



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2013

CAPES INTERNE
CAER-CAPES

Section ALLEMAND

Rapport de jury présenté par Francis GOULLIER
Président de jury

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

SOMMAIRE

Avant-propos page 2

Composition du jury page 3

Rappel des épreuves page 4

Epreuve d'admissibilité : page 5

Epreuve orale d'admission :

Exploitation pédagogique de documents en allemand page 12

Compréhension et expression en allemand page 25

Epreuve facultative d'alsacien page 27

Sujets page 30

Annexes : exemples de sujets pour l'épreuve orale d'admission pouvant être téléchargés

Option Collège

Dossier EP 15

Dossier EP 23

Option Lycée

Dossier EP 5

Dossier EP 6

AVANT-PROPOS

La session 2013 des deux concours du Capes interne et CAER-Capes s'est inscrite dans une continuité complète par rapport à la session précédente en ce qui concerne les épreuves et les attentes du jury. De toute évidence, l'expérience de l'année 2012 et les commentaires des épreuves figurant dans le rapport de cette dernière session ont permis aux candidats de se préparer dans de meilleures conditions. Il devrait en être de même pour la future session des deux concours ; aucune modification importante n'est envisagée.

La continuité est également perceptible dans les données quantitatives concernant le Capes interne. Un nombre d'inscrits très proche (249 contre 235 en 2012) et, hélas, un pourcentage d'abandon toujours aussi important puisque seuls 50% des candidats inscrits ont effectivement parvenu à un dossier de reconnaissance de leur expérience professionnelle pour l'admissibilité au concours.

En revanche, les conditions dans lesquelles se sont déroulées les épreuves du CAER ont été profondément modifiées : le nombre de postes mis au concours était en augmentation de 212%, ce qui a permis au jury de convoquer 58 candidats à l'épreuve orale d'admission (contre 24 en 2012). Le jury peut toutefois regretter que ceci n'ait pas incité un plus grand nombre de candidats à aller au bout de leur démarche et à dépasser le seul stade de l'inscription (56% contre 58% en 2012).

	Capes interne	CAER
Nombre d'inscrits	249	157
Nombre de dossiers RAEP évalués par le jury	125	89
Nombre de candidats admissibles	69	58
Nombre de candidats admis	27	25

La stabilité, depuis la session 2012, dans les épreuves d'admissibilité et d'admission devraient inciter les candidats à consulter, en plus du présent rapport, celui de l'année précédente. Les deux rapports et les conseils qu'ils contiennent sont en effet très complémentaires.

Comme dans le précédent rapport, il est important de rappeler que les notes attribuées aux prestations des candidats pour l'admissibilité comme pour l'admission ne reflètent pas la valeur absolue de celles-ci, comme cela pourrait être le cas dans un examen. Elles ne sont que le moyen de classer ces prestations les unes par rapport aux autres. La note obtenue ne signifie donc jamais, qu'elle soit très élevée ou très faible, un jugement de valeur en soi mais uniquement le résultat de la comparaison d'une prestation à un moment donné et sur un sujet particulier avec celle de tous les autres candidats. Ceci a eu en particulier une conséquence qui a pu troubler plusieurs candidats : certains d'entre eux ont adressé au jury un rapport RAEP identique à celui de la session précédente et ont parfois été étonnés de s'apercevoir que la note attribuée à leur dossier pouvait différer de celle obtenue en 2012. Cette différence est compréhensible. Le jury a pu constater une amélioration globale de la qualité des dossiers reçus. Des dossiers se trouvant dans une zone moyenne en 2012, s'ils n'ont pas été améliorés, ont pu se trouver classés dans une zone plus faible et recevoir en conséquence une note plus faible.

Pour terminer cet avant-propos, nous tenons à féliciter, au nom du jury dans son ensemble, les candidats qui se sont préparés sérieusement aux épreuves et ont ainsi amélioré leurs compétences professionnelles, au plus grand bénéfice des élèves. Certains de ces candidats ont été déclarés admis et nous leur souhaitons une belle suite de carrière dans l'enseignement de notre discipline. D'autres ont échoué. Ils ne doivent pas se décourager mais tirer profit de leur expérience et des conseils donnés dans les pages qui suivent pour pouvoir réussir dans un avenir proche.

Christine MOULIN
Vice-présidente

Francis GOULLIER
Président du jury

COMPOSITION DU JURY

Mesdames et Messieurs

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

RAPPEL DES EPREUVES

Epreuve d'admissibilité :

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

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

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

Coefficient 1

Epreuve orale d'admission :

Epreuve professionnelle en deux parties.

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

Préparation : 2 heures

Exposé : 30 mn maximum

Entretien : 20 mn maximum

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

Coefficient 2

Chacune des parties entre pour moitié dans la notation.

Option : épreuve facultative d'ALSACIEN (épreuve orale)

Cette épreuve se compose de deux parties:

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

b) un entretien avec le jury.

Préparation : 2 h

Explication de texte et commentaire : 45 mn maximum

Entretien : 15 mn maximum.

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

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

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

Rapport présenté par Madame Véronique BUCHERT, Messieurs Hajo KOCH et Yves ZINGRAFF

Notation des dossiers présentés par les candidats :

	Capes interne	CAER
entre 12,5 et 13	17 dossiers	16 dossiers
entre 11 et 12	26 dossiers	25 dossiers
entre 10 et 10,5	26 dossiers	17 dossiers
entre 7 et 9	31 dossiers	16 dossiers
entre 5 et 6,5	25 dossiers	25 dossiers

Considérations générales

Cette partie du rapport du jury concerne le dossier remis par les candidats pour l'épreuve d'admissibilité. Comme l'année dernière, le jury a été attentif à la diversité des parcours et des situations professionnelles d'un candidat à l'autre. De ce fait, seuls les aspects positifs des dossiers ont été retenus pour la valorisation des acquis professionnels. La notation et le classement de ces dossiers n'ont par conséquent qu'une valeur très relative quant à l'ensemble du dossier présenté. Toutefois, et en dépit de cette diversité, le jury a un certain nombre d'attentes concernant la forme et le contenu afin de départager les dossiers pour proposer ensuite l'admissibilité au candidat.

Les lignes qui suivent sont donc destinées à aider les futurs candidats dans la rédaction de leur dossier. Il ne s'agit en aucun cas d'un plan type. Le rapport du jury 2012 donne déjà des recommandations précieuses ; les candidats sont invités à le lire attentivement car il est **complémentaire** au présent rapport.

1. Les trois parties du dossier RAEP

Nous reprenons ici le passage du rapport précédent : « Le dossier doit être rédigé selon les modalités décrites en annexe II de l'arrêté du 27 avril 2011 modifiant les modalités d'organisation des concours internes donnant accès à certains corps de personnels enseignants du second degré et d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale. Le fait de ne pas faire parvenir le dossier dans le délai et selon les modalités fixées entraîne l'élimination du candidat conformément à l'article 16 du présent arrêté. Le jury examine le dossier de RAEP qu'il note de 0 à 20. Le dossier est soumis à une double correction. Coefficient 1. »

L'aspect purement formel doit être respecté afin de garantir les exigences inhérentes au concours.

Le jury rappelle ici rapidement les éléments communs à chaque dossier :

- dactylographié (ARIAL 11), interligne simple, format papier 21 x 29.7 cm
- marges droite et gauche : 2.5 cm ; à partir du bord (en-tête et pied de page) : 1.25 cm
- pas de retrait en début de paragraphe

Chaque dossier RAEP comporte trois parties distinctes :

1. La première partie (2 pages maximum) est consacrée au parcours professionnel du candidat ainsi qu'aux différentes implications pendant ce parcours.

2. Dans la deuxième partie (6 pages maximum), le candidat décrit et analyse la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage (séquence) qui lui paraît significative et qu'il a effectivement pu observer et appliquer.
3. La troisième partie est consacrée à l'annexe qui ne dépasse pas 8 pages. Ces documents joints sont destinés à illustrer la deuxième partie, à savoir la mise en œuvre de la situation d'apprentissage évoquée.

Forme, cohérence et soin du dossier

S'agissant d'un dossier professionnel destiné à un jury de recrutement de professeurs certifiés, il est primordial d'apporter le plus grand soin à la présentation et à la langue employée.

Une présentation soignée, des annexes comprenant des photocopies lisibles, la présence d'un sommaire ou bien une structure avec des titres ou encore un développement suffisamment clair avec des sous-parties facilement repérables démontrent le souci du candidat de faciliter la lecture de son dossier RAEP.

Le niveau de langue doit être adapté au code écrit et relever d'un registre soigné. Il convient de proscrire le recours inapproprié aux expressions, certes entrées dans l'usage de la langue orale familière, telles que : « *au niveau de* » (la visite des élèves allemands, par exemple), « *au final* », « *un souci* » (avec le vidéoprojecteur, par exemple) ; et de rédiger dans une langue claire et élaborée. D'autre part, le candidat veillera par exemple à ne pas mettre systématiquement des majuscules à des mots qui n'en prennent pas : « *Elève, Enseignant* ».

Il convient également d'adopter un ton neutre et professionnel, sans emphase : « *mon attitude perpétuellement réflexive* », sans mièvrerie : « *J'ai alors distribué des extraits de Grimm, légèrement réadaptés à leur niveau. Le texte avait visiblement lui aussi souffert de 100 années de sommeil et des « souris » avaient fait un bon travail en creusant des trous aux endroits stratégiques.* », de ne pas alourdir la réflexion par des lieux communs qui apportent peu à la réflexion : « *Les expériences dans une vie forgent l'individu* », « *L'ennui n'a pas sa place en cours* », enfin d'éviter les phrases creuses qui peuvent conduire à penser que l'auteur du dossier fait du remplissage : « *La principale nouveauté syntaxique est liée à la syntaxe en elle-même* ».

Par ailleurs, l'utilisation du futur dans la description de la séquence peut conduire à douter de sa réelle mise en œuvre : « *Le texte sera segmenté en plusieurs parties, voire paragraphes.* »

Le candidat doit se montrer tout aussi attentif à la correction de l'allemand et apporter la preuve d'une bonne maîtrise de la langue qu'il se destine à enseigner, en évitant des erreurs telles que : « *Was ist Ihrer Meinung nach dem Thema des Songs ?* » ou « *die erste Eindrücke* » ou « *das Text* » ou « *jemanden (datif) schwer fallen* ». Il est conseillé également de vérifier l'emploi du –ß ou des –ss. Signalons que le « **ß** » ne peut pas être remplacé par « **ss** ».

De plus, il est indispensable de **veiller à maintenir une cohérence dans la présentation du début à la fin du dossier**, afin d'en faciliter la lecture par le jury.

Il ne s'agit pas pour autant d'user et d'abuser des couleurs, polices, gras, soulèvements : cela produit souvent l'effet inverse à celui escompté. Il est également souhaitable de faire apparaître les annexes selon l'ordre dans lequel elles sont mentionnées dans les deux parties.

L'ensemble du dossier soumis à l'examen du jury présentera ainsi une cohérence intrinsèque indispensable à la valorisation des acquis professionnels.

2. LA PREMIERE PARTIE

Le parcours professionnel : implication, formation et intérêt pour la langue

Dans la première partie, le candidat expose son parcours professionnel. Cet exposé comporte inévitablement des descriptions.

Il est toutefois inutile de décliner son curriculum vitae dans les moindres détails, de citer établissement par établissement, classe par classe, toutes les affectations ou de raconter des anecdotes, car cela ne présente guère d'intérêt. Les informations attendues concernent plutôt l'implication des candidats pour et dans la discipline et leur travail en équipe.

Enfin, le jury conseille d'éviter des phrases telles que : « *c'est par hasard que je suis devenue professeur* », de manipuler avec précaution des phrases telles que « *Enseignante a toujours été le métier que je voulais exercer* ».

De même, la récitation des textes officiels, des référentiels ou toute autre source déjà publiée n'a pas lieu d'être.

Le jury est particulièrement attentif à la volonté des candidats de **se former** (formations professionnelle et pédagogique / didactique) : stages effectués, conseils reçus par des formateurs ou bien des collègues, initiatives personnelles. Le candidat ne se contentera donc pas d'une formulation vague telle que : « *diverses formations sont proposées aux enseignants ce qui permet de faire preuve d'innovation et de partager avec collègues et formateurs de nouvelles pistes de travail.* »

L'intérêt pour la langue allemande et l'Allemagne (et les pays germanophones) doit figurer dans cette partie du dossier et être précisément expliqué, ainsi que le candidat l'a fait dans le passage suivant : « *Mes loisirs reflètent également cette attirance : des séjours réguliers en Allemagne et en Autriche, une implication de plus en plus significative dans les jumelages franco-allemands qui entretiennent ainsi les liens tissés outre-Rhin et mon attachement à la langue allemande.* »

Même si tous les collègues ne peuvent pas disposer d'un ENT, l'exemple suivant montre à la fois l'approche professionnelle dans cette partie du dossier et le lien avec la deuxième partie, c'est-à-dire la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage :

« *J'ai donc créé un Espace Numérique de Travail pour mettre en ligne des activités qui permettent aux élèves de s'entraîner à leur rythme. Ceci passe notamment par des compréhensions auditives et vidéos ainsi que des exercices déjà faits en cours sous forme de tests interactifs et avec la possibilité d'une auto-correction.* »

3. LA DEUXIEME PARTIE

A. Le choix du niveau et de la séquence

Les parcours professionnels étant forts différents, le choix de la séquence présentée dans le dossier est vraiment important. La situation d'apprentissage doit être significative et démontrer la capacité du candidat à **décrire et à analyser sa mise en œuvre, qui doit être indéniablement personnelle**. Dans ce contexte, il est important de replacer la situation d'apprentissage dans une **continuité** : il s'agit d'explicitement comment cet apprentissage s'intègre dans un « avant » et « après ». De même, il convient de définir d'emblée les objectifs qui sont d'ordre culturel, linguistique et pédagogique. Cependant, de trop nombreux objectifs linguistiques rendent la séquence très grammaticale ou lexicale et non plus communicative. Contrairement à ce qu'affirme le candidat dans l'exemple qui suit : « *ces manuels ont l'avantage de placer l'élève au centre de son apprentissage* », ce précepte qui doit guider le travail de préparation d'une séquence, n'est pas une qualité intrinsèque de tel ou tel manuel, mais bien le résultat d'une réflexion didactique, notamment quand elle est fondée sur les principes de l'approche actionnelle.

Dans cette perspective, une séquence est une suite de **séances**, qui comportent des **tâches** intermédiaires. Elle permet des entraînements bien distincts, intègre des **évaluations** et conduit à une tâche finale clairement annoncée. Une remédiation peut également être un élément de la séquence. La description seule, sans analyse critique, ne peut pas démontrer les capacités du candidat à construire un parcours d'apprentissage. Le choix de la séquence et du niveau de la classe n'est par conséquent pas anodin et doit faire l'objet d'une vraie réflexion, qui doit s'inscrire dans l'esprit des

textes officiels – sans pour autant les citer sans cesse, le plus souvent sans rapport avec la situation d'apprentissage réellement vécue.

Citons, à titre d'exemple, un candidat qui introduit la deuxième partie de son dossier de la façon suivante: « *Dans cette séquence (...) l'élève apprendra, à travers différentes micro-tâches, les bases et le lexique nécessaires pour aborder le thème de l'écologie et de l'environnement en général. Elle précède une autre séquence portant sur l'impact du développement durable sur la vie quotidienne.* » [...]

« *La tâche finale de cette séquence consistait à faire un exposé oral sur la politique d'approvisionnement énergétique actuelle en Allemagne et dans un autre pays.* »

A ce stade, le jury conseille aux candidats de préciser clairement le niveau concerné (ne pas indiquer par exemple uniquement « 4^{ème} ») et de vérifier **si les tâches correspondent bien au niveau de la classe** : ainsi, il ne s'agit pas de faire le programme de 4^{ème} LV2 en 4^{ème} bilangues, de proposer en 4^{ème} bilangues un travail de recherche en français, alors même que les élèves doivent être exposés le plus possible à la langue allemande, ou encore de faire se présenter les élèves en classe de 2^{nde}.

Le jury estime que le candidat a suffisamment d'expérience pour présenter **une séquence finalisée et non une séquence inachevée pour laquelle le candidat imagine l'impact qu'elle aurait** auprès des élèves comme le propose ce candidat : « *Je choisirai de vous présenter plus en détail les séances 1, 2 et 3 (sur 8). A ce jour, je n'ai connu que la séance 1.* »

Enfin quelques rappels importants :

Le choix d'une « séquence composée de 3 séances » et/ou de trois documents doit être justifié pour être recevable. Le travail attendu des candidats dans le cadre de la rédaction de leur dossier est différent de celui attendu lors de l'épreuve d'admission, qui se déroule dans un laps de temps limité.

Pour permettre au jury d'évaluer l'analyse réflexive des candidats, il n'est pas judicieux de procéder à la description de deux séances et d'en analyser ensuite deux autres.

Rappelons enfin qu'une séquence est le fruit du travail de l'enseignant en fonction du niveau à atteindre, de ses objectifs, et qu'il ne s'agit pas uniquement de « *s'appuyer sur la demande des élèves pour bâtir son cours* ».

B. De la description à l'analyse

Lors de la lecture du dossier, le jury doit pouvoir se représenter concrètement le **déroulement et la mise en œuvre de la séquence pédagogique** choisie. Il est donc tout à fait normal de passer par la description des actes didactiques. Néanmoins, seule **l'analyse critique du potentiel et des limites de sa propre pratique** et le **recul professionnel** nécessaire permettent au jury de valoriser la réflexion et l'implication du candidat dans le parcours présenté. Signaler que l'on procède à la découverte de tel ou tel document du manuel, sans autre explication, ou que l'on fait faire l'exercice proposé dans le manuel, manque de précision et ne correspond pas à la démarche professionnelle attendue dans ce rapport. Des indications telles que : « *Je propose ensuite aux élèves une complexification des travaux à accomplir* » ou, à propos d'un voyage pédagogique en Autriche, que le but est l'acquisition « *d'une certaine connaissance de l'Autriche* », sans autre précision, sont trop vagues et n'éclairent pas le jury sur les objectifs poursuivis et le parcours pédagogique (tâches intermédiaires, tâche finale) élaboré et mis en œuvre par le candidat. Dans l'exemple suivant, il est certes fait mention d'un objectif final : « *L'objectif final de la séquence est que les élèves français sachent communiquer en toute autonomie avec des natifs dans un pays étranger de langue allemande* », néanmoins celui-ci, n'étant pas clairement circonscrit et décrit en termes de compétences linguistiques et de communication, acquises au fil de la séquence et nécessaires à sa réalisation, il manque de précision. Par ailleurs, l'objectif final tel qu'il est décrit par le candidat est pour le moins irréaliste, à plus forte raison qu'il doit être atteint en une séquence. Il appartient par conséquent au candidat d'illustrer et d'étayer son propos de manière précise et détaillée.

Il se révèle également inutile de proposer un lien internet (vers une page spécifique, une vidéo ou une piste audio) en tant qu'annexe puisque le jury n'a pas la possibilité d'y accéder. Il en va de même pour des références à des pages de manuel ainsi que le propose ce candidat : *« les élèves peuvent s'aider des stratégies indiquées page 101 du manuel afin de préparer l'expression orale en continu »*. Le jury souhaite savoir précisément quelles sont ces stratégies. Dans la citation qui suit, le jury reste là aussi dans l'attente d'explications supplémentaires : *« Les élèves ont continué de rebrasser ce qui avait été vu en classe en se basant sur la double page de leur manuel (pages 116 et 117, Gute Fahrt Allemand première année, chez Nathan) »*.

À titre d'exemple, citons un candidat qui décrit de façon précise sa mise en œuvre : *« Je divise la classe en deux pour donner à chaque moitié un graphique différent. Les élèves travaillent individuellement sur le compte rendu du graphique que je leur ai attribué. Je demande aux élèves de préparer en autonomie la présentation de leur graphique en enchaînant plusieurs énoncés. (...) Je projette alors une fiche lexicale avec les adjectifs numéraux ordinaux et quelques adverbes de quantité pour faciliter le travail en autonomie et mettre les élèves les plus faibles en confiance. Pour éviter la redondance, je ne fais passer qu'un élève par graphique après le temps de préparation. »*

Nous mettons en garde les candidats devant la multiplication – parfois à outrance – des entraînements aux différentes « compétences », **« parler pour parler »**, **« écouter pour écouter »** ; en effet, ces compétences doivent s'inscrire dans une logique inhérente à la séance ou à la séquence, dans laquelle elles prennent tout leur sens.

Le candidat doit garder à l'esprit que la description de la séance est sensée permettre au jury de comprendre ce qui a été fait : il s'agit par conséquent, d'être aussi précis et concret que possible. Le jury conseille donc d'éviter des phrases comme : *« Les deux groupes ont travaillé sur des unes de couverture »* sans fournir ni support, ni grille de lecture et sans préciser de quel type de travail il s'agissait ; ou des concepts tels que l'« écoute active » sans autre forme d'explication.

Le candidat cité ci-dessous décrit le **potentiel** et les **limites** de sa mise en œuvre observée lors d'une tâche qui consistait à émettre des hypothèses à propos d'un document iconographique : *« Les élèves n'ont pas trop d'idées et la description reste trop superficielle. Il n'y a que quelques éléments apportés qui ne permettent pas vraiment d'avancer. » « Je dévoile la deuxième partie de la légende (...) C'est grâce à cette information supplémentaire que d'autres hypothèses sont émises. Ces nouvelles hypothèses mettent les élèves sur la bonne voie. »*

En revanche, la candidate suivante est restée trop vague dans son bilan dans la mesure où elle n'a pas évoqué les compétences validées : *« En conclusion, on peut dire que ces trois séances sur le thème de l'Avent ont mis en évidence une bonne compréhension orale et écrite des élèves et une difficulté à s'exprimer en allemand. »*

En ce qui concerne le contenu du dossier soumis au jury, et afin de le rendre plus clair et d'en faciliter la lecture, le candidat doit veiller à opérer des choix, à aller à l'essentiel en évitant les digressions superflues, contrairement aux exemples suivants : *« En arrivant dans la salle, les élèves étaient d'abord accueillis par Helena Darwin du Deutschmobil ... une petite visite guidée de la belle demeure abritant le Goethe-Institut de Bordeaux a été assurée par la bibliothécaire. »*, *« Il arrive parfois que l'informatique ne fonctionne pas correctement et oblige l'enseignant à modifier son parcours pédagogique prévu, ce qui m'est arrivé. (...) Par conséquent, j'ai envoyé deux élèves chercher le technicien. »*

C. La prise en compte de la réaction des élèves ; la remédiation

A plusieurs reprises, le jury a constaté que les candidats se sont contentés de décrire la réaction des élèves : *« Je réalise que certains élèves n'ont pas parlé et je sais encore mieux depuis lors (après mes formations depuis la rentrée) que ce n'est pas positif »*. **Il est plus intéressant de rebondir sur cette observation et de proposer des solutions** et ainsi approfondir l'analyse réflexive ainsi que

l'ont fait ces candidats : « *Ils n'ont malheureusement pas été capables d'oraliser en allemand, faute de vocabulaire. Il me faudra prévoir plus de préparation lexicale en amont (en travaillant par exemple sur les anniversaires, on pourra ainsi introduire des mots tels que Geschenk, bekommen, Überraschung.)* » ou « *Comme souvent, la compréhension orale avait été bonne mais malheureusement, la restitution en allemand avait été laborieuse (usage trop systématique du français).* » Ils ont ainsi fait preuve d'autocritique et de distance par rapport à leur pratique.

Parfois, **les commentaires relèvent de la subjectivité** et n'ont pas de caractère objectif : « *Les élèves étaient contents et attentifs.* » ou « *Les élèves ont apprécié les divers exercices proposés et notamment leur approche actionnelle.* » Il serait judicieux de préciser les éléments « concrets » qui permettent d'affirmer cela.

4. L'emploi des termes didactiques et « techniques »

Dans cette partie, nous souhaitons attirer l'attention des candidats sur **l'emploi de termes didactiques**, nécessaires à la description et à l'analyse de la séquence. Plusieurs écueils ont été relevés. Nous conseillons en premier lieu de bien vérifier les termes utilisés dans la rédaction du rapport, ce qui n'a manifestement pas été fait dans les exemples suivants : « le sociogramme », « partie matérielle et partie communicative », « synthèse initiale spiralaire ». Il est indispensable de s'assurer, d'une part, de la signification des termes didactiques et « techniques » afin de les employer à bon escient sans créer de confusions qui rendent la lecture et la compréhension peu aisée.

D'autre part, certains termes ont été employés sans maîtrise réelle ou de manière très maladroite ce qui a rendu le message obscur, voire incompréhensible : « *s'entraîner à la compréhension de documents iconographiques authentiques par une approche ciblée* » ou « *appropriation finale du vocabulaire de la ville au service de la communication interactive* ».

De nombreuses **confusions** sont à noter, notamment en ce qui concerne l'emploi de termes tels que **critères, descripteurs, items**, tâches intermédiaires et tâches finales. Un candidat a ainsi évoqué une « *tâche finale intermédiaire* ».

Parmi les erreurs récurrentes, il faut rappeler que le CERCL n'est pas le cadre de l'enseignement des langues vivantes. Une « compétence » n'est pas une activité langagière. Il s'agit de bien faire le distinguo entre « compétences pragmatiques » et « objectifs communicatifs » ; et la « compétence socio-linguistique » ne relève pas du « savoir être ». Le jury a parfois noté une méconnaissance de la compétence pragmatique et de la compétence sociolinguistique.

La différence entre **entraînement** et **évaluation** reste parfois très floue, ainsi que les notions de **validation** et d'**auto-évaluation**. Rappelons qu'il est possible « d'évaluer sans note » mais pas « à l'aide de compétences » : en effet, l'enseignant valide des compétences à l'aide de l'évaluation.

Lors de la description, il est **inutile de donner l'explication des sigles courants** tels que : « le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) » ou « l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) ».

Cependant, il s'agit de faire preuve de précision dans le choix de la terminologie employée pour décrire et de ne pas faire de raccourcis erronés : « *évaluer selon le cadre* », « *les BO du palier 1* », « *le livret de compétences du cadre européen* ».

Enfin, **citer les instructions officielles ou les descripteurs n'est pas une fin en soi**. Ce candidat les a intégrés à bon escient pour soutenir sa démarche : « *Les trois séances articulées autour de ce thème de l'Avent ont permis, tour à tour, de travailler les compétences à acquérir pour chaque activité langagière telles qu'elles sont décrites dans les instructions officielles (Programme de l'enseignement des langues vivantes ...).* »

Le jury a relevé, dans les dossiers qui lui ont été soumis, l'importante récurrence avec laquelle les candidats ont évoqué la nécessité et l'intention de mettre en place une **pédagogie différenciée**. Or, dans presque tous les cas, la mise en œuvre de la séquence proposée ne fait apparaître à aucun moment une telle différenciation. Il n'est pas rare qu'un candidat ayant préconisé une différenciation

pédagogique annonce par la suite qu'il a choisi de suivre la progression préconisée par le manuel, ce qui est bien entendu en totale contradiction avec l'intention initialement exprimée.

Aucun terme didactique n'a valeur de sésame, d'autant que le jury est conscient que l'élaboration et la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique nécessitent un savoir-faire didactique que les candidats, dont le parcours présente fréquemment d'importantes disparités, n'ont pas encore acquis.

En résumé, il est primordial d'employer la terminologie didactique à bon escient. Cela signifie qu'elle doit être au service de la clarté et de la précision du propos. Il est inutile de faire étalage de termes didactiques qui ne font qu'alourdir le propos lorsque leur signification est mal maîtrisée et / ou qu'ils ne correspondent pas à la réalité de la mise en œuvre.

5. Cohérence entre le développement et les annexes

Les annexes sont les éléments indispensables pour comprendre et suivre la réflexion pédagogique décrite dans le dossier. Le candidat aura soin de faire des renvois aux annexes au cours de la rédaction du dossier.

Il ne s'agit ni de fournir trop d'annexes, ce qui montrerait un défaut de discernement, ni trop peu, car dans ce cas le jury risque de ne pas être en mesure de se représenter la démarche proposée.

En remarque, nous nous devons de signaler aux candidats que le fait de joindre en annexe des copies d'élèves sans les avoir corrigées ou évaluées peut conduire le jury à penser que le candidat n'est pas capable de corriger ou qu'il a des lacunes linguistiques.

EPREUVE ORALE D'ADMISSION

EXPLOITATION PEDAGOGIQUE DE DOCUMENTS EN ALLEMAND

Rapport présenté par
Mesdames Cécile BRUNET et Fabienne FEDOU et Monsieur Roland DESMONET

Répartition des candidats admissibles selon les options :

Option collège	99
Option lycée	28

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

entre 8 et 10	17 candidats
entre 5 et 7,75	43 candidats
entre 3 et 4,75	31 candidats
moins de 3	21 candidats

1. Remarques d'ordre général

Pour cette nouvelle session du CAPES interne, le jury constate avec satisfaction que la plupart des candidats se sont préparés avec sérieux à l'épreuve orale, malgré des situations professionnelles parfois difficiles et des niveaux d'expérience et de formation inégaux. Nombre de professeurs ont témoigné, lors de leur prestation, de leur investissement dans leur métier, tant au niveau disciplinaire qu'éducatif. Les expériences professionnelles variées ont souvent permis d'étayer une réflexion didactique solide en cohérence avec les exigences des programmes de collège et de lycée, intégrant souvent les modalités de la réforme. Le jury a particulièrement apprécié les mises en œuvre originales mais néanmoins réalistes attestant une bonne connaissance du terrain et des conditions d'exercice du métier dans les établissements.

En revanche, on peut déplorer chez certains candidats l'absence d'analyse des documents constitutifs du dossier, ce qui ne leur a pas permis de définir clairement les objectifs de séquence ni de présenter une mise en œuvre pédagogique pertinente au regard des objectifs des programmes en vigueur. Plus que lors des sessions précédentes, des candidats se sont affranchis des consignes données pour l'exploitation du dossier et la construction de l'exposé, consignes qui constituent pourtant un guidage pour la préparation de cette épreuve :

- « - Vous préciserez **à quelle classe** vous destinez cette unité.
 - Vous en présenterez **l'architecture générale** ainsi que **les objectifs** (culturels, linguistiques etc.) que vous vous fixez dans **la mise en œuvre de cette unité pédagogique** et l'exploitation de chacun des documents. »
 - Vous décrierez de manière précise et concrète **la mise en œuvre de l'entraînement à** : l'expression écrite / l'expression orale en continu / l'expression orale en interaction / la compréhension de l'écrit / la compréhension de l'oral.
- Lors de chacune des trois étapes de la présentation de votre projet, **vous justifierez vos choix par une analyse de chacun des documents.** »

La rigueur dans la démarche, telle qu'elle apparaît lors de l'exposé, est le gage d'une méthodologie maîtrisée dans l'élaboration d'une séquence pédagogique.

Le jury conseille aux futurs candidats de se référer aux précédents rapports (2010, 2011 et 2012),

notamment pour y trouver des informations et des conseils de préparation concernant cette partie de l'épreuve orale. S'appuyant sur les prestations des candidats de la session 2013, le présent rapport se concentre dans un premier temps sur l'analyse des supports, travail préparatoire indispensable à la mise en œuvre pertinente de la séquence, et s'attache ensuite à donner aux candidats des conseils utiles pour concevoir la séquence pédagogique à partir du dossier proposé.

D'une façon générale, le jury souhaite enfin encourager les candidats à rédiger le dossier RAEP pour l'admissibilité à partir de leur réflexion personnelle et non à partir de supports de formation ou d'options pédagogiques préconisées par tel ou tel fichier du professeur ; de trop grands écarts entre les descriptions de pratiques dans le dossier et l'analyse faite des documents qui sont proposés pour l'épreuve orale ne servent pas le candidat.

2. L'analyse des supports

Si la majorité des candidats de cette session a pris bonne note des conseils donnés dans les précédents rapports pour cette épreuve, le jury regrette le discours parfois convenu et « jargonnant », occultant la réflexion sur le sens et les potentialités pédagogiques des documents du dossier. La sagacité des candidats devrait plutôt mener à une adéquation entre l'exploitation des documents et les objectifs d'enseignement définis dans les textes officiels. Certains candidats ont su reconnaître au cours de l'entretien avec le jury les faiblesses de leur analyse et le manque de pertinence de la mise en œuvre qu'ils proposaient.

Trop souvent, l'analyse des documents – et principalement l'analyse textuelle – fait cruellement défaut. Dans bon nombre de cas, le candidat se satisfait d'une description de la nature du document (document en prose, script, narration, document iconographique...), mais n'aborde pas la compréhension fine (implicite, portée symbolique...) et se limite à une énumération de mots transparents ou au seul repérage de difficultés lexicales. De même, concernant les contenus des documents, l'analyse se résume parfois à de la paraphrase sans indications d'entraves éventuelles et d'aides ciblées, ni de potentialités du support. Le jury conseille, par exemple, aux futurs candidats d'éviter, lors de l'analyse, de systématiquement dire d'un document iconographique qu'il serait « déclencheur de parole ».

Durant l'entretien, la perplexité de certains candidats devant les questions du jury portant sur la spécificité et l'originalité des documents (couleurs, typographie pour les documents iconographiques ainsi que l'intonation et le rythme pour les documents audio) laisse à penser qu'ils n'avaient pas compris la situation d'énonciation et ne seraient donc pas en mesure de conduire des élèves à une attitude interprétative. Parfois même, de graves contresens ont été relevés. Rappelons que la présentation au concours suppose une réflexion didactique authentique, entraînée quotidiennement par la conception de séquences et la mise en situation devant les élèves.

L'épreuve orale étant la seule permettant d'apprécier, dans une situation contrainte, la capacité des candidats à analyser les textes, qu'ils soient littéraires ou informatifs, le jury y attache beaucoup d'importance. Il va sans dire qu'une analyse superficielle entrave la mise en œuvre de stratégies efficaces pour accéder au sens.

Un exemple peut illustrer ce déficit dans l'analyse : une simple paraphrase du texte de Peter Bichsel (*Kindergeschichten*, 1969) « Ein Tisch ist ein Tisch » (Dossier EP15 figurant en annexe) a conduit une candidate, qui ne relève dans le texte que le champ lexical de la maison, à proposer le dossier à une classe de 6^{ème}.

A contrario, une analyse précise des documents met le candidat dans la meilleure situation possible pour mettre en œuvre un parcours d'apprentissage précis et bien structuré, déclinant tâches intermédiaires et tâche finale avec pertinence.

Le niveau de classe auquel le candidat destine la séquence, ne peut être retenu, comme le montre l'exemple qui précède, qu'après une analyse de la thématique et du contenu linguistique des

documents, qui permet de rattacher le dossier à une entrée culturelle, à une ou plusieurs notions du programme et à un niveau de compétence visé.

Certains candidats ont fait des propositions peu réalistes en proposant l'exploitation d'un dossier dans telle ou telle classe parce qu'il relève d'une notion culturelle du programme, mais sans prendre en compte les entraves d'ordre linguistique, culturel ou psychologique inhérentes aux documents ou, au contraire, ont proposé des activités inadaptées au niveau de compétence visé : par exemple, une candidate propose dans le dossier EP5 (option lycée), la révision du lexique et des couleurs en s'appuyant sur le document 2, sans s'interroger sur les relations d'un point de vue thématique entre les cinq éléments iconographiques qui composent ce document 2.

Mais les candidats ont généralement bien ciblé leur public et ont pu argumenter ce choix avec pertinence. Si le jury note avec satisfaction une bonne maîtrise générale des entrées culturelles et notions en référence aux programmes, il invite les futurs candidats – même s'ils choisissent l'option collège - à prendre connaissance avec précision des nouveaux programmes de lycée et des nouvelles modalités d'évaluation des compétences communicatives pour chaque activité langagière dans les épreuves du nouveau bac :

- Programme de 2de : B.O. Spécial n° 4 du 29 avril 2010
- Programme du cycle terminal : B.O. Spécial n° 9 du 30 septembre 2010
- Description des nouvelles épreuves 2013 : B.O. n°43 du 24 novembre 2011
- Grilles d'évaluation des épreuves orales 2013: Annexes du B.O. n°43 du 24 novembre 2011
- Rectificatif et complément : B.O. n° 9 du 1er mars 2012

Un candidat doit percevoir la continuité et la cohérence des programmes sur l'ensemble du cursus scolaire. Le jury rappelle également que le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)* ne se substitue pas aux programmes nationaux.

L'usage des niveaux de compétences de ce document européen est bien entendu légitime mais il convient d'en comprendre la portée exacte. Attribuer un niveau de compétences à un document - par exemple en affirmant de façon péremptoire qu'un texte audio « est d'un niveau B1 » - est erroné : un document n'a en effet pas de niveau intrinsèque en soi. Les niveaux de compétences renvoient exclusivement aux prestations dont est capable un individu dans l'usage de cette langue à propos d'un texte.

3. Les objectifs et le projet pédagogique

Par projet pédagogique, le jury entend la présentation de l'ensemble des objectifs d'apprentissage proposés par le candidat. Il est essentiel d'énoncer un projet – avec différents objectifs donnés aux entraînements linguistiques – qui soit adapté au public visé, pertinent par rapport au dossier et aux besoins et aptitudes des élèves (l'analyse permet d'opérer des choix) et cohérent dans sa progression.

Explicitement le ou les objectifs d'apprentissage retenus pour les différents supports et les compétences auxquelles les élèves seront entraînés est incontournable : annoncer que le support textuel fera l'objet d'une « compréhension de l'écrit » n'est pas suffisant. De même, restreindre l'objectif linguistique à un fait grammatical ne peut pas convenir. Les objectifs sociolinguistique ou pragmatique, qui s'inscrivent dans les objectifs communicatifs, sont peu souvent évoqués ainsi que la mobilisation des compétences générales¹.

¹ Une description des composantes de la compétence communicative peut être trouvée par exemple dans le chapitre 5 du CECRL (*Les compétences de l'utilisateur / apprenant*).

Les objectifs énoncés ont parfois délaissé l'aspect linguistique pourtant indispensable dans tout projet : une simple énumération d'objectifs sans qu'ensuite soient mis en relation ces objectifs et les moyens mobilisés afin de les atteindre ne peut être fructueuse. Il convient de se demander quelles démarches et activités, quels exercices seront mis en œuvre.

De plus, quand il existe, le projet linguistique est trop souvent déconnecté de la tâche finale et les moyens qu'il sera nécessaire de mobiliser pour la réalisation de la tâche finale ou des tâches intermédiaires ne sont pas mis en place, ou bien simplement pas évoqués. Proposer comme tâche finale une expression écrite sur les motivations et craintes à propos d'un séjour scolaire en Allemagne, sans avoir à aucun moment de la séquence réactivé les structures nécessaires à cette argumentation (exprimer l'envie ou la crainte, justifier, etc.) n'est pas réaliste.

Certains candidats, au contraire, privilégient le seul domaine linguistique et construisent leur séance autour d'un fait grammatical en négligeant la construction de compétences générales (savoir, savoir-faire, savoir-apprendre et savoir-être) et de compétences communicatives : « étudier le prétérit » ne constitue pas un projet pédagogique, de même que « entraîner à l'empathie » non plus.

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

Enfin, signalons que le jury a également relevé à plusieurs reprises de graves confusions, par exemple l'expression de la conséquence à l'aide de « damit » ou de « um ... zu ». Le jury invite les candidats à revoir les rapports logiques entre deux faits ou énoncés ainsi que les mots de liaison et conjonctions qui expriment ces rapports.

4. La mise en œuvre de la séquence pédagogique

Le jury a particulièrement apprécié les mises en œuvre prenant appui sur une didactisation des documents permettant aux élèves de construire des compétences communicatives et des stratégies au fil des activités, par exemple en dévoilant progressivement l'intégralité d'une image, en pratiquant une modalité de lecture d'un texte (lecture « par petits bouts » ou lecture « dans les blancs du texte », lecture « par inférences »), en alternant les formes sociales de travail. En revanche le jury attire l'attention des candidats sur la stérilité du questionnement frontal, que le professeur initie et dont il connaît toutes les réponses.

Dans toute didactisation, il s'avère nécessaire de proposer des activités en rapport avec la cohérence interne du document : faire émettre des hypothèses ne se justifie pas pour tout document ; étudier la morphologie et l'emploi du prétérit en faisant tout simplement relever les verbes du texte n'amène pas l'élève à une véritable réflexion sur la morphosyntaxe et la valeur de ce temps.

La lecture des rapports précédents a conduit nombre de candidats à annoncer la tâche finale qu'ils s'assignent dans un parcours actionnel, mais il arrive souvent que cette tâche ne soit pas préparée par les activités en amont (pré-requis non réactivés) et que le parcours actionnel proposé demeure aléatoire.

Si la tâche finale est souvent clairement signifiée, elle ne constitue pas pour autant toujours le fil rouge du projet pédagogique : on note en effet souvent l'absence de cohérence entre les activités intermédiaires et la tâche finale. Rappelons que la tâche finale – observable, identifiable, et évaluable – concrétise la performance communicative dans une ou plusieurs activités langagières à partir des étapes de parcours qui se déclinent en apprentissages, entraînements et tâches intermédiaires. La réalisation de la tâche finale s'appuie naturellement sur une véritable progression des situations d'apprentissage au fil des séances, sur des bilans intermédiaires (gestion du lexique, maîtrise des faits de langue, savoir-faire pragmatiques ...) et permet éventuellement des phases de remédiation afin d'assurer à chaque élève les conditions optimales d'apprentissage. Il va de soi que le professeur doit estimer avec précision la durée de la séquence et planifier en conséquence les séances et l'évaluation des compétences communicatives acquises.

Enfin, le jury pointe dans nombre de prestations le manque d'articulation entre le projet et l'utilisation des TICE : les recherches sur internet – à la maison ou en salle informatique – doivent être réalisables et guidées par des consignes précises et par l'indication de sites. Les nouvelles technologies sont au service d'un projet linguistique et ne doivent pas occulter les objectifs d'apprentissage. Elles doivent plutôt contribuer à l'individualisation de parcours d'apprentissage selon le niveau de référence visé. Pour se former et innover, les futurs candidats sont invités à prendre connaissance du rapport de l'inspection générale de l'Education Nationale, *Modalités et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues*, publié en novembre 2009 ainsi que le point d'étape de *L'entrée de l'école dans l'ère du numérique* publié le 10 juin 2013².

Les consignes fournies avec le dossier indiquaient au candidat l'activité langagière à laquelle la séquence pédagogique à construire devait préparer tout particulièrement. Le jury remarque cependant que certains candidats n'ont pas pris en compte cette indication, ce qui a pénalisé l'appréciation du parcours d'apprentissage proposé par ces mêmes candidats ; l'usage fait d'un document dépend exclusivement du projet d'entraînement retenu.

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

La compréhension de l'écrit ne se limite pas à la seule compréhension du sens des mots et des phrases et ne constitue en aucun cas un seul défi lexical. Le professeur doit doter ses élèves de stratégies d'accès au sens et « d'un grand degré d'autonomie en lecture » afin « d'effectuer un travail interprétatif qui, au-delà de l'explicite, vise une compréhension de l'implicite » en les aidant d'une part à construire une compétence textuelle et en créant d'autre part les conditions optimales de réception du texte par le lecteur.

Afin d'inciter les candidats à prendre des distances dans les projets de lecture qu'ils élaborent par rapport à la seule démarche des « W-Fragen » pour l'élucidation du sens, le jury suggère la lecture de la publication *Lire en langue étrangère*³, qui présente dix modalités de lecture à partir de textes littéraires de typologies différentes.

Concernant la compréhension de l'oral, la distinction entre entraînement et évaluation n'est toujours pas claire. Le jury attire l'attention des candidats sur la non-pertinence de la plupart des grilles d'écoute qui sont plutôt des grilles d'évaluation (Richtig/falsch et/ou des QCM) et non pas des supports pour un entraînement. Les élèves doivent plutôt être guidés pour construire des stratégies transférables et transposables dans diverses situations d'écoute. Multiplier les écoutes sans guidage ne saurait suffire à lever les entraves à la compréhension de l'oral et à accéder au sens d'un document.

En revanche, l'évaluation, n'a pas toujours été intégrée par les candidats dans le projet présenté, alors qu'elle est une composante de toute séquence pédagogique. De même, les notions liées à l'évaluation – formative, sommative ou certificative – ne sont utilisées à bon escient que par un petit nombre de candidats. Le jury invite les futurs candidats à consulter par exemple le dossier « Entraîner, évaluer la compréhension orale »⁴.

Signalons enfin, pour le regretter, que peu de propositions ont présenté des parcours d'apprentissage différenciés qui prendraient en compte des niveaux de classes hétérogènes, des regroupements LV1-

² Document consultable sur <http://www.education.gouv.fr/cid72307/point-d-etape-de-l-entree-de-l-ecole-dans-l-ere-du-numerique.html>

³ octobre 2011, Editions du Scérén, CNDP

⁴ <http://www.allemant.ac-versailles.fr/spip.php?article286>

LV2, des groupes de niveau de compétence, réalités pourtant fréquentes et au cœur des préoccupations pédagogiques de la discipline.

Les repères didactiques sont en général évoqués dans les prestations, notamment par les candidats qui ont lu les rapports des années précédentes mais il est impératif d'éviter de citer les fondamentaux de la pédagogie sans réflexion préalable et sans résonnance par rapport au dossier présenté.

Par ailleurs, certains candidats ont fait référence au LPC simplifié⁵ et à ses sept compétences sans souligner l'importance de la compétence 2 dans le socle commun ni expliquer quelles modalités président à la validation de cette compétence pour l'obtention du DNB. Le jury encourage les candidats à travailler en équipe dans les établissements afin de s'approprier cet outil.

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

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

5. La communication avec le jury

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

Pour ce faire, annoncer synthétiquement mais clairement le plan de l'exposé s'avère efficace. Les meilleures prestations ont été celles où le fil rouge était présenté dès l'introduction et mettait en évidence la logique du parcours pédagogique et du scénario d'apprentissage.

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

De même, le choix d'un niveau de langue adapté est indispensable pour présenter sa démarche. Le candidat doit ainsi faire preuve de sa compétence à communiquer et manifester son aptitude à maintenir l'intérêt de l'auditoire et à entrer dans un dialogue constructif avec le jury : ce sont des qualités essentielles en matière de pédagogie. Rappelons qu'il s'agit là de la deuxième compétence des dix compétences professionnelles à acquérir par les professeurs pour l'exercice de leur métier : maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer⁶. Une lecture mal maîtrisée des notes, de fréquents retours en arrière, de longs silences ou une voix monocorde ternissent toute prestation. Il convient également d'éviter des tournures trop familières, par exemple : « Je demande aux élèves de me faire un exposé ».

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

Pendant cette phase déterminante de l'épreuve, le jury a particulièrement apprécié le savoir-être des candidats qui ont fait montre lors de l'entretien d'une réelle ouverture, d'une volonté de dialogue et

⁵ [Texte de référence : note de service n° 2012-154 du 24 septembre 2012](#)

⁶ Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010

d'une maturité pédagogique, acquise par la réflexion sur leurs pratiques et la confrontation avec la réalité de terrain.

Rappelons que le jury n'est pas là pour embarrasser les candidats mais au contraire pour faire évoluer les propositions de la première partie en les amenant à préciser, clarifier, illustrer, compléter certains points précis de l'exposé. Ce moment d'interactivité exige des capacités d'écoute et de réactivité. Le jury a été sensible à plusieurs reprises à la qualité de l'échange et au prolongement de la réflexion pédagogique au delà de l'exposé.

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

En conclusion, le jury recommande aux candidats un entraînement régulier à ce type de présentation orale, ce qui contribuera à surmonter le stress et à formaliser la démarche pédagogique.

6. Exemples d'exploitation pédagogique d'un dossier

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

A. Option collège : Dossier EP 23

a) analyse et niveau de classe retenu

Les trois documents constitutifs de ce dossier sont fédérés autour de la thématique de la consommation et plus particulièrement de la pression exercée par la publicité et les marques. Ils offrent différents aspects : la place croissante de la publicité dans notre vie quotidienne, son influence sur notre mode de vie, les dangers d'une adhésion trop irréfléchie du public et notamment d'un public jeune aux produits et concepts qu'elle propose, les frustrations qu'elle engendre, la prise de conscience et la fatigue du public visé par les campagnes de publicité. Ces documents peuvent être rattachés au programme culturel du palier 2 du collège : L'ici et l'ailleurs.

Les supports proposés permettent un travail sur les niveaux de compétence A2/B1.

Les élèves disposeront de documents de typologie différente.

- l'extrait d'une œuvre de Nils Wolf présente la place de plus en plus grande de la publicité dans la réalité quotidienne d'un élève ;
- le document iconographique montre un « consommateur », qui peut faire penser au *Penseur* de Rodin, en proie à une réflexion douloureuse quant aux produits à l'obsolescence programmée qu'il s'est acharné à acquérir ;
- le document sonore est un extrait d'un bulletin d'information de radio en ligne sur la publicité et ses effets sur les adolescents.

Document 1 :

L'analyse du support permet d'en dégager les potentialités, c'est à dire d'en lister les éléments facilitateurs ainsi que les entraves à la compréhension en vue d'une mise en œuvre pédagogique.

Les éléments facilitateurs assurant l'accès au sens sont nombreux.

1) Le texte rédigé à la troisième et à la première personne du singulier, nous présente la journée d'un jeune garçon (ou d'une jeune fille) confronté aux marques vantées par la publicité.

La langue est authentique, les phrases courtes, les entraves lexicales sont en nombre limité. Il est assez facile de suivre le parcours du personnage central depuis son réveil jusqu'à la cour de récréation de son établissement scolaire.

2) La thématique de la vie quotidienne est présentée au travers des personnages rencontrés «meine Mutter», «die Nachbarin», «der Hausmeister unserer Schule», «die Mathelehrerin», «die Französischlehrerin», «der Sportlehrer», «mein bester Freund».

3) Les lieux : «beim Frühstück», «aus der Bäckerei» «unserer Schule», «auf dem Pausenhof».

4) Les produits évoqués : «ein Brötchen», «eine Tasse Schokilo», «meinen Anorak», «Markenkleidern», «Vitamin-C Tabletten», «Halstabletten», «Vokabeltrainer von Mons», «Fußballstiefel von Babubas», «das letzte Computerspiel», «Markenkleider, Markenschuhe, Markenstifte».

5) La succession des événements est facilement repérable grâce aux indicateurs de temps et de lieu: «beim Frühstück», «auf dem Weg zur Schule».

6) La présence à l'école est évoquée par les termes suivants : «der Hausmeister», «die Mathelehrerin», «die Französischlehrerin», «der Sportlehrer», «auf dem Pausenhof», «mein bester Freund».

Tous ces termes rencontrés fréquemment dès le début de l'apprentissage de la langue facilitent la compréhension du document car ils sont représentatifs du monde dans lequel vivent nos élèves. Ceux-ci peuvent aisément se reconnaître dans le parcours du personnage et la pression exercée par la publicité omniprésente dans le discours des différentes personnes rencontrées.

Les entraves du texte sont malgré tout nombreuses dans le cas d'une classe dont l'hétérogénéité serait forte.

La parataxe est abondante : plusieurs phrases avec les conjonctions ob, weil, um... zu + infinitif, wenn, des subordonnées relatives, dont certaines sont introduites par une préposition.

Le texte est presque entièrement écrit au prétérit. La valeur de ce temps n'est pas toujours comprise de façon exacte par les élèves qui n'en connaissent que trop rarement la forme de même que la forme au passif : «Wenn... man erwischt wurde».

Il en va de même pour les formes des adjectifs au comparatif «schneller», «moderner», «besser» et au superlatif «mit den schicksten Markenkleidern».

Le dernier paragraphe est la partie la plus importante du document, celle qui pourra faire naître une discussion entre élèves, mais il en constitue également l'entrave principale. Le personnage qui est confronté aux différentes marques disparaît. Il est certes encore question de «Marke», terme repris à cinq reprises, seul ou dans des mots composés, mais il ne s'agit plus ici d'un contenu anecdotique, mais d'une réflexion sur notre liberté face aux marques, la vie quotidienne avec ses contraintes et ses frustrations.

Les potentialités du document sont nombreuses. Les élèves pourront lister les différentes interventions et les produits proposés par les différents protagonistes, évoquer la similitude avec le document sonore.

Document 2 :

Le document iconographique représente un homme assis sur un tas de produits qu'il a désirés à un moment de sa vie, qu'il a consommés et qui sont maintenant des détritiques. Il illustre le thème de la surconsommation évoqué dans le texte précédent. Il est également en relation étroite avec le document sonore. Les élèves auront certainement des difficultés à décrire les différents objets par manque de moyens lexicaux. Ils auront également des difficultés à rendre compte des réflexions possibles du personnage. Les potentialités de ce document sont nombreuses : bonheur, refus, rejet de la consommation, pollution de l'atmosphère, de l'eau et de la terre due à la production de biens de consommation, frustration, produits de consommation.

Document 3 :

Le document sonore est un extrait d'un bulletin d'information radiophonique en ligne. La voix de la présentatrice est claire, agréable, typique des bulletins d'information de la presse parlée allemande.

Le débit est régulier. L'information contenue dans cet extrait est en rapport avec les deux supports précédents : la publicité ciblée vers un public susceptible de nourrir la consommation (ici les enfants et les adolescents) sans considération des problèmes qu'elle causera à ceux qui ne peuvent pas accéder aux produits vantés par elle.

Ce document comporte de nombreux éléments facilitateurs : Les mots transparents «Kinder», «Konsequenzen», «Stress», «Depressionen», «Modelle», «offizielle Studie», «Marketingexperten», «infiltrieren», «finanziell».

La difficulté réside dans l'aspect impersonnel du message informatif. Il n'est question d'aucun personnage qui aurait agi d'une façon ou d'une autre. Il s'agit du résultat d'une enquête officielle avec chiffres à l'appui et constat des difficultés causées chez ceux qui ne peuvent pas accéder à ces biens. Une autre entrave est constituée par la présence de nombres que les élèves ne dominent que rarement.

Découvrir l'idée maîtresse de l'information à savoir que les enfants sont le cœur de cible des publicitaires sera l'une des potentialités du document. D'autres potentialités seront les passerelles vers le document 1.

b) Mise en œuvre

L'agencement des documents doit tenir compte de la classe, de son hétérogénéité éventuelle et du niveau de compétence que le professeur espère atteindre à l'aide de ces documents. La proposition ci-dessous ne constitue qu'une piste parmi d'autres.

Document 2 :

Le document iconographique pourrait être exploité de plusieurs façons.

- description du dessin dans son ensemble ;
- description en cachant certaines parties (le personnage par exemple) et en le faisant découvrir peu à peu (la capture d'image informatique permet aisément ce découpage).

Ce travail permet la réactivation des moyens linguistiques nécessaires à la description. Ils pourront être entraînés puis évalués (évaluation formative) :

- analyse du document dans son entier. La masse de produits abandonnés conduira les élèves à cerner le thème de la séquence : la pression de la publicité et la consommation. Ce travail permettra la constitution d'un lexique thématique qui sera noté et facilitera la réception des deux supports suivants ;
- éventuellement même, travail en collaboration ou intervention du professeur d'arts plastiques pour le travail de lecture d'image.

Document 3 :

Dans le document sonore, les élèves comprennent qu'ils sont la cible des publicitaires. La phrase «Die Kinder wollen wie Modelle aussehen» est claire à ce sujet. Ils sont concernés par l'information. L'entraînement à la compréhension auditive consistera à faire émerger cette information centrale ainsi que celle qui concerne la santé mentale des consommateurs frustrés.

Une levée de certaines entraves sera nécessaire. Un «Wortigel» sur le thème de la publicité et de la consommation permettrait d'installer le lexique que la classe sera susceptible de reconnaître lors de l'écoute du document.

Ce document servira de tremplin pour l'exploitation du document 1.

Document 1

Les documents 2 et 3 étudiés précédemment rendent plus accessible la compréhension du document 1. Un travail de rebrassage lexical pourrait utilement précéder la phase de lecture.

Il consisterait à faire retrouver le lexique de l'école, de la famille, des objets que les adolescents désirent (téléphone portable, ordinateur portable, tablette, vêtements et chaussures de marque). Des

exemples de slogans publicitaires utilisant le comparatif assureront la compréhension d'importantes parties du support. Le professeur peut demander à quelques élèves de résumer les apports des documents sonores et iconographiques.

Puis il peut proposer à la classe un projet de lecture qui respecte les potentialités du texte et prenne appui sur des éléments linguistiques qui devraient en faciliter la compréhension. Pour cela, il peut sensibiliser la classe à la typologie des textes autobiographiques : temps du passé, lieux, relations entre les personnages. Par ce biais, les élèves pourront construire des stratégies pouvant être réinvesties dans la compréhension d'autres supports écrits.

Le but du professeur est d'assurer la compréhension du dernier paragraphe. Il ne devra pas craindre de lever certaines entraves lexicales si cela s'avère nécessaire : «aussehen», «erwischt wurde», «erledigt».

Cette activité de compréhension de l'écrit pourrait trouver un prolongement dans une activité d'expression orale en interaction qui pourrait constituer la tâche finale.

c) Tâche finale et évaluation

Un débat «Pro und Kontra» sur le port obligatoire de la blouse en classe et dans l'école ou sur l'adoption d'un uniforme scolaire pourrait être proposé à la classe, avec une évaluation de l'expression orale en interaction en fin de séquence.

Autre tâche possible qui se focalise cette fois sur l'expression orale en continu : les élèves auraient, par exemple, à jouer le rôle de délégués des élèves au conseil d'administration de l'établissement. Leur demande, basée sur la réalité de la pression des modes successives, serait l'instauration d'un uniforme scolaire.

Au cours des séances, les compétences communicatives des élèves peuvent être évaluées sous la forme d'une évaluation intermédiaire en s'appuyant sur les items de la compétence 2 du socle / Palier 3 :

- : « Parler en continu : décrire, raconter, expliquer » lors de la présentation et de l'exploitation du support iconographique ;
- « Compréhension de l'oral, : comprendre des mots familiers et des expressions très courantes » ; au moment de l'exploitation du document sonore » ;
- « compréhension de l'écrit : comprendre des textes courts et simples » à l'occasion de l'exploitation du support écrit ;
- ;- l'expression orale en continu (Présenter un projet et lire à haute voix) et expression orale en interaction (dialoguer sur des sujets familiers) lors des activités mises en œuvre en prolongement de la compréhension du texte écrit .

B. Option lycée : Dossier EP 6

a) Analyse et niveau de classe retenu

La notion proposée ici est *Espaces et échanges* mais on pourrait y associer une notion secondaire, *Lieux et formes du pouvoir*.

Thématique / Problématique: ce dossier a pour thématique le retour à l'utilisation de la langue nationale suite à une utilisation exagérée de l'anglais et pose la problématique de l'allemand et de son évolution dans l'aire germanophone, de l'anglicisme entre intégration et refus. Doit-on défendre l'intégrité de la langue ? (chanter dans sa langue maternelle par exemple) ou bien s'ouvrir à la perméabilité et bénéficier des apports des autres langues, comme cela s'est produit avec les emprunts au français dans le dialecte berlinois, ou, plus proche de nous, l'exemple du concours des mots « issus de l'émigration » les plus populaires en Allemagne, organisé par l'Institut Goethe.

Ce dossier s'inscrit naturellement dans la perspective d'un travail en cycle terminal (classe de première et de terminale) dans le traitement de la notion *Espaces et échanges*. L'objectif culturel sera

la découverte du « Denglisch », ainsi que des réactions face à ce phénomène (Le *Verein Deutsche Sprache* créé en 1997 a pour but la défense et la promotion de la langue allemande.)

La tâche finale pourrait consister en une discussion permettant d'argumenter sur l'importance et l'influence d'une langue étrangère sur la langue maternelle et la vie culturelle d'un pays.

Les objectifs linguistiques viseraient l'acquisition des champs lexicaux de la langue, de la crainte et de la peur, les expressions nécessaires à l'argumentation (donner son avis, concéder, opposer, justifier, donner des exemples).

La séquence pourra débuter avec le document audio comme entrée dans la thématique. Ce texte des Wise Guys est l'introduction à la chanson « Denglisch » lors d'un concert. Le chanteur explique dans un premier temps l'origine de leur nom anglais – en contradiction avec leur choix de chanter en allemand alors que beaucoup de groupes allemands chantent en anglais. On note l'humour de la déclaration avec l'utilisation de termes anglais (« cool », « Band », « Song ») alors qu'ils dénoncent cette pratique abusive. Les éléments facilitateurs sont le vocabulaire simple, les mots issus de l'anglais (Rockband, cool), les répétitions (damals : 3 occurrences) et les structures (das heißt auf Deutsch..., das Problem ist...). Les entraves, quant à elles, sont, d'une part, d'ordre lexical. Elles sont, d'autre part, liées au contexte externe (la connaissance du fait que les groupes allemands chantent de préférence en anglais) ainsi qu'à l'implicite. Les expressions « als unpassend empfinden », « eine Lawine losstreten », « unangenehme Folgen haben » nécessitent une élucidation.

b) Mise en œuvre

Lors du repérage des éléments essentiels, il sera intéressant de faire relever également les mots anglais en vue de proposer ultérieurement une reformulation en allemand.

La formulation d'hypothèses par chacun des élèves permettra d'explicitier et de lever l'implicite :

- warum « unpassend empfunden » ?
- Was für eine Lawine ?
- Welche unangenehmen Folgen ?

La tâche intermédiaire qui peut en découler est la mise en voix de cette déclaration sous la forme d'interviews des membres du groupe. Celle-ci permettra de réactiver l'expression de la cause et de la conséquence, et le positionnement personnel tout en réexploitant les formulations d'hypothèses des élèves.

Le document 1 pourra ensuite être proposé en compréhension écrite individuelle afin de constater le recul de l'anglais dans le langage allemand et un retour vers la langue maternelle et ainsi fournir des éléments d'argumentation en vue de la tâche finale. Ce texte de la *Deutsche Welle* est un article informant du retour vers l'allemand dans les publicités après une époque caractérisée par un usage large, parfois abusif de l'anglais. L'analyse précise du document aide à mettre en lumière **les potentialités** du document et donc à lister **les éléments facilitateurs** mais aussi **les entraves** à la compréhension en vue de la mise en œuvre pédagogique. La structure même de l'extrait est une aide à la compréhension : comme pour tout article de presse, la construction claire **et explicite du texte est un élément facilitateur**. Il comporte 3 parties distinctes : le premier paragraphe est consacré à l'exposition des faits ; dans le deuxième paragraphe, nous trouvons des exemples des usages passés et la critique de ceux-ci ; dans le troisième paragraphe, les nouveaux usages dans la publicité allemande sont présentés avec des exemples.

En s'appuyant sur la structure d'un support pour accéder au sens, les élèves construisent peu à peu des stratégies qu'ils pourront réinvestir dans un autre contexte avec un autre support. L'enseignant poursuit en effet deux objectifs concomitants : doter les élèves d'outils d'accès au sens du texte et construire des stratégies transférables.

Dans un premier temps, on pourra axer la compréhension sur le repérage des faits : retour à l'allemand dans la publicité (**compréhension globale**) tout en saisissant l'opportunité de faire relever

dans l'article les mots, souvent transparents, issus d'autres langues – anglais, mais pas seulement - («Trend», «Invasion», «Parfümerie») qui pourront être exploités ultérieurement.

Dans un deuxième temps, on fera relever les faits et les arguments (**compréhension détaillée**) : ce document présente l'opportunité de faire accéder au sens du texte en notant de façon structurée les oppositions auparavant / aujourd'hui («lange»... «jetzt», ligne 1); France / Allemagne («anders als die Franzosen», ligne 3) en attirant l'attention des élèves sur les charnières du discours, puis relever les expressions relevant de la critique «pseudo-wichtige Leute», «unnötigen Anglizismen», «diese nervende Angewohnheit», «ganz zu Recht attackiert», opposées aux termes «vernünftige deutsche Alternativen», «keine Notwendigkeit», «zur guten alten deutschen Sprache».

Comme **tâche intermédiaire**, une expression orale en interaction pourrait permettre de réinvestir les connaissances acquises lors de la séance à l'occasion d'une table ronde autour de la problématique suivante «Warum Englisch in der Werbung, und im Alltag?» (avantages et inconvénients) ; ce débat pourrait aussi porter sur l'emploi de langues étrangères en général, notamment dans la publicité française : «Wir leben Autos» ; «Deutsche Qualität» ...

Les attendus concernant les avantages pourraient être les suivants :

Die englische Sprache ist modisch, lässig, locker, und Englisch klingt cooler (Wise Guys) / Englisch wirkt jung und modern oder ist für «wichtige Leute» / Englisch ist eine Weltsprache / wir leben in einer globalisierten und zweisprachigen Gesellschaft / heutzutage muss man Englisch können;

Puis concernant les inconvénients :

Nicht alle verstehen die Werbesprüche (Missverständnisse). Nicht alle können Englisch (ältere Personen). / Verzicht auf die Muttersprache. Es ist ein Identitätsverlust. / Man kann meistens die Begriffe auf Deutsch ausdrücken: Englisch ist nicht nötig.

Ce **débat** opposant les arguments de chaque groupe peut permettre un **entraînement à l'utilisation des moyens d'expression utiles à l'argumentation** : donner son point de vue, argumenter, concéder, comparer et opposer.

Comme devoir écrit à la maison, on pourrait demander de rédiger quelques phrases en utilisant des éléments exprimant l'opposition. : Obwohl /obgleich ; während ; trotzdem...

Ensuite, **le document iconographique** sera abordé (doc. 2.) : cette caricature dénonce un usage excessif de l'anglais au détriment du patrimoine et de l'identité. On change ici le nom de la ville (il s'agit donc d'une atteinte à l'identité) : c'est la dernière touche à ajouter aux nombreux panneaux d'information de la gare qui sont tous en anglais. Ce document permet de réexploiter les connaissances et compétences acquises en amont et de rebrasser le lexique, ainsi que de mobiliser les compétences d'argumentation.

L'entrave principale réside dans l'humour de la traduction littérale du nom de la ville de Dortmund en anglais. Afin de lever cette entrave, il conviendrait de décomposer l'image afin d'attirer l'attention sur les panneaux à gauche et droite de l'image en supprimant les panneaux « Dortmund » et « Theremouth », ainsi que le titre. Après un commentaire permettant d'attirer l'attention des élèves sur les multiples inscriptions en anglais et leur avoir fait rétablir celles-ci en allemand, le professeur proposera l'image en rétablissant le panneau « Dortmund HBF » et fera imaginer le nouveau panneau qui le remplacera.

Une **tâche intermédiaire** d'expression écrite guidée (travail individuel) consistera à faire écrire un article par un journal « pro-Denglisch » et un journal « kontra-Denglisch » face à cette caricature.

c) Tâche finale et évaluation: Der Verein Deutsche Sprache kämpft für die Reinheit der deutschen Sprache. Une **table ronde, sous forme de jeu de rôle** permettrait de clore la séquence en faisant sous forme de débat un bilan des séances précédentes. On ne saurait concevoir une séquence sans prévoir l'évaluation – intermédiaire ou sommative. La tâche finale sera évaluée selon des critères

précis : le parcours pédagogique ayant permis de mobiliser les savoirs et savoir-faire, les élèves seront en mesure de réaliser la tâche finale qui leur aura été annoncée dès le début de la séquence et qui privilégiera l'activité langagière d'expression orale en interaction. Elle sera évaluée à l'aide de la grille utilisée pour l'épreuve orale du baccalauréat : prendre part à une conversation et intelligibilité / recevabilité linguistique.

Cette séquence donne en outre la perspective d'une prise de parole pour l'évaluation de l'expression orale au baccalauréat: elle présente la possibilité de prises de position contrastées et la possibilité de développer une problématique et une argumentation structurée en vue de la présentation de la notion retenue.

Les dossiers EP 23, EP 6, EP 5, EP 15, cités dans la partie du rapport ci-dessus, sont fournis en annexe et peuvent être téléchargés.

EPREUVE ORALE D'ADMISSION

COMPREHENSION ET EXPRESSION EN ALLEMAND

Rapport présenté par Monsieur Jean-Robert DIOT

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

entre 8 et 10	40 candidats
entre 5 et 7,75	42 candidats
entre 3 et 4,75	21 candidats
moins de 3	11 candidats

Les modalités de l'épreuve.

Dans cette deuxième partie de l'épreuve orale d'admission qui va occuper les trente dernières minutes du temps imparti, les candidats se voient remettre un lecteur MP3, d'un usage très simple, qui ne contient qu'un seul enregistrement de deux minutes en allemand.

Durant dix minutes, ils sont alors libres d'écouter à leur guise cet enregistrement, de faire des pauses, de revenir en arrière, de prendre des notes. Au terme de cette préparation en solo, le jury va les inviter à faire la synthèse en allemand de ce qu'ils viennent d'entendre. Cette restitution sera suivie d'un entretien avec les membres du jury, toujours en allemand, à partir de ce support. Le tout durera vingt minutes.

Les questions peuvent amener le candidat à apporter des précisions sur le support lui-même, mais on peut aussi inviter les candidats à réagir au contenu de cet enregistrement, à le commenter. La discussion permettra au jury d'élargir l'horizon et de tester tant les connaissances sur la culture et la civilisation des pays de langue allemande, que le degré de maîtrise de la langue allemande.

Ce dernier aspect est important, car c'est la seule occasion qu'a le jury de vérifier la qualité de la langue des candidats. On appréciera ainsi leur aisance, leur richesse lexicale, leur solidité grammaticale, leur prononciation.

Mais on sera aussi attentif à leur aptitude à débattre et à argumenter, à réagir aux sollicitations, à défendre un point de vue.

Il faut souligner, comme dans les rapports précédents, que cet entretien n'arrive qu'après deux heures en salle de préparation et après cinquante-cinq minutes devant le jury sur le dossier pédagogique. La fatigue peut se faire sentir, et il est important de rester concentré et vigilant pour assurer une note aussi élevée que possible.

Il a pu arriver que certains candidats soient en difficulté. Cela tient souvent à une mauvaise prise de notes ou à l'incapacité de restituer l'enregistrement avec un minimum de clarté et de cohérence. Parfois aussi, cela s'explique par une langue allemande malaisée ou pauvre, voire incorrecte et même déficiente.

Certains collègues reconnaissent n'avoir plus pratiqué un allemand courant depuis longtemps et il y a une différence entre la langue que l'on utilise en cours, surtout avec des débutants, et le niveau d'expression que l'on attend ici. Il est impératif d'en avoir conscience.

Il convient aussi de féliciter d'autres candidats parfois brillants ou souvent convaincants, pas seulement germanophones fort heureusement, qui ont compris ce que l'on attendait d'eux, qui parlent une langue fluide et riche, qui sont bien informés et semblent prendre plaisir à débattre. Ils ont été récompensés par des notes élevées.

La préparation de l'épreuve pendant l'année.

La nature de l'épreuve et ses modalités supposent un entraînement.

Il est possible de trouver sur des sites de journaux, de radios et télévisions en langue allemande, sans parler de celui de la *Deutsche Welle*, quantité de documents sonores qui peuvent servir pour faire ses propres gammes.

Il faut se mettre en situation, c'est-à-dire ne pas seulement écouter passivement, mais s'habituer à la prise de notes et à la restitution à voix haute de courts extraits d'environ deux minutes. *Audacity* est un outil très utile pour calibrer la longueur de l'enregistrement et s'entraîner dans les conditions du concours.

Si le sujet retenu est compris mais suscite cependant des interrogations sur certains points de détail, si l'on constate des ignorances ou des lacunes dans son information, des recherches s'imposent pour y remédier.

De plus, le suivi de l'actualité sur les sites en ligne des télévisions ou des radios, la lecture de journaux, sur papier ou sur internet, l'étude de dossiers comme ceux que l'on trouve sur *Die deutsche Welle* (<http://www.dw.de/themen>) devraient permettre de coller au plus près des évolutions politiques, économiques et sociales.

Mais il faut aussi disposer de connaissances minimales sur l'Histoire, la littérature, les arts en Allemagne ou en Autriche.

Les sujets ne portent pas tous sur les questions d'actualité, comme cela a été le cas avec celui sur le *Betreuungsgeld*. Ainsi cette année, ont été proposés un sujet sur le mythe de Frédéric II de Prusse, sur l'œuvre de Christa Wolf et la littérature de la RDA, sur le Traité de l'Elysée et les relations franco-allemandes, sur le renouveau du cinéma allemand dans les années 60 et 70...

On n'attend bien sûr pas des candidats qu'ils soient spécialistes de tout, et ils ne seront pas accablés par des questions très pointues. Pour autant, on espère que des enseignants d'allemand disposent des connaissances minimales requises pour faire bonne figure dans les classes qui leur seront confiées.

EPREUVE FACULTATIVE D'ALSACIEN

Rapport présenté par M. Dominique HUCK et Mme Geneviève TEMPE

Nombre de candidats admissibles inscrits à l'épreuve : 5

Nombre de candidats admissibles ayant passé l'épreuve : 4

Nombre de candidats ayant obtenu la mention : 3

La nature de l'épreuve n'a pas changé depuis sa création, dans la mesure où l'arrêté du 24 août 1993, qui définit l'épreuve facultative d'alsacien, reste toujours en vigueur. Elle est rappelée en page 4 de ce rapport.

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

En cas de compétence plus hésitante, quelles qu'en soient les causes, il importe de commencer suffisamment tôt à y remédier, notamment par un usage plus intensif et/ou plus régulier, en particulier dans la production orale. Il s'agit là d'un « entraînement » linguistique qu'il convient de ne pas négliger tout au long de l'année. En effet, le jury attend des candidats qu'ils soient en mesure de conduire le commentaire d'un texte et un dialogue avec lui dans des conditions qualitatives de production proches d'une production dans un cadre moins formel.

De la même manière, les candidats doivent disposer de connaissances générales sur l'Alsace, son histoire politique et culturelle, les moments qui ont marqué la mémoire collective, les grands changements qui sont en train de s'opérer dans la société et/ou, par défaut, les éléments qui semblent connaître, au contraire, peu de changements.

Comme les textes proposés ici présentent un certain empan, ils ne se prêtaient guère à une explication détaillée qui aurait limité l'ampleur des énoncés commentatifs, qui permettent de mieux rendre compte de l'usage dialectal du candidat.

Le texte d'autofiction dans lequel André Weckmann (1914 – 1918 – 1920) met en scène sa mère, évoque, de manière croisée, à la fois les changements étatiques de l'Alsace et de la Moselle, mais aussi les conditions de vie en temps de guerre, les questions de domination sociale, les habitus différents des acteurs évoqués, ... autant d'éléments qui vont marquer durablement la décennie 1914-1924. Le texte proposé montre aussi la solidarité de destin des Alsaciens et des Mosellans, par-delà le(s) parler(s) francique rhénan, utilisé pour évoquer des segments de vie d'adolescente de la mère, et bas alémanique, dans les autres parties du texte.

Fyroowe constitue une sorte de récit allégorique d'un monde « humanisé » qui disparaît pour céder la place à un univers « déshumanisé » et standardisé. Le monde en voie de disparition est plutôt celui des petites gens, au mode de vie apparemment immuable, où l'être humain social est au centre de la vie, tandis que le monde qui s'annonce semble écarter toute singularité, tout élément issu du monde traditionnel. Dans ce sens, aux yeux du narrateur, la modernité condamne une certaine forme du « vivre ensemble » à hauteur d'homme, tel que le connaît la société établie.

Commentaire grammatical

Globalement, les connaissances de base nécessaires pour un commentaire des faits de langue se fondent sur une bonne compétence d'analyse linguistique, quelle que soit la variété linguistique qui fait l'objet d'une analyse. Si le candidat doit disposer d'une bonne connaissance du fonctionnement

des dialectes et de leurs principales caractéristiques structurelles et géolinguistiques, il est aussi invité à procéder à une comparaison entre l'allemand standard et un dialecte alsacien et/ou à une comparaison entre son propre parler et le parler présent dans le texte proposé.

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

(1914 – 1918 – 1920)

Le premier soulignement (*hàn rodi hosse àn*) permettait de montrer une convergence complète, pour la syntaxe positionnelle tant de la partie verbale de l'énoncé que du GN *rodi hosse*, entre les parlers dialectaux et l'allemand standard. Le marquage morphologique, notamment du GN, convergent dans la logique d'un marquage discontinu, présente des réalisations morphématiques différentes du standard. Par ailleurs, le lexème *hosse* est bel et bien un pluriel.

Le soulignement suivant (*kämde se doch*) permettait de commenter la présence de formes verbales au subjonctif II synthétiques (formes minoritaires) dont la formation morphologique présente des particularités, à la fois divergentes et convergentes avec l'allemand standard. Un prolongement plus général sur la formation du subjonctif II dans les parlers dialectaux et l'usage de formes analytiques était le bienvenu.

dàss de manière lehrsch permettait de s'intéresser à des lexèmes communs aux variétés dialectales et standard (ici : *lehre[n]*), avec des signifiés différents. La base conjonctionnelle pouvait aussi être interrogée sur sa valeur sémantique (ici : finale).

Avec *hesch àlles stehn un leje lon*, une comparaison (dialectes / allemand standard) sur la formation du parfait d'un verbe factitif (*lon / lassen*) accompagné d'un GINF objet était attendue (avec un commentaire sur le participe II). C'était aussi l'occasion de montrer que la marque morphologique de la 2^e personne dans les parlers dialectaux alsaciens renvoie en soi au référent et qu'un substantif pronominal n'est pas nécessaire, voire peu usité dans certains cas.

(Fyroowe)

Avec *de Charik*, les candidats étaient amenés à faire une observation sur la manière dont, culturellement et linguistiquement, s'opère, sans intention spécifique, la désignation onomastique pour les êtres humains (double identification/définitude).

wann mér ém Schüelmeischer de Gàarte nèt hàn müen spranze permettait de commenter l'organisation du champ 3 en linéarisation continue (où sont regroupés les noyaux verbaux et les éléments verbaux rhématiques) et de montrer qu'elle peut présenter un ordre différent de l'allemand standard et/ou être différente d'un espace dialectal à l'autre, la forme personnelle (= conjuguée) n'étant pas nécessairement en position « finale ». Un commentaire de la formation du parfait des verbes de modalité accompagnés d'un GINF objet était également souhaitable.

L'analyse de *Em Chef de Gare sini Rose* amenait à montrer la manière dont les parlers dialectaux organisent morpho-syntaxiquement, dans le groupe nominal, la mise en lien entre possesseur et possédé avec un ensemble de contraintes assez élevé (vs génitif en allemand standard) : le possesseur est nécessairement antéposé au possédé, il est nécessairement au datif, le possédé doit nécessairement présenter un marqueur anaphorique.

Le dernier soulignement (*wo am Barrier klâwe*) amenait un commentaire morphosyntaxique sur l'usage du pivot relatif « universel » et invariable « wo » (vs pronom relatif en allemand standard).

Les candidats à l'épreuve facultative d'alsacien doivent pouvoir utiliser les outils d'explication et de commentaire dont ils disposent pour les mettre au service d'un texte en dialecte. Ils doivent également faire preuve de culture générale pour pouvoir lire de façon pertinente les textes, quels qu'ils soient, qu'ils pourraient proposer à leurs élèves. Les indications bibliographiques qui suivent doivent leur

permettre d'acquérir des connaissances plus précises et plus complètes sur le cadre historique, culturel, littéraire et social de l'Alsace ainsi que sur les faits de langue.

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

1. CADRE HISTORIQUE, SOCIOLOGIQUE ET SOCIO-CULTUREL (FIN XIX^e ET XX^e SIECLES)

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

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

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

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

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

2. A PROPOS DES DEBATS CULTURELS ET IDENTITAIRES

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

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

3. REPERES LITTERAIRES

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

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

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

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

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

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

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

4. REPERES LINGUISTIQUES

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

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

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

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

1914

mudder

lothrengere

met zwelef johr d fàwrik gfajt

met vierzehn johr gschétzhélse⁷ gedrajt

fer Wilhelm Zwo de nàrreseggel⁸

müeder

mudder

henger de Vogese plàtt gepêxt

dàmp un pààd un pund

met vierzehn de kreech âgfàng

en de mùnitionsfàwrik foa Wilhelm Zwo

däa kuhseggel

„der Kaiser ist ein guter Mann

er wohnet in Berlin“

àcht kilometer ze fùss hin un zeréck

un dehämm en de schîr un em obstgàade

d Bayere gsäss um d gùlàschkànon

hànr net e béssele supp foa uns

müeder

ànno vierzehn

ufem bari sen d Frànzose ghuckt

un hànr erunter bis ens dorf geräicht

met de làngrohr

un d grumbêrefalder un d wäissefalder gezàckert

wer sen des dee Frànzose

hànr rodi hosse àn (1)

sen klän un zwätzli⁹ un

redde so e schnalli sprooch

hànr wissbrot schokelà un rotwin

un mir hànr nix hädde nix wänn d Bayere

net wäade um d gùlàschkànon erummer

wäa sen dee Frànzose

o **kämde se doch (2)** o dädde se doch blîwe

mir vestehn se jo net

numme d bessere lit en Sàabuich¹⁰

⁷ Geschützhülsen

⁸ Nàrreseggel, kuhseggel : Spottnamen

⁹ aufgeregt

dee kânne frânzêsch
dee hàn schun d fahne geréscht
d blouwissrode
[...]

1918

un s and esch doch kumme
un d Frânzose sen do
d Frânzose
redde schnall sen zwätzli hipsle danzle
daele wissbrot üs un schokelà
sä ne merci
müeder
merci merci merci
un dank drân
dàss d ne jetz din gânzes lawe lâng
merci müesch sawe
„der Kaiser war ein schlechter Mann
nun ist der Poincaré mal dran“
merci merci
müesch jetz sawe un
ouimonsieur ouimadame
widdersch brüsch dü ken frânzeesch
vorläifi mol

1920

un se schécke di uf Bàriss
mudder

dàss de màniere lehrsch (3)

dü henterwaldlere
ànno zwànzig uf Bàriss
un schàff schàff schàff
drwilscht àss d madame kàffeekrantzelt
drwilscht àss d madame liebschtert wann
de monsieur uf räise esch
o unhaemli dâifli scheeni stàdt
wo s fer provinzmäidle numme zwäi
mejlichkäite gitt:
uf de stréch odder schàffe
so schàffe àlsdann schàffe schàffe schàffe
elsàss-lothrenger mäidle
stubbemäidle kendermäidle kechemäidle
herrschaftsmäidle
ghorsàmi wélligi geniëjsàmi mäidle
ouimadame ouimonsieur
uf ejch kànn mr si verlon
béllig un züeverlessi
daa un nàcht

¹⁰ Sarrebourg

no besch ne àb
mudder

hesch àlles stehn un leje lon (4)

de plüschsalon de boudoir de métro un d herrschàft
besch hämm [...]

üs : André WECKMANN *Edition complète des œuvres poétiques*, tome IV : *Bluddi hand. Poèmes des années 1980/1988*, Strasbourg 2002, Oberlin, pp.94-98

Indications pour les candidats

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

[...]

Kannen'r mi ? Ich bén **de Charik (1)**. Ich kumm vum Nàächtdienscht. De Charik : e runder Lyb én e Flanellbënd gerollt. E ärmelloses Finett ààn un de Kéttel éngerm Arm. Es ésch schun heiss hit morje. Ich bén de Charik. Rund bedachti un schwar. Schweiss uf de Hüt wie Däuidrepfle ufre Sunneblüem. Ich kumm vum Nàächtdienscht. Un de Bàrisser Schnallzug schéckt mér e galles Piffte nooch. Loss ne brüse.

*

[...]

Friehjer hà'mr às do¹¹ gebààde. Knackes én de Hétzfêrie, d'Schlàppe üs, d'Socke üs un enànd d'Hosse un 's Férdüech versprézt.

Friehjer às én de Hétzfêrie, **wann mér ém Schüelmeischer de Gààrte nét hàn müen spranze (2)**. Dann ém Summer hà'mr'm de Gààrte gspranz. Ém Herbscht hà'mr'm d'Schittle Holz uf d'Kàscht gedràwe. Ém Friehjohr hà'mr'm d'Baimle gezwéit.

Dann déss àlles het dezüegheert, zer Schüel : 's Gààrtespranze, 's Schittlenufdràwe, 's Baimlezweije. Un d'Landle jatte. Un Beereschnétz schnyde. Un Mélich hole un Wässer schepfe fér d'Màddàm. Friehjer.

Wer lehrt déss hit noch ? Wer kànn déss hit noch ?

[...]

*

[...]

Es litt én d'Friehjmàss. Friehjer ésch als d'Kérich zmorjeds hénte gànzt voll Helschi gstànde. Brüni Helschi, schwàrzi Helschi. Helschi mét me Kranzele um de Üsschnétt.

Wie hets às gekleppert d'Kérichstaj nuf, 's stiffe Holz uf d'stiffe Stain. Un no déss Geklepperts én de Kérich dhénte um de Däufstain erum, wann d'Schlàppe üs de helzere Schààl gschlupft sèn, ze viert, ze sechst, ze zehnt ufs Dür.

Un dhente sèn se no stehn gebléwe, scheen bràv. D'bràve Helschi, d'brave Holzschéffle mét éhre Ladderrieme dutzedswys nawenànd wie e Flott Kànàlschëff éme rüehige Hàfe.

Es gét ken Helschi meh hit.

*

D'nagscht Wuch éschs sowit. D'nagscht Wuch ésch Fyroowe mét Billetpfatze, Weiche-ële, Waggon-kupple. Hundertdrissig Zégg én de Nàacht. Nochemol soveel éwer Dàs. Ysebàhn, Ysebàhn... Wer spranz no ém Chef de Gare sin Blüemelandel ? Wer geht no én de Schneenàcht d'Rott¹² wecke, fér d'Veiche fréizelaije ? Wer dreescht no d'Maidle an de Sperr, wann d'Büewe züe de Soldàte gehn ? Wer empfàngt d'Bàrisser un d'Nànziger no, wann se züere Licht kumme, züere Hoochzit, én d'Fêrie ? Wer steht no àn de Deer vun de Haimet ?

De Charik geht hit 's letschte Mol vum Nàächtdienscht haim. D'Arweiter fàhre én d'Fàwrik. De

¹¹ = in de Bàch

¹² d Rott : größere Gruppe von Arbeitern, die für Gleisbauarbeiten eingesetzt werden

Beck schiesst Laiwle yn. De Sagrischdààn litt én d'Friejmass. D'Wywer stehn én de Metz. Uf d'Méddâ géts Sürkrüt. Uf den Oowed gebrâdelti Grumbêre. **Em Chef de Gare sini Rose (3)** bliehje. Hit morje hàwi aini gebroche. Se ésch fér mini Fräui.

[...]

*

Schàlt de Radio üs, Màrie. Déss weiss i schun àlles. Die kann i àlli, wo do bàbble. Se sén àlli schun àn de Stàtion verbygfàhre. Mét em Edelweiss. Mét em Extràzug. Mét em Pànzerzug. Alli schun. Hàn de Hooche ufghet. Hàn Keppi ufghet. Sén àm Fanschter ghuckt un hàn Chàmpàgner gedrunke. Un de Chef de Gare het salütiert. Awer kenner vun ne het je mini Rose gsahn. Kenner.

*

So schnell wurd's Fyroowe. Un ich bén mied worre. Alt worre. Üràlt wie's Dorf. Dann 's Dorf schrumpft yn wie 's Groosels Gsicht. Ame scheene Dâ kéit 's dérrworrene Ghys¹³ zàmme un wurd vun de Omeise furtgedrâwe.

No kumme d'Andere. Schun wiehle se dert éwer de Streck dréwe. Mülwalfer üs gãlem Stàhl. Un morm sén mr sowit. Hoochhyser én de Horizunt geràmmt. D'Bàch yngezünt un kànàlisiert. D'Wyde umghàuje. D'Sangessle verbrannt. Babierkerb ém Waldel àn de Baim. D'Hund sén àn de Lein ze fiehre. 's Bedratte vum Ràse ésch verbodde. Un d'Knackes hàn én de àbgezèrikelte Sàndkaschte ze speele. Morm.

*

Loss ne pfiffe, de Edelweiss. Wass weiss'r schun vun uns ? E Hiffele Hyser uf re grosse Matt. E paar Insekte, **wo am e Barrier klâwe (4)**, an ere Stationswand, an de Dellefonstange. Un ém Luftzug rydere éhri Fràck wie Flejfel vun dérre Maikâfer. So brüst de Edelweiss verby. Un het nétemolnét mini Rose gsahn. [...]

André WECKMANN, *Fyroowe*, in : *Petite anthologie de la poésie alsacienne*, vol. 5, Strasbourg 1970, Association J.B.Weckerlin (pp. 136-146)

Indications pour les candidats

1. Explication ou commentaire de texte, en alsacien.

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

¹³ 's Ghys : das Gehäuse

CAPES INTERNE D'ALLEMAND**Session 2013****Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère****Option Lycée**

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

- Vous préciserez à quelle classe vous destinez cette unité.
- Vous en présenterez l'architecture générale ainsi que les objectifs (culturels, linguistiques, etc.) que vous vous fixez dans la mise en œuvre de cette unité pédagogique et l'exploitation de chacun des documents.
- Vous décrierez de manière précise et concrète la mise en œuvre de l'entraînement à l'expression écrite.

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

Document 1**Hallo Nachbar!**

Es ist der 20. Oktober 2005: der 41. Geburtstag von Martin Klütsch. Auf dem Frühstückstisch die Geschenke: zwei CDs; Fabian, Stephanie und Judith haben die obligatorischen Bilder gemalt. Christina, 17, schenkt ihrem Vater zwei Hemden, gekauft bei der Metro, hellblau mit Streifen, Größe XXL. Drei Tage später, am Sonntagvormittag, zieht Claudia Klütsch die Hemden aus der Folie. Etwas rutscht aus dem Kragen. Eine Garantie? Eine Waschanleitung? Es ist ein grauer Pappstreifen, drei Zentimeter breit, eng beschrieben. Mein Gott! Martin, komm schnell!

Etwa zur selben Zeit, aber 7500 Kilometer entfernt, in Dhaka, Bangladesch, macht Gazi seine Mittagspause. Er arbeitet auch sonntags, arbeitet als Vorarbeiter in der Verpackungsabteilung einer Textilfabrik. Während er mit den Fingern kleine Reisbälle formt und sie in den Mund schiebt, denkt er an seine Botschaft, seine Hoffnung, an den Zettel.

In Wesseling entziffern die Klütschs die englischen Wörter: Brauche Geld zum Leben. Auf der Rückseite eine Adresse. Wo genau liegt Bangladesch? fragt Claudia. Irgendwo bei Indien, antwortet ihr Mann, jetzt schmeiß aber den Zettel weg, vergiss die Sache. In dieser Nacht findet Claudia kaum Schlaf. Am Abend hat sie das Internet durchforstet: Bangladesch, ein Land der Wirbelstürme und Überschwemmungen, Korruption, Bevölkerungsexplosion, Slums. Claudia ringt sich durch. Sie steckt 30 Dollar in einen Umschlag, und sie setzt, nach langem Zögern, auch ihren Absender dazu.

Gazi stammt aus dem Dorf Solakura: Sie sind eine Familie ohne Land, ohne Vieh, sieben Geschwister, der Vater ist krank. Mit 18 kam Shahariyar nach Dhaka. Er fand einen Job, wurde Vorarbeiter; von seinem Monatslohn, 4700 Taka, knapp 55 Euro, zahlt er 2300 Taka für ein Zimmer in der Nähe der Fabrik. 1500 Taka schickt er an seinen Vater, seine Frau. Er kann sich zwei Reisgerichte am Tag leisten, manchmal Gemüse. Zweimal im Monat Fisch. Er hat vier Hemden, zwei Hosen, keine Uhr, kein Fahrrad. Aber irgendwie hat Gazi von Deutschland gehört. Es muss wundervoll sein dort. Alle spielen Fußball, alle sind reich, und jeden Tag essen sie Fleisch. So versteckt er eines Tages einen Zettel in einem Hemd. Er riskiert seinen Job damit, das weiß er. Aber das Stück Pappe ist seine ganze Hoffnung. Als die Antwort eintrifft, ist das für Gazi eine Offenbarung. In den kommenden Wochen schreibt er drei Briefe, in denen er um mehr Geld bittet.

Vergiss die Sache, sagt ihr Mann. Ich muss nachdenken, antwortet Claudia. Für Claudia ist die Geschichte eine persönliche Lektion. Die Welt ist ein Dorf geworden, und in diesem Dorf gehört sie zu den Reichen. Und Reichtum und Mitgefühl sind schwer zu vereinen. Sie will ihm ja helfen, diesem Gazi, doch sie weiß auch, es wird nie genug sein. Du kaufst ein Hemd, und hast plötzlich ein Leben in der Hand. Der arme Kerl. Andererseits, Klütschs haben selbst vier Kinder, sie kommen gerade mal zurecht. Und wenn Gazi eines Tages vor der Tür steht? Eines Morgens jedoch wacht Claudia auf und hat eine Idee: Sie wird die 30 Euro, die sie bisher monatlich dem Roten Kreuz spendet, von nun an nach Dhaka schicken, an Gazi, ihren neuen Nachbarn.

Ralf HOPPE, Der Spiegel 35/2006

Document 2



Document 3

Script du document sonore

Diese Woche steht hier bei uns im Programm ganz im Zeichen der Projektwoche des Wittlicher Cusanus Gymnasiums: die Schüler können in den verschiedensten Projekten ihren Interessen nachgehen und dabei auch anderen helfen. So findet noch bis morgen projektweise ein Sponsorenlauf für Mali statt.

Die Malihilfe ist eine Organisation, die es seit fast 25 Jahren gibt, und die sich engagiert mit Selbsthilfeprojekten in dem westafrikanischen Land Mali.

Mali gehört zu den fünf ärmsten Ländern der Welt, es gibt dort eine relativ schlechte Infrastruktur, vor allen Dingen im Bildungsbereich und Gesundheitsbereich und in der Versorgung mit sauberem Trinkwasser.

CAPES INTERNE D'ALLEMAND**Session 2013****Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère****Option Lycée**

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

- Vous préciserez à quelle classe vous destinez cette unité.
- Vous en présenterez l'architecture générale ainsi que les objectifs (culturels, linguistiques, etc.) que vous vous fixez dans la mise en œuvre de cette unité pédagogique et l'exploitation de chacun des documents.
- Vous décrirez de manière précise et concrète la mise en œuvre de l'entraînement à l'expression orale en interaction.

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

Document 1

Die Werbung spricht wieder Deutsch

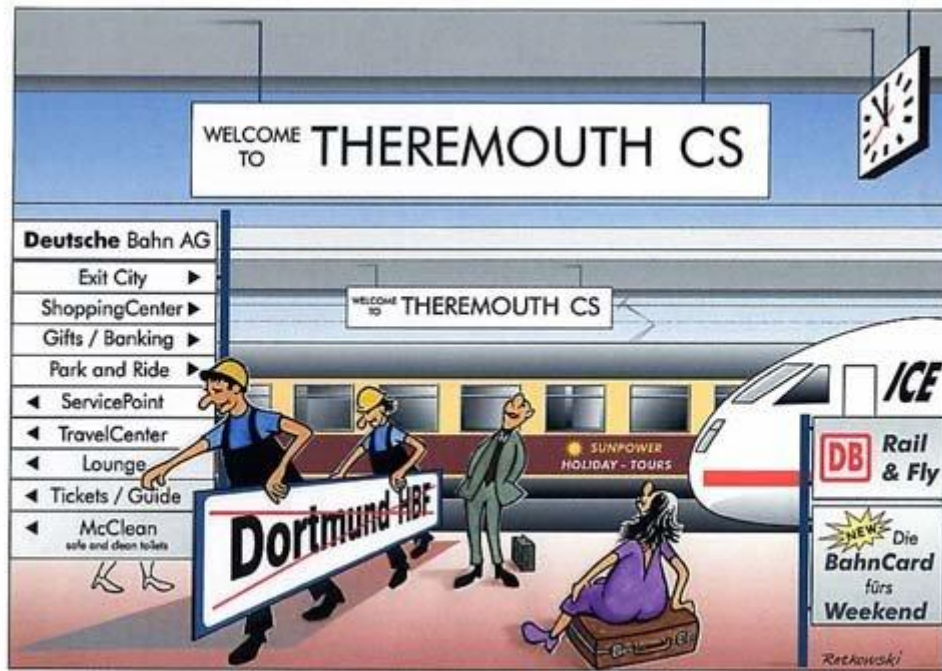
Lange haben deutsche Werber versucht, mit schlechtem Englisch Kunden anzulocken. Jetzt geht der Trend zurück zur Muttersprache und weg vom merkwürdigen "Denglish". Endlich – findet der Amerikaner Marc Young. Anders als die Franzosen, die sich streng gegen die Invasion der englischen Wörter schützen, haben die Deutschen in den vergangenen Jahren mit sorgloser Hemmungslosigkeit englische Wörter und Redewendungen in ihre Sprache aufgenommen. Entstanden ist das ziemlich dämliche "Denglish" (Deutsch + English), was sich bei vielen Deutschen leider viel zu großer Beliebtheit erfreute.

Ein Mobiltelefon "Handy" zu nennen, oder ins Internet zu gehen, um mit Freunden zu "chatten", ist natürlich noch harmlos. Problematisch wird es, wenn englische Wörter benutzt werden, wo es eigentlich vernünftige deutsche Alternativen gibt. So besteht zum Beispiel überhaupt keine Notwendigkeit, das englische Wort "updaten" zu verwenden, wenn "aktualisieren" völlig in Ordnung ist. Noch viel schlimmer als pseudo-wichtige Leute, die ihre Sprache mit unnötigen Anglizismen würzen, sind aber Unternehmen, die diese nervende Angewohnheit übernehmen. So wurde die Deutsche Telekom ein Mal ganz zu Recht attackiert, als sie auf Telefonrechnungen Inlandstelefonate als "City Calls" auswies. Denn natürlich wussten 86-jährige Omas im tiefsten Bayern mit diesem Posten nichts anzufangen.

Das Marktforschungsunternehmen Dialogo fand vor kurzem heraus, dass die sieben bekanntesten Werbesprüche deutscher Firmen – vielleicht außer für deutsche Werber kaum überraschend – auf Deutsch waren. (...). Der Trend zurück zum Deutschen ist auf jeden Fall unbestreitbar. Die jüngste Bekehrung zur guten alten deutschen Sprache erfuhr die Parfümeriekette Douglas. Vielleicht wegen des Englisch klingenden Namens hatte Douglas die Kunden jahrelang mit dem Slogan "Come in and find out" verwirrt. Leider dachten viele Deutsche, die Duftverkäufer würden sie motivieren, rein zu kommen, um dann wieder den Weg nach draußen zu finden. Mit "Douglas macht das Leben schöner" wirbt das Duft-Unternehmen jetzt mit einem eindeutigen Versprechen. (...) Komischerweise war es das ur-amerikanische McDonald's, das die Bewegung zurück zur deutschen Sprache anführte. Die Hamburger-Kette verwarf ihren Slogan "Every Time a Good Time" und wirbt jetzt stattdessen mit "Ich liebe es". Ganz sicher *lieben* werden das alle Denglish-Gegner.

(dw.de)

Document 2



- Der letzte Schliff -

Document 3

Script du document sonore

Wir heißen « Wise Guys », das heißt auf Deutsch die Besserwisser, und das ist ein Name, den viele Leute als unpassend empfinden, vor allem deswegen, weil wir eigentlich nur deutsche Texte singen, die wir auch selber schreiben, genau wie die Musik. Und das Problem ist, dass wir diesen Namen uns schon vor sehr langer Zeit gegeben haben. Wir waren damals in einer Schulklasse und haben damals schon eine Rockband gegründet, die einen Namen brauchte. Und damals haben wir halt nur englische Sachen gesungen, weil wir es irgendwie cooler fanden und haben uns den Namen „Wise Guys“ gegeben.

Wir haben heute rückblickend den Verdacht, dass wir mit dieser Entscheidung den Namen „Wise Guys“, einen englischen Namen zu wählen, eine Lawine losgetreten haben, die sehr unangenehme Folgen hatte.

Und diese Lawine beschreiben wir in folgenden Song- oder auch Lied- mit dem Titel „Denglisch“.

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2013

Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

Option Collège

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

- Vous préciserez à quelle classe vous destinez cette unité.
- Vous en présenterez l'architecture générale ainsi que les objectifs (culturels, linguistiques, etc.) que vous vous fixez dans la mise en œuvre de cette unité pédagogique et l'exploitation de chacun des documents.
- Vous décrirez de manière précise et concrète la mise en œuvre de l'entraînement à la compréhension de l'écrit.

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

Document 1

Ein Tisch ist ein Tisch

Ich will von einem alten Mann erzählen, von einem Mann, der kein Wort mehr sagt, ein müdes Gesicht hat, zu müde zum Lächeln und zu müde, um böse zu sein. Er wohnt in einer kleinen Stadt. Er trägt einen grauen Hut, graue Hosen, eine graue Jacke und im Winter den langen grauen Mantel.

- 5 Im obersten Stock des Hauses hat er sein Zimmer. In seinem Zimmer sind zwei Stühle, ein Tisch, ein Teppich, ein Bett und ein Schrank. Auf einem kleinen Tisch steht ein Wecker, an der Wand hängen ein Spiegel und ein Bild.

Der alte Mann machte morgens einen Spaziergang und nachmittags einen Spaziergang, sprach ein paar Worte mit seinem Nachbarn, und abends saß er an seinem Tisch. Das änderte
10 sich nie, auch sonntags war auch so. Und wenn der Mann am Tisch saß, hörte er den Wecker ticken; immer den Wecker ticken.

Dann gab es einmal einen besonderen Tag, einen Tag mit Sonne, mit freundlichen Leuten, mit Kindern, die spielten, und das Besondere war, dass das alles dem Mann plötzlich gefiel. Er lächelte. „Jetzt wird sich alles ändern“, dachte er.

- 15 Aber im Zimmer war alles gleich, ein Tisch, zwei Stühle, ein Bett. Wie er sich hinsetzte, hörte er wieder das Ticken, und alle Freude war vorbei, denn nichts hatte sich geändert. Und den Mann überkam eine große Wut. „Es muss sich ändern, es muss sich ändern.“

„Immer derselbe Tisch“, sagte der Mann, „dieselben Stühle, das Bett, das Bild. Und dem Tisch sage ich Tisch, dem Bild sage ich Bild, das Bett heißt Bett und den Stuhl nennt man
20 Stuhl. Warum denn eigentlich?“

„Warum heißt das Bett nicht Bild?“ dachte der Mann und lächelte, dann lachte er. „Jetzt ändert es sich“, rief er, und er sagte von nun an dem Bett „Bild“. „Ich bin müde, ich will ins Bild“, sagte er, und morgens blieb er oft lange im Bild liegen und überlegte, wie er nun dem Stuhl sagen wolle, und er nannte den Stuhl „Wecker“. Er stand also auf, zog sich an, setzte
25 sich auf den Wecker und stützte die Arme auf den Tisch. Aber der Tisch hieß nicht mehr Tisch, er hieß jetzt Teppich.

Der Mann fand das lustig, und übte den ganzen Tag. Er kaufte sich blaue Schulhefte und schrieb sie mit den neuen Wörtern voll. Er hatte jetzt eine neue Sprache, die ihm ganz allein gehörte. Und es kam so weit, dass der Mann lachen musste, wenn er die Leute reden hörte.

- 30 Aber eine lustige Geschichte ist das nicht. Sie hat traurig angefangen und hört traurig auf. Der alte Mann im grauen Mantel konnte die Leute nicht mehr verstehen, das war nicht so schlimm. Viel schlimmer war, sie konnten ihn nicht mehr verstehen. Und deshalb sagte er nichts mehr. Er schwieg, sprach nur mit sich selbst, grüßte nicht einmal mehr.

Nach Peter BICHSEL (1969)

Document 2

facebook

Facebook ermöglicht es dir, mit den Menschen in deinem Leben in Verbindung zu treten und Inhalte mit diesen zu teilen.



Document 3

Script du document sonore

Es ist niemand zu Hause. Die Wohnung wirkt still und verlassen.

Ich mag diese Tageszeit.

Ich gehe in mein Zimmer, schließe die Tür und setze mich an meinen Schreibtisch.

Ich gehe ins Internet und klicke auf „Favoriten“.

Da ist es.

Aus : Mariah Fredericks, *Alles nur ein Spiel?*

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2013

Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

Option Collège

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

- Vous préciserez à quelle classe vous destinez cette unité.
- Vous en présenterez l'architecture générale ainsi que les objectifs (culturels, linguistiques, etc.) que vous vous fixez dans la mise en œuvre de cette unité pédagogique et l'exploitation de chacun des documents.
- Vous décrirez de manière précise et concrète la mise en œuvre de l'entraînement à l'expression écrite.

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

Document 1

1 Es fing schon beim Frühstück an. Meine Mutter fragte, ob ich nicht ein Brötchen aus der Bäckerei Kross und Frisch möchte oder eine Tasse Schokilo?

Auf dem Weg zur Schule ging es weiter. Die Nachbarin bewunderte meinen Anorak und wollte wissen, ob er von Pike war. Werbungsplakate zeigten schlanke junge Menschen mit
5 den schicksten Markenkleidern, mit tollen Sonnenbrillen.

Der Hausmeister unserer Schule, der normalerweise mit jedem schimpfte und nie angenehm war, riet mir Vitamin-C Tabletten von Bora zu kaufen, weil ich blass aussah. Die Mathelehrerin fand meine Stimme heiser und empfahl mir, Halstabletten von Hustinettis zu lutschen. Die Französischlehrerin war mit meiner Arbeit ganz zufrieden und wollte mir ihren
10 Vokabeltrainer von Mons geben. Der Sportlehrer fand meine Fußballstiefel von Babubas fantastisch. Auf dem Pausenhof schwärmte mein bester Freund von Smartcity, das letzte Computerspiel von Tengo.

Alle hatten einen Tipp, eine Marke, ein Ding, das super war, das noch besser, noch schneller, noch moderner war. Eine Marke, die man unbedingt haben musste, mit der man
15 unbedingt ausgehen sollte, um cool auszusehen. Wenn man ohne Markenkleider, Markenschuhe, Markenstifte erwischte wurde, war man erledigt.

Nach Nils WOLF, (*Alp-Traum*) Konsum

Document 2



Document 3

Script du Document sonore

Werbung kann bei Kindern schlimme Konsequenzen haben und zu Stress und Depressionen führen. Die Kinder wollen wie Modelle aussehen und was man ihnen zeigt bekommen. Und das ist fast nie möglich.

Eine offizielle Studie zeigt, dass Marketingexperten immer neue Strategien finden, um die Welt der Kinder zu infiltrieren. Werbung im Fernsehen ist finanziell sehr wichtig, denn die Kinder sehen 20.000 bis 40.000 Werbespots im Jahr.