



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2010

CAPES INTERNE

Section ALLEMAND

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

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

SOMMAIRE

Avant-propos	page 2
Composition du jury	page 4
Rappel des épreuves	page 5
Epreuve écrite d'admissibilité :	page 6
Commentaire guidé en langue allemande	page 6
Traduction	page 13
Epreuve orale d'admission :	page 17
Exploitation pédagogique de documents en allemand	page 17
Exemples d'exploitation pédagogique d'un dossier	page 23
Compréhension et expression en allemand	page 33
Annexes :	
Option Collège	
Dossier EP 6	
Dossier EP 10	
Option Lycée	
Dossier EP 1	
Dossier EP 2	
Dossier EP 3	
Dossier EP 7	

AVANT-PROPOS

La possibilité d'accéder par concours interne au corps des professeurs certifiés d'allemand ou à l'échelle de rémunération (CAER) correspondante a été ré-ouverte en 2010. Le nombre de candidats inscrits et, surtout, de présents à l'épreuve écrite (85% des inscrits aux deux concours) a montré que le besoin existait bien et que cette décision reflétait une prise en compte réaliste la situation de la discipline :

	Capes interne	CAER
Nombre d'inscrits	286	186
Nombre de présents à l'épreuve écrite	239	162
Nombre de candidats admissibles	33	11
Nombre de candidats admis	15	5

Le jury a été très favorablement impressionné par le niveau de compétences général des candidats, tel qu'il a été révélé par les prestations à l'écrit, que soit pour le Capes ou le CAER. Ceci est d'autant plus remarquable que, dans la plupart des cas, ces candidats n'ont pu bénéficier de formation spécifique, la date tardive d'ouverture du concours n'ayant pas permis, dans de nombreuses académies, la mise en place d'un tel dispositif. Ces candidats ne pouvaient pas non plus s'appuyer sur un rapport récent du jury pouvant leur donner des pistes pour leur préparation. Ce constat est particulièrement encourageant et devrait inciter les candidats non admis à cette session à se préparer pour la nouvelle session, notamment en s'aidant de ce rapport et des exemples de sujets qu'il contient.

En effet, le nombre naturellement limité de postes mis au concours a contraint le jury à ne proposer à l'admission qu'une partie des candidats qui auraient pu prétendre à une réussite.

Les candidats admis, francophones comme germanophones, ont apporté la preuve de connaissances, de compétences et d'attitudes qui devraient leur permettre d'enseigner l'allemand de façon très efficace. Le jury les en félicite. Les évaluations excellentes de leurs productions montrent également que beaucoup de candidats figurant dans les rangs de classement dépassant le nombre de postes disponibles n'ont pas à rougir de leur prestation. La clef de leur succès futur au concours est de toute évidence l'équilibre entre les différentes compétences évaluées.

Les lignes qui précèdent ne font pas état des notes obtenues. Il convient en effet de préciser, pour comprendre le sens exact des relevés de notes adressés aux candidats, comment ces notes sont attribuées par le jury. Lors de l'épreuve écrite comme pour l'épreuve orale, les membres du jury ne notent pas directement les prestations mais les évaluent selon un certain nombre de critères explicités dans les pages qui suivent. Sur la base de ces évaluations critériées, les prestations sont comparées les unes avec les autres ; le classement établi est ensuite traduit en une note sur 20. Pour faciliter le classement, l'ensemble de l'échelle de notes (de 19 à 0,5) est utilisé. La note de 19 sur 20 à l'épreuve écrite, par exemple, ne signifie donc pas nécessairement la perfection de la prestation concernée mais simplement qu'elle a été considérée comme étant la meilleure des copies évaluées. A l'inverse, une note très faible ne doit pas conduire à la conclusion d'une absence totale de compétences mais prend acte que cette copie était parmi les moins performantes de celles rendues par l'ensemble des candidats.

Chacune des parties de l'épreuve écrite et de l'épreuve orale donne lieu à une contribution spécifique dans ce rapport. Les candidats y trouveront une explicitation des attentes du jury ainsi que des indications sur les erreurs à éviter et des conseils utiles dans la perspective des prochaines sessions.

Les auteurs de ces contributions sont parfois allés très loin dans les détails, en particulier pour l'exploitation pédagogique d'un dossier. Il est important de constamment garder présent à l'esprit que ces développements ne constituent pas des « corrigés types » mais illustrent, sous forme d'exemples, ce qui a permis à certains candidats de briller particulièrement lors de l'épreuve concernée.

Enfin, pour permettre un classement fiable, le jury a proposé à tous les candidats admissibles le même type de documents pour les deux composantes de l'épreuve orale d'admission. Ce choix dicté par un souci d'équité ne signifie cependant pas que le jury s'interdise de modifier à l'avenir la nature des documents inclus dans le dossier pédagogique ou servant de support à la compréhension de l'allemand.

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
BITSCH Marie-Reine	IA-IPR
BOGATZKI Elke	Professeur agrégé
BOTHOREL Arlette	Professeur des universités
BRÜSSOW Armin	Professeur agrégé
CLERC-GEVREY Marie-Christine	Professeur agrégé
CREGUT Martine	Professeur agrégé
DENIS Robert	Professeur agrégé
DIOT Jean-Robert	Professeur agrégé
FEDOU Fabienne	Professeur agrégé
LE YAOUANQ Marianne	Professeur agrégé
SOUVAIS Alain	Professeur agrégé

RAPPEL DES EPREUVES

CAPES interne et CAER-CAPES Section Langues vivantes étrangères

Allemand, Anglais, Arabe, Chinois, Espagnol, Hébreu, Italien, Néerlandais, Portugais, Russe

Epreuve écrite d'admissibilité	Durée	Coeff.
Commentaire guidé en langue étrangère d'un texte en langue étrangère accompagné d'un exercice de traduction (version et/ou thème).	5 h	1

Epreuve orale d'admission	Préparation	Epreuve	Coeff.
Epreuve professionnelle en deux parties. Chacune des parties entre pour moitié dans la notation.			2
1°) <u>Exploitation pédagogique</u> de documents en langue étrangère (notamment audio, textuels, vidéo) soumis au candidat par le jury.	2 h	(exposé : 30 mn max. entretien : 20 mn max.)	
2°) <u>Compréhension et expression</u> en langue étrangère		25 mn max.	

Option : Allemand

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

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

ÉPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ

Les deux parties de cette épreuve font l'objet d'une évaluation à l'aide de critères distincts mais ne donnent lieu qu'à une seule note sur 20.

Résultats obtenus par les candidats ayant effectivement composé :

15 et plus	21 candidats
entre 10 et 14,75	129 candidats
entre 5 et 9,75	197 candidats
moins de 5	51 candidats

COMMENTAIRE GUIDÉ EN LANGUE ALLEMANDE

Rapport présenté par Mme Elke BOGATZKI

Texte à commenter :

Sie trat ihren neuen Posten bei einer wohlhabenden Kaufmannsfamilie, einem Hutmacher in der inneren Stadt, als Erzieherin des einzigen, recht verzogenen und besonders schönen siebenjährigen Buben an. Was Theresen am meisten auffiel, war die ununterbrochen gute Laune, die in diesem Haus herrschte. Zu Tische war beinahe immer irgendwer zu Gaste - ein Onkel, eine Kusine, ein Geschäftsfreund, ein verwandtes Ehepaar aus der Provinz -, es wurde vorzüglich gegessen und getrunken, man erzählte Anekdoten, Tratsch aus der Nähe und aus der Ferne, lachte viel und war sichtlich erfreut, ja irgendwie geschmeichelt, wenn Therese mitlachte. Man behandelte sie wie eine gute Bekannte. [...]. So konnte sie sich leicht behaglich fühlen. [...]

Da geschah es an einem heiteren Sonntagmorgen, dass die Frau des Hauses sie zu sich ins Zimmer bat und ihr freundlich wie immer mitteilte, dass in wenigen Tagen die frühere Erzieherin zurückerwartet würde, die nur zum Besuch von Verwandten einen halbjährigen Urlaub in England verbracht hatte. Therese glaubte zuerst nicht recht zu verstehen. Als sie nicht länger daran zweifeln konnte, dass sie fort sollte, brach sie in Tränen aus. Die Frau tröstete sie, redete ihr zu und lachte sie endlich in ihrer gutmütigen und gedankenlosen Art wegen dieser "Raunzerei" ein wenig aus. Weder sie noch ihr Gatte schienen im Geringsten die Empfindung zu haben, dass man Theresen ein Unrecht oder gar einen Schmerz antäte. Der Ton ihr gegenüber im Haus nach der Kündigung änderte sich so wenig, dass Therese immer wieder zu glauben versucht war, sie werde doch weiter hier bleiben dürfen. Ja, man besprach auch nach wie vor mit ihr verschiedene Einzelheiten des bevorstehenden Urlaubs, und der Bub redete von Ausflügen, Kahnfahrten, Bergpartien, die er mit ihr unternehmen wollte. Immer wieder hatte sie während der Mahlzeiten mit Tränen zu kämpfen. Es gab eine Nacht, da sie halb im Traum allerlei romanhafte Pläne erwog: Entführung des Knaben, einen Anschlag gegen die aus England zurückkehrende Erzieherin; - auch noch dunklere Vorsätze, die sich gegen das Kind und sich selbst richteten, gingen ihr durch den Sinn. Am Morgen waren sie natürlich alle in nichts verflossen.

Endlich war der Tag des Abschieds da. Es war Sorge dafür getragen, dass der Kleine sich auf Besuch bei den Grosseltern befand; man gab Theresen eine billige Bonbonniere und die besten Wünsche mit auf den Weg, ohne auch nur mit einem Worte anzudeuten, dass man sie gelegentlich wiederzusehen wünsche. Als sie die Treppe hinunterschritt, starr und tränenlos, wusste sie, dass sie dieses Haus nie wieder betreten würde. Es war nicht das erste Mal, dass sie sich dergleichen vorgenommen; aber auch dort, wo ein solcher Vorsatz in ihr nicht aufgetaucht war, wo sie in Frieden, ja sozusagen in Freundschaft geschieden war, auch dorthin hatte sie beinahe niemals wieder den Fuß gesetzt. Wann hätte sie auch Zeit dazu gefunden?

Arthur Schnitzler, *Therese, Chronik eines Frauenlebens*

1. Wie lässt sich dieser Text gliedern?
2. Welche Mittel bzw. Strategien setzt der Autor ein, um uns Einblick in die Mentalität der Kaufmannsfamilie zu gewähren?
3. Wie verfährt der Autor, um Thereses Gefühle zu veranschaulichen?
4. Welche Thematik lässt sich aus diesem Text herauslesen? Inwiefern durchzieht sie den gesamten Text?

L'étude de texte proposée cette année est un extrait du roman *Therese, Chronik eines Frauenlebens* de l'écrivain autrichien Arthur Schnitzler (1862-1931). Cette œuvre tardive de l'auteur, parue en 1928, retrace à travers la vie de son personnage principal, *Therese*, le tableau de la société kakanienne (cf. la monarchie kk, c'est-à-dire *königlich-kaiserlich*, royale et impériale).

La compréhension et l'analyse de l'extrait ne nécessitent ni des connaissances historiques spécifiques sur l'époque ni une grande familiarité avec l'œuvre de Schnitzler. La structure du texte, son accès lexical facile, et une lecture attentive permettaient la rédaction d'un commentaire riche et pertinent.

Les dates correspondant à l'auteur, la situation évoquée, ainsi que certains termes du texte tels que « *Kaufmannsfamilie* », « *Hutmacher* », « *eine Erzieherin* », utilisés pour dépeindre la situation sociale des personnages principaux, invitaient le lecteur à situer l'action du texte au début du 20^{ème} siècle.

Toute modernisation à outrance de la thématique était par conséquent à proscrire. Voir dans ce passage l'illustration parfaite des conflits sociaux modernes entre grands patrons et ouvriers, lire l'extrait comme la critique de notre actuelle société de consommation, ou qualifier *Therese* de « fille au pair » relèvent d'un parfait anachronisme.

Avant d'indiquer quelques pistes d'exégèse, le jury souhaite rappeler **les règles méthodologiques du commentaire guidé** :

- l'extrait proposé pour le commentaire est accompagné de questions auxquelles le candidat doit répondre. Ces questions se présentent comme la trame, l'articulation du commentaire. Si l'ordre chronologique des questions posées doit être respecté, les réponses ne doivent pas être rédigées séparément mais en continu. Il faut respecter un certain équilibre entre les réponses et éviter des répétitions.

- un commentaire guidé bien rédigé permet une lecture aisée grâce à des transitions indiquant le passage d'une réponse à l'autre. Ces transitions s'inscrivent dans la logique de l'analyse, elles respectent le fil conducteur du commentaire. Elles ne doivent pas apparaître comme des éléments artificiels, des rajouts amenant maladroitement le lecteur vers la réponse suivante.

Un commentaire guidé doit donc faire ressortir une cohérence dans la compréhension du passage et proposer une analyse argumentée de l'extrait.

Pour l'étude du texte proposé, la lecture attentive du questionnaire permettait d'établir les étapes du commentaire. Après avoir indiqué l'articulation dans la composition de l'extrait (question 1), le candidat devait procéder à l'analyse approfondie des actants principaux : die *Kaufmannsfamilie* et *Therese* (questions 2 et 3), avant de dégager enfin la thématique principale du texte (question 4). Le commentaire part de l'analyse factuelle du texte (*die Gliederung*), procède ensuite à l'analyse interne (*die Mittel, Strategien des Autors*) et se termine sur la thématique, ce qui permet une ouverture au-delà de l'extrait. Le travail porte donc sur l'analyse de la forme et du fond.

Dans beaucoup de copies, l'analyse n'évoque que trop brièvement les éléments de l'écriture du texte, voire n'en tient pas compte du tout. Il ne suffit pas d'indiquer la présence d'adjectifs, de noms ou de verbes, il faut expliquer les éléments stylistiques marquants et les mettre en cohérence avec le commentaire. Le jury rappelle aux candidats que le questionnaire d'un commentaire guidé comporte

toujours au moins une question portant sur les éléments stylistiques du passage. On ne saurait trop inviter les futurs candidats à se familiariser avec les outils de l'analyse stylistique ainsi qu'avec la terminologie, le métalangage de l'analyse littéraire. Trop de lacunes dans ces domaines aboutissent souvent à de la paraphrase, à des confusions de sens, voire à des non-sens, tels que: « *Schnitzler ist der Allwissende* », ou encore : « *der Autor, Schnitzler, der Er-Erzähler* ».

La première question du questionnaire proposé invitait les candidats à analyser l'articulation du passage.

Avant de procéder précisément à ce travail, de nombreux candidats, en guise d'introduction, ont présenté l'extrait et son auteur.

S'il est en effet intéressant et pertinent d'indiquer d'entrée que la thématique de la place de la femme dans la société kakanienne est récurrente dans l'œuvre de Schnitzler, que cette thématique apparaît également dans *Fräulein Else*, le jury met en garde contre de longs développements sur la biographie ou la bibliographie de l'auteur. Ecrire « *Diesen Schriftsteller kennen wir schon für andere berühmte Romane* » n'apporte rien au commentaire ou à la progression de l'analyse.

Il faut également garder la plus grande prudence dans les références à l'auteur pour éviter toute confusion avec d'autres écrivains et textes. Ainsi une copie fait-elle un long développement sur le lien entre le texte proposé et *Irrungen, Wirrungen (de Th. Fontane)*, faussement attribué à Arthur Schnitzler.

L'articulation de l'extrait peut être justifiée diversement: les lignes 1 à 8 constituent une sorte d'introduction en présentant le lieu, les personnages, la situation. A la ligne 9, l'adverbe temporel **da** indique l'avènement d'un changement dans la trame narrative: l'annonce du licenciement de *Therese*; à partir de cette ligne, la narration se focalise progressivement sur *Therese*. A la ligne 25, l'adverbe temporel **endlich** marque le début de la troisième partie du texte: le jour du départ.

Au-delà de ce découpage du texte en trois grandes parties, il est également envisageable de subdiviser les lignes 9 à 24 en deux sous-parties différentes: l'annonce du licenciement jusqu'à la ligne 16, puis de la ligne 16 à 24: le laps de temps jusqu'au départ et les tourments de *Therese*.

En revanche, diviser ce passage en six, voire sept parties successives semble démontrer un manque de vision d'ensemble et la méconnaissance de l'homogénéité de l'extrait.

Après l'analyse factuelle du passage, **les questions 2 et 3** portent sur les actants principaux de l'extrait: d'abord *die Kaufmannsfamilie*, plus précisément sa *Mentalität*, puis les sentiments de *Therese*.

Pour bien traiter ces deux questions, les candidats devaient s'appuyer à la fois sur les éléments narratifs et stylistiques du texte, les intitulés des deux questions les y invitant très clairement: « **Welche Mittel bzw. Strategien setzt der Autor ein** », *um uns Einblick in die Mentalität der Kaufmannsfamilie zu gewähren?* - « **Wie** verfährt der Autor, um Thereses Gefühle zu veranschaulichen ? »

Négliger, voire ignorer cette double lecture conduisait à de la paraphrase ou à des réponses partielles.

La plupart des candidats ont mis en exergue l'importance du paraître, de la façade qui semble dominer dans cette famille de commerçants, sa superficialité, son manque de tact à l'égard de la gouvernante, son hypocrisie, sans pour autant expliquer les moyens utilisés par l'auteur pour véhiculer cette impression.

Ainsi pouvait-on remarquer la présence d'un certain nombre d'éléments créant l'isotopie de l'aisance matérielle, du bien-être régnant dans cette famille : « ... *bei einer wohlhabenden Kaufmannsfamilie* », « ... *in der inneren Stadt* » (les candidats les plus avisés ont su ici reconnaître que la ville en question était Vienne), « *es wurde vorzüglich gegessen und getrunken* », des invités participant régulièrement aux repas, la présence de gouvernantes, les projets de vacances.

Le texte met donc en scène une famille de la bourgeoisie commerçante, soucieuse également d'afficher son attitude prétendument libérale à l'égard de *Therese* : «...und war sichtlich erfreut, wenn *Therese* mitlachte. Man behandelte sie wie eine gute Bekannte. »

Mais, dès le début du texte, cette façade présente quelques failles: le fils unique est « *recht verzogen* », (certains candidats ont compris ce participe passé du verbe *jemanden verziehen* au sens de: être très bien éduqué!); les invités sont désignés par le substantif pronominal indéfini: « *irgendwer* »; l'asyndète qui suit, juxtaposant une série de groupes nominaux indéfinis, semble mettre sur le même plan les membres de la famille et les relations professionnelles; les sujets de conversation portent sur « *Anekdoten, Tratsch aus der Nähe und aus der Ferne* », donc sur des futilités. Et l'attitude prétendument libérale à l'égard de *Therese*, après la remarque « *ja irgendwie geschmeichelt* » de la part du narrateur hétérodiégétique apparaît dans une lumière moins positive, moins sincère.

Dans la deuxième partie du texte, l'auteur s'appuie sur différentes oppositions pour souligner l'incompréhension entre la maîtresse de maison et *Therese*. L'annonce du licenciement, qui signifie le retour à la précarité pour *Therese*, intervient « *an einem heiteren Sonntagmorgen* ». La gentillesse habituelle de la maîtresse de maison contraste également avec la brutalité de l'annonce et les conséquences que cette dernière aura pour la gouvernante. La coloration dialectale du nom « *Rauzerei* » renforce l'impression d'incompréhension entre la patronne et la gouvernante. De surcroît, la patronne refuse de prendre au sérieux la détresse de *Therese* : « *lachte sie endlich in ihrer gutmütigen und gedankenlosen Art ... ein wenig aus* ».

Cette incompréhension de la part des maîtres, confirmant leur caractère superficiel, culmine dans la remarque « *Weder sie noch ihr Gatte schienen im Geringsten die Empfindung zu haben, dass man Theresen ein Unrecht oder gar einen Schmerz antäte.* » Gentillesse et bienveillance appuyées à l'égard de *Therese* ne sont qu'apparentes.

Certains candidats ont d'ailleurs su remarquer que la famille semblait avoir sciemment caché à *Therese* le caractère provisoire de son emploi, la gouvernante précédente ayant pris un congé limité.

La polysémie du verbe *scheinen* cité ci-dessus permet également de douter de la sincérité réelle des intentions affichées. Et comment interpréter l'éloignement du jeune garçon lors des adieux, sinon par le souci de lui éviter une scène désagréable. Car, lors des adieux, les patrons révèlent leurs véritables sentiments à l'égard de *Therese* : ils la gratifient d'une « *billige Bonbonniere und die besten Wünsche* ». L'allitération *billig-Bonbonniere-best*, la collocation entre *billig* et *Bonbonniere*, proche de l'oxymore, révèlent l'attitude hypocrite entretenue à l'égard de la jeune femme. Dire que dans ce cadeau se manifeste toute la sympathie des maîtres à l'égard de l'employée traduit une grave erreur de compréhension du passage. L'indifférence des patrons pour le sort de la jeune femme se retrouve aussi dans le fait que personne ne semble souhaiter la revoir.

La scène de la séparation dévoile que les relations chaleureuses, presque familiales, décrites plus haut, n'étaient qu'une façade.

La troisième question, portant sur les sentiments de *Therese*, a permis à quelques candidats d'établir un lien entre le texte proposé et L'interprétation des rêves, de Sigmund Freud, publié en 1899. Le rêve de *Therese*, évoqué dans la deuxième partie du passage, se lit en effet comme la traduction de ses tourments et de ses désirs inconscients. Il constitue le paroxysme de sa révolte intérieure. Mais cette révolte ne s'exprime que de façon onirique et se dissipe dès le lendemain matin. («*Am Morgen waren sie natürlich alle in nichts verflossen*»). Prétendre que *Therese* est une personne «dangereuse» relève d'une erreur d'interprétation.

Dans l'ensemble de l'extrait, *Therese* est tantôt sujet tantôt objet de l'action.

Dans la première partie du texte, elle apparaît en arrière-plan, telle une observatrice. Peu de pronoms, noms ou adjectifs possessifs font référence à elle. Malgré la présence du narrateur omniscient

(*auktoriale Erzählhaltung*), elle apparaît comme le réflecteur de ce narrateur lorsque celui-ci dit: « *Was Therese am meisten auffiel, war ...* » ou encore: « *So konnte sie sich leicht behaglich fühlen.* »

Dans la deuxième partie du texte, les occurrences renvoyant à *Therese* se multiplient. Elle est l'objet de l'action: elle *subit* le licenciement, ses réactions se limitent aux larmes, sa révolte ne s'exprime que dans ses rêves.

Dans la troisième partie, *Therese* devient sujet actif. Dire que l'image de la jeune femme descendant l'escalier traduit « *die Talfahrt ihrer Gefühle* » semble très juste. En quittant ce foyer, elle « descend » dans la précarité qui caractérise le sort de beaucoup de jeunes femmes de son époque: « *Es war nicht das erste Mal, dass sie sich dergleichen vorgenommen.* »

La structure syntaxique des phrases décrivant l'annonce du congé et la réaction de *Therese* illustrent aussi sa perplexité, son désarroi. La maîtresse de maison annonce le licenciement par une longue phrase hypotaxique, révélant certainement aussi sa gêne par rapport à *Therese*, la réaction de la jeune femme s'exprime de façon linéaire, par des structures moins complexes. La quasi identité dans ces lignes entre le temps de la narration (*Erzählzeit*) et ce qui est raconté (*Erzähltes*) confère à la situation son caractère dramatique.

Par la suite, le décalage entre l'attitude de la famille et le statut d'employée en sursis de *Therese* contribue à entretenir chez cette dernière l'illusion de pouvoir garder son emploi. « *Der Ton ihr gegenüber im Haus nach der Kündigung änderte sich so wenig, dass Therese immer wieder zu glauben versucht war, sie werde doch weiter hier bleiben dürfen.* » La répétition de la collocation «immer wieder» («**Immer wieder** hatte sie während der Mahlzeiten mit Tränen zu kämpfen» + citation ci-dessus), ainsi que sa mise en relief illustrent le désarroi de *Therese*.

Pour finir, ses tourments, sa révolte s'expriment sous forme de rêve.

Dans la dernière partie du texte, *Therese* est l'actant. Sa prise de conscience s'exprime clairement: « ... **wusste** sie, dass sie dieses Haus nie wieder betreten würde ». Elle va de pair avec la maîtrise de ses émotions: «*starr und tränenlos* ». La dernière phrase du texte, question rhétorique, proche du monologue intérieur, traduit sa résignation: « *die ganze Tragik ihres Standes, in dem man nur arbeitet, aber nicht frei leben kann* ».

Les différentes étapes du parcours de *Therese* que le narrateur relate dans ce passage semblent illustrer le titre du roman *Therese, Chronik eines Frauenlebens* et, comme l'a remarqué un candidat, font penser au métier initial d'Arthur Schnitzler: tel un médecin, il semble disséquer l'état psychologique de son personnage.

La thématique du texte, évoquée par **la dernière question**, peut être mise en relation avec le contexte historique de l'œuvre. Ainsi, les candidats disposant de bonnes connaissances sur Arthur Schnitzler et son époque ont su établir des liens avec d'autres œuvres et auteurs contemporains, tels que Stefan Zweig, Josef Roth, ayant traité la même thématique: le fatalisme et la déchéance de la société kakanienne. Cette déchéance est illustrée à travers la description d'une bourgeoisie figée dans ses prérogatives sociales, son « *Standesdünkel* ». Dans notre passage, la famille de commerçants représente ce milieu social.

On pouvait d'ailleurs remarquer que le personnage de *Therese*, porte un prénom. Il s'agit donc d'un personnage unique, elle est « personnalisée », tandis qu'en face se trouvent la « *Kaufmannsfamilie* », « *die Frau des Hauses* », « *einen ... siebenjährigen Buben* », c'est-à-dire des dénominateurs communs, génériques représentant des caractères, « Typen ».

Le passage met en scène l'hypocrisie et l'arrogance avec lesquelles cette bourgeoisie traite les individus moins privilégiés. L'auteur décrit l'absence de compréhension et de compassion des maîtres à l'égard de *Therese*. Ces maîtres ne se limitent pas à cette seule famille: « *es war nicht das erste Mal, dass sie sich dergleichen vorgenommen; aber auch dort, wo ein solcher Vorsatz in ihr nicht aufgetaucht war, ..., auch dorthin hatte sie beinahe niemals wieder den Fuß gesetzt.* » Le texte

dénonce cette dépendance matérielle et existentielle; il dénonce l'exploitation matérielle et sentimentale de l'individu. *Therese*, de par son caractère déterminé et inéluctable, paraît comme « *gefangen im Teufelskreis der Ausgeschlossenen* ».

Pour terminer, le jury tient à rappeler que certaines erreurs linguistiques, tant au niveau lexical qu'au niveau morpho-syntaxique, ainsi que des lacunes graves dans le domaine de la maîtrise méthodologique et/ou terminologique de l'explication de texte sont incompatibles avec le niveau du CAPES.

Une préparation efficace au concours nécessite la pratique régulière de ce type d'exercice afin de s'approprier les outils linguistiques et méthodologiques indispensables.

TRADUCTION

Rapport présenté par Monsieur Alain SOUVAIS

Texte à traduire en français :

Lange hatte er gemeint, dass die Leute Theater spielten oder einem Ritual anhängen, das sie verpflichtete, immer erst nach einer kurzen Pause zu sprechen oder zu handeln. Manchmal konnte er sich anpassen, dann wieder war es nicht auszuhalten. Erst allmählich kam er dahinter, dass sie diese Pausen brauchten. Warum dachten sie so langsam, so schwer und mühevoll? Als würden Gedanken von einer Maschine hervorgebracht, die man zuvor anwerfen und in Gang kurbeln musste, als wären sie nicht lebendig und bewegten sich von selbst. Ihm fiel auf, dass man sich ärgerte, wenn er die Pausen nicht einhielt. Er tat sein Bestes, aber oft gelang es ihm nicht.

[...] Der Lehrer in der Schule hieß Büttner und prügelte gern. Er tat, als wäre er streng und asketisch, und nur manchmal verriet sein Gesichtsausdruck, wie viel Spaß ihm das Zuschlagen machte. [...] Er wusste, dass Büttner ihn nicht leiden konnte. So stumm er sich auch verhielt und so sehr er versuchte, langsam wie alle zu antworten, spürte er doch Büttners Misstrauen, und dass der Lehrer nur auf einen Grund wartete, ihn ein wenig fester zu schlagen als den Rest.

Daniel Kehlmann, *Die Vermessung der Welt*

Le texte de l'épreuve de version était un extrait du roman (traduit en français sous le titre *Les Arpenteurs du monde*), publié en 2005, et qui a remporté un énorme succès, même en dehors des frontières de l'Allemagne et des pays germanophones. Ce roman entrecroise, souvent avec humour, les biographies de deux grandes figures de l'histoire intellectuelle allemande: le mathématicien Karl Friedrich Gauß et le naturaliste et explorateur Alexander von Humboldt. Le passage choisi était emprunté à l'un des premiers chapitres du livre, où Kehlmann évoque l'enfance de Gauß et ses souvenirs d'écolier. La connaissance du contexte n'était évidemment pas indispensable pour traduire un texte qui, dans l'ensemble, présentait peu de difficultés de vocabulaire ou de grammaire. D'emblée une remarque s'impose : de très nombreuses copies révèlent une connaissance superficielle, parfois même très insuffisante, de la langue française. Or la version est pour moitié un exercice de français, et l'ignorance des règles élémentaires de la syntaxe et de la morphologie françaises – pour ne rien dire de l'orthographe ou de la ponctuation, très souvent malmenées (certains candidats allant jusqu'à user d'une vague écriture phonétique) – a été sévèrement sanctionnée par le jury et a empêché plus d'une fois les auteurs de bons, voire de brillants commentaires de texte d'accéder à l'admissibilité. A l'inverse, le jury a récompensé par des points de bonification les candidats qui ont essayé de rendre avec précision et élégance le sens et le ton du texte de Kehlmann, et de faire oublier au lecteur qu'il lisait une traduction.

Examinons maintenant le texte en détail, mais précisons d'abord que les traductions suggérées – et presque toutes empruntées à des copies – ne sont que des exemples et que bien d'autres solutions ont été acceptées par le jury. Pour plus de clarté, le texte a été divisé en neuf unités de sens.

Segment 1 (*Lange hatte er gemeint ... zu sprechen oder zu handeln*)

Lange hatte er gemeint: c'est un plus-que-parfait, donc: *il avait longtemps pensé*. *Etre d'avis* pour *meinen* était possible aussi, mais il faut bien sûr garder le plus-que-parfait: *il avait été d'avis que ...*

Theater spielen: *faire du théâtre* (attention à l'orthographe de ce mot en français !) ne correspondait pas du tout au sens du texte. Ce que Kehlmann veut dire, c'est que Gauß a l'impression que les autres *jouent la comédie* (la meilleure traduction). *Faire du cinéma* était moins bon, mais rendait tout de même une idée analogue.

einem Ritual anhängen: *être adepte d'un rituel* était excellent. Mais on pouvait penser aussi à: *obéir à un rituel*, ou encore: *suivre un rituel*.

das sie verpflichtete: *obliger* et *contraindre* sont tous les deux possibles, avec cette nuance que *contraindre* est d'un niveau de langue un peu plus élevé. Attention à la construction de ces verbes : en français moderne, on dit: *obliger / contraindre quelqu'un à faire quelque chose* (mais: *je suis obligé de ...*). Signalons des confusions très fréquentes entre *à* et *de* dans les copies. C'est un point que les candidats germanophones en particulier doivent absolument revoir.

Signalons également une faute caractéristique: le pronom relatif *das* (dont l'antécédent est *ein Ritual*) a été parfois mal analysé et la subordonnée comprise comme si *verpflichtete* avait un double sujet: de ce fait le verbe a été accordé à la troisième personne du pluriel! La bonne solution était évidemment: *un rituel qui les obligeait ...*

nach einer kurzen Pause: certains candidats, trompés par le contexte, ont cru qu'il s'agissait de la récréation! En fait, il était question ici d'une *pause* de parole.

Segment 2 (*Manchmal konnte er sich... auszuhalten*)

sich anpassen: *s'adapter* était sans doute le plus précis et le plus simple.

konnte: il fallait impérativement utiliser l'imparfait (comme pour la traduction de *verpflichtete* dans le segment précédent). La confusion entre passé simple et imparfait en français a donné lieu à de très nombreuses fautes dans les copies et fait aussi partie des points qui doivent être revus par les futurs candidats. Donc: *parfois, il pouvait (il arrivait à / il parvenait à / il réussissait à) s'adapter, d'autres fois ...*

Rappel : *Es ist nicht auszuhalten* équivaut pour le sens à: *Es kann nicht ausgehalten werden*: c'est insupportable.

Segment 3 (*Erst allmählich ... so schwer und mühevoll ?*)

allmählich: ce mot pourtant courant n'était pas connu de tous les candidats: *peu à peu, progressivement*.

Erst: attention à la traduction de ce mot, du reste souvent oublié dans les traductions. C'est un « piège » classique : *erst* n'a rien à voir ici pour le sens avec *zuerst*. *Erst* porte sur *allmählich* et se traduit par *seulement* (l'idée de temps contenue dans la phrase interdisant ici l'emploi de *nur*): *c'est seulement peu à peu que ...* Ou encore: *ce n'est que peu à peu que...*

kam er dahinter: d'assez nombreux candidats ont pris *dahinter* pour un adverbe ou une préposition signifiant *derrière*. Or ici c'est un préverbe séparable combiné avec le verbe *kommen*! *Dahinter/kommen* équivaut à *heraus/finden*. Donc: *découvrir, comprendre*.

langsam: le mot à mot était tout à fait possible: *si lentement, si lourdement, si péniblement*. Mais certains candidats ont ingénieusement transformé les adverbes en adjectifs ou en substantifs et proposé: *Pourquoi leurs pensées étaient-elles si lentes, si pénibles, si laborieuses ? (laborieux traduit excellemment mühevoll dans le contexte) / Pourquoi pensaient-ils avec tant de lenteur, de lourdeur, de difficulté?*

Als würden Gedanken von einer Maschine hervorgebracht... in Gang kurbeln musste: le passage n'était pas facile à rendre. D'abord, bien sûr, il fallait comprendre *als* comme équivalent à *als ob* (élision très courante), ensuite ne pas confondre *hervor/bringen* et *her/bringen*. Il ne s'agit pas d'*apporter des pensées*, ce qui ne veut rien dire, mais de les *produire* (sens courant de *hervor/bringen*).

eine Maschine anwerfen: *lancer une machine, mettre en marche une machine, faire démarrer une machine* (*démarrer une machine* n'était pas impossible, mais plus familier que *faire démarrer une machine*)

in Gang kurbeln: littéralement: *mettre en marche en se servant d'une manivelle (die Kurbel)*. On pouvait garder l'image de la manivelle ou simplifier. Le jury a accepté de nombreuses solutions pourvu qu'elles fussent cohérentes.

Un exemple parmi d'autres: *comme si les pensées étaient produites par une machine qu'il fallait préalablement (auparavant / d'abord) lancer et mettre en marche au moyen d'une manivelle / d'un tour de manivelle*.

Segment 5 (*als wären sie ... von selbst*)

Ce passage délicat a donné lieu à de fréquents contresens. En fait, le sens de la phrase suggère que la négation est implicite dans le second membre de phrase. Quant au pronom *sie*, il renvoie évidemment aux pensées: *comme si (als = als ob comme dans le segment précédent) elles n'étaient pas vivantes et ne se mouvaient pas d'elles-mêmes*. *Se mouvoir* est plus littéraire que *bouger* (qui était évidemment possible).

Segment 6 (*Ihm fiel auf ... aber oft gelang es ihm nicht*)

Ihm fiel auf: attention à la confusion fréquente entre *einfallen* (*etwas fällt mir ein : quelque chose me vient à l'esprit*) et *auffallen* (*etwas fällt mir auf: quelque chose attire mon attention, me frappe*).

Donc: *il était frappé par le fait que ...* ou mieux (plus léger et plus idiomatique): *ce qui le frappait, c'est que ...*

einhielt: attention au temps, une nouvelle fois! L'imparfait était obligatoire (il s'agit de choses fréquemment observées, d'observations répétées). De même dans la fin du segment: *il faisait de son mieux, mais n'y parvenait pas toujours / n'y réussissait pas toujours / n'y arrivait pas toujours*. (*Arriver à* est d'un registre de langue plus familier que les autres solutions).

Notons une faute grave, et fréquente: la confusion entre *je réussis à* et *quelque chose me réussit*, qui a en français un sens complètement différent: *Le changement de climat ne me réussit pas: der Klimawechsel bekommt mir nicht*.

Segment 7 (*Der Lehrer in der Schule ... wie viel Spaß ihm das Zuschlagen machte*)

Der Lehrer: la traduction par *professeur* a été acceptée, mais le contexte suggérait plutôt: *l'instituteur* ou *le maître*.

in der Schule : la traduction littérale *l'instituteur dans l'école* était lourde et maladroite. Une bien meilleure solution était par exemple: *l'instituteur de l'école* ou encore: *l'instituteur, à l'école, ...* (remarquez les virgules)

prügelte gern: *battait volontiers* souvent lu dans les copies était également une traduction littérale très gauche. On a souvent avantage à traduire *gern* par le verbe *aimer* (*aimer à* est correct, mais vieilli): *l'instituteur aimait frapper* (mieux que *battre* ou *cogner*, tous deux trop familiers ici) *ses élèves*. Certains candidats ont proposé: *aimait distribuer des coups*, ce qui est une bonne idée. On pouvait penser aussi à l'expression idiomatique: *il avait la main leste*.

Er tat, als wäre er: on a une nouvelle fois ici la tournure *als = als ob*. *Il faisait* (ici encore, l'imparfait est obligatoire!) *comme si ...* est acceptable, mais félicitons les candidats qui ont pensé à: *il faisait semblant d'être / il faisait mine d'être sévère*. Ou encore: *il se donnait des airs sévères*.

asketisch: le mot français correspondant était souvent ignoré: *ascétique*. On pouvait aussi passer par le substantif *l'ascète* (attention à l'accent !) et dire par exemple: *il se donnait des airs d'ascète*.

wie viel Spaß ihm das Zuschlagen machte: *combien donner des coups lui faisait plaisir / quel plaisir il prenait à frapper ses élèves*.

segment 8 (Er wusste ... spürte er doch Büttners Misstrauen)

leiden: une expression équivalente existe en français: *il ne pouvait pas le souffrir*. Mais on pouvait bien sûr dire: *il ne pouvait pas le supporter*.

So stumm er sich auch verhielt und so sehr er versuchte, langsam wie alle zu antworten: ce passage a donné lieu lui aussi à de nombreuses fautes. Il s'agissait pourtant d'une tournure concessive classique. La meilleure solution consistait à utiliser l'expression: *il avait beau. Il avait beau garder le silence (se taire) et essayer ...* A noter qu'il est impossible de dire: *se comporter de façon muette*.

spüren: *sentir* ou *ressentir* mais attention à la construction (voir segment suivant)!

segment 9 (und dass der Lehrer ... als den Rest)

La liaison des segments 8 et 9 posait en effet un problème de construction. Il était bien sûr possible de traduire: *il sentait la méfiance de Büttner et que l'instituteur n'attendait qu'une raison...* (puisque l'on peut dire en français *je sens quelque chose* et *je sens que...*) Mais *il ressentait la méfiance de Büttner et que...* est incorrect, car la construction *ressentir que* est impossible. Si l'on voulait utiliser le verbe *ressentir*, il fallait donc absolument écrire: *il ressentait la méfiance de Büttner et le fait que ...*

nur auf einen Grund wartete: on pouvait traduire littéralement: *n'attendait qu'une raison*. *Prétexte* était une bonne idée pour traduire *Grund*. Plusieurs candidats ont proposé très astucieusement et très élégamment : *il était à l'affût du moindre prétexte pour...*

ein wenig fester: *un peu plus fortement / un peu plus fermement / un peu plus brutalement*. *Ein wenig* a été souvent oublié.

der Rest: *le reste*, tout seul, n'évoque rien en français. Il fallait préciser et dire par exemple: *le reste de la classe / le reste des élèves / les autres élèves*. Un candidat a proposé: *le reste du troupeau* qui est une idée très intéressante.

Pour conclure, nous ne saurions trop encourager les futurs candidats à se préparer sérieusement et régulièrement à cette épreuve exigeante qu'est la version. Elle demande non seulement des connaissances de vocabulaire et de grammaire très précises – aussi bien en allemand qu'en français –, mais aussi un sens de la formulation, de la tournure juste, qui ne s'acquiert que par la pratique de la langue écrite et la fréquentation des bons auteurs.

EPREUVE ORALE D'ADMISSION

Notes globales obtenues par les candidats présents à l'épreuve :

15 et plus	13 candidats
entre 10 et 14,75	14 candidats
entre 5 et 9,75	14 candidats
moins de 5	2 candidats

EXPLOITATION PEDAGOGIQUE DE DOCUMENTS EN ALLEMAND

Rapport présenté par Mesdames Marie-Christine CLERC-GEVREY et Fabienne FEDOU

Statistiques sur la qualité des prestations réalisées par les candidats présents :

Excellentes prestations	8 candidats
Prestations acceptables	7 candidats
Prestations très moyennes	11 candidats
Prestations insuffisantes	17 candidats

1. Remarques d'ordre général

Pour la réouverture du concours, le jury a le plaisir de constater que la plupart des candidats s'étaient préparés avec sérieux à l'épreuve pédagogique, malgré des situations professionnelles parfois difficiles et des niveaux d'expérience inégaux. La plupart des prestations ont témoigné d'une authentique volonté d'assurer au mieux la fonction d'enseignant dans la communauté éducative.

De nombreux candidats ont su tirer profit de la richesse de leurs expériences variées d'enseignement et de leur contact avec des publics différents, en université, lycée, collège ou école élémentaire pour se projeter avec pragmatisme et réalisme dans des situations de cours. Cependant, quelques professeurs enseignant dans des établissements à recrutement privilégié n'ont pas été capables d'envisager une autre situation de cours et de prévoir par conséquent un réseau d'aides différenciées pour un public hétérogène.

Certains, ayant travaillé comme assistant d'éducation ou assistant pédagogique ont éprouvé des difficultés à sortir de la perspective d'aide individualisée et à concevoir un projet de classe.

Des candidats, moins expérimentés, ont su faire preuve de bon sens pour mettre en adéquation analyse du dossier et conception du projet. Ils ont eu l'occasion pendant l'entretien de valoriser leur projet : guidés par les questions du jury, ils ont pu préciser et compléter leur présentation.

L'évaluation de la prestation du candidat repose sur plusieurs critères tels que la pertinence de l'analyse des supports mise en relation avec le projet pédagogique, la qualité de la mise en œuvre prévue et bien évidemment la connaissance des programmes et des repères essentiels dans la didactique des langues. Enfin, le jury attire l'attention sur les aspects formels de l'exposé, entrant également dans l'évaluation de la prestation : dans le temps imparti (30 minutes), il attend en effet une prestation équilibrée, structurée, au cours de laquelle le candidat manifeste sa capacité à communiquer, son aptitude à maintenir l'intérêt de l'auditoire et à entrer dans un dialogue constructif avec le jury –qualités essentielles en matière de pédagogie. Une lecture mal maîtrisée des notes, de fréquents retours en arrière, de longs silences ternissent toute prestation.

Un entraînement régulier à ce type de présentation orale aidera le candidat à surmonter son stress et à formaliser sa démarche pédagogique.

2. De l'analyse des documents au projet pédagogique

Dans certaines présentations, le jury a malheureusement constaté soit une absence totale d'analyse des documents, soit un déséquilibre fâcheux entre une analyse certes brillante du dossier et une mise en œuvre réduite à l'évocation rapide de quelques activités.

Le candidat doit gérer avec soin le temps de préparation imparti (2 heures) pour se livrer à une lecture approfondie des supports qui lui permettra, dans un premier temps d'en faire une analyse didactique puis, dans un deuxième temps de dégager une problématique qui sous-tendra la mise en œuvre retenue.

Ce travail d'analyse conditionne les choix à opérer pour traiter des différents axes du sujet :

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

Signalons que l'ensemble des candidats avait une bonne connaissance des objectifs culturels des programmes et était capable de donner avec exactitude le niveau visé en se référant au CECRL. En revanche, seulement très peu ont égayé leurs propos avec des descripteurs de compétence précis.

- **L'architecture générale** de l'unité rend compte de l'agencement des documents permettant la réalisation de la tâche finale. Le candidat n'est en mesure de la présenter qu'après avoir analysé les liens de cohérence entre les documents et retenu une problématique. Dans le dossier EP6 (sujet reproduit en annexe), une candidate a par exemple habilement justifié son agencement en reprenant des éléments de l'analyse : elle a choisi de présenter d'abord le document iconographique représentant la croix en raison de son caractère général pour terminer par le support audio qui évoquait une initiative particulière et qui présentait un fort potentiel d'identification pour les élèves.

- Les **objectifs** (culturels, linguistiques, etc.) ne peuvent être définis qu'après une lecture approfondie des documents dégageant leurs potentialités. Le jury rappelle à ce propos qu'une solide connaissance de l'actualité et une bonne culture générale est indispensable pour apprécier la richesse de certains supports. Un candidat qui ne connaissait ni Schiele ni Grosz s'est trouvé en difficulté pour interpréter les reproductions des deux tableaux qui figuraient dans EP7 (sujet reproduit en annexe).

- **La mise en œuvre pédagogique des différentes étapes** dépend du repérage des entraves et des éléments facilitateurs effectué pendant la phase d'analyse.

L'analyse préalable, nécessaire à toute projection pédagogique, passe par un travail de déconstruction du sens du document en décomposant les réseaux de sens qui sous-tendent son organisation sémantique.

Rappelons à ce propos la nécessité de prendre en compte non seulement le lexique thématique ou les notions générales mais aussi le lexique fonctionnel du discours en analysant la typologie du document (type narratif, descriptif, informatif/explicatif, expressif, injonctif, argumentatif).

La mise en évidence des réseaux de sens permet ensuite d'organiser pour les élèves une démarche progressive de construction du sens à travers les différents domaines d'activité langagière.

Cet accès au sens du document est facilité par un système de guidage, mis en place après le balisage des entraves qui ne sont pas seulement de nature linguistique : elles peuvent être internes (d'ordre syntaxique, morphosyntaxique, lexical ...) ou liées au contexte externe (ex : fonction de Horst Köhler dans EP2, sujet reproduit en annexe). Le jury attire l'attention des candidats sur la nécessité de hiérarchiser et de sélectionner les entraves pour prévoir les aides appropriées. Il est regrettable que quelques candidats en soient encore au stade d'une « Vorentlastung » interminable et surtout inefficace.

En revanche, une candidate qui avait remarqué dans son travail d'analyse que la difficulté de compréhension d'un document résidait dans trois différentes périodes évoquées (témoignage d'une jeune allemande ayant participé à un programme Voltaire) a confié des tâches complémentaires d'écoute à trois groupes d'élèves.

Citons également l'exemple d'une candidate qui s'est appuyée sur la spécificité d'un document sonore (musique attractive, voix suave...) pour faire accéder ses élèves au message publicitaire du document (dossier EP10 reproduit en annexe). Il s'agit d'une activité motivante qui place les élèves dans une situation de communication proche de la réalité.

A ce sujet, le jury recommande de proposer aux élèves des documents dans la forme la plus authentique possible : il est par exemple dommage d'éliminer ou de séquencer outrageusement un document sonore en raison de son débit rapide (Radiosendung dans EP6). De même, alourdir la lecture d'un texte riche en charge lexicale d'une longue liste d'aides s'avère peu efficace et n'incite pas l'élève à gagner en autonomie.

Les différentes formes de guidage (aides lexicales, découpage d'un document ...) sont indispensables tout particulièrement au début de l'apprentissage mais le professeur doit se garder de tout excès pour amener progressivement l'élève à surmonter par lui-même les obstacles. Dans une telle perspective, les entraves ne sont plus systématiquement levées mais constituent un vecteur de progression. Habituer les élèves à s'y confronter leur permet de développer des stratégies de lecture individuelle qu'ils pourront transférer dans d'autres situations de communication.

Dans une prestation réussie, la **mise en œuvre du projet** s'articule en tout point avec des éléments précis de l'**analyse**. Il n'y a pas de description linéaire des documents mais une mise en perspective dynamique par rapport à la tâche finale retenue. Les activités pédagogiques sont légitimées à la fois par des références à des faits repérés pendant l'analyse et par des besoins communicatifs : une candidate a proposé un travail sur le futur avec « werden », elle s'est appuyée sur les occurrences de ce fait linguistique dans le document 1 de EP6 « Sie werden mich gesund machen / dann werde ich mit ihm sprechen » et a justifié son choix par rapport aux besoins linguistiques pour la réalisation finale retenue : les élèves vont utiliser cette forme pour exprimer leur engagement dans des actions humanitaires.

Un **projet** de qualité naît d'une **analyse** pertinente, nourrie de **connaissances** bien assimilées.

3. La mise en œuvre du projet pédagogique

Le jury a particulièrement apprécié la démarche des candidats, qui, après avoir dégagé les potentialités des trois documents proposés, ont présenté les objectifs qu'ils se sont fixés pour cette unité pédagogique en cohérence d'une part avec les programmes en vigueur pour la classe ciblée et d'autre part avec le ou les niveaux de compétence à atteindre.

Le jury tient à préciser que le candidat peut tout à fait envisager l'exploitation pédagogique à plusieurs niveaux de classe en arguant de critères tels que la maturité, le programme de la classe ou le parcours des élèves (section européenne par exemple). Par ailleurs, un texte oral ou écrit n'a pas de niveau intrinsèque (A1, A2, B1, B2); le professeur définit un niveau de compétence pour son exploitation selon les objectifs qu'il fixe pour la classe.

Pour la mise en œuvre pédagogique, le candidat se doit dans un premier temps de définir la tâche finale du parcours que le professeur proposera à ses élèves et à partir de là, de construire le parcours actionnel à rebours en précisant les tâches intermédiaires, nécessaires à la réalisation de la tâche finale, ainsi que les activités langagières entraînées, les formes sociales de travail, les outils et éventuellement l'approche différenciée envisagée selon la typologie du groupe-classe. Le candidat ne doit pas perdre de vue que ce parcours vise à construire parallèlement les compétences communicatives – compétences linguistiques, socio-linguistiques et pragmatiques – et les compétences générales individuelles – savoir, savoir-faire, savoir apprendre, savoir-être – et qu'il devra proposer des stratégies pour y parvenir.

- **La tâche finale :**

Dans cette perspective, certains candidats se sont appuyés sur les éléments pertinents de l'analyse des documents et sur leur expérience personnelle d'enseignement pour définir la tâche finale : ainsi, monter un projet humanitaire dans le quartier de l'école, située en ZEP (dossier EP6) suppose une connaissance du terrain.

La tâche finale – résultat observable, identifiable, et évaluable – concrétise la performance communicative dans une activité langagière donnée à partir des étapes de parcours qui se déclinent en apprentissages, entraînements et tâches intermédiaires.

On ne saurait trop conseiller aux candidats qu'ils se familiarisent avec la perspective actionnelle et la logique de la construction de compétences au fil des apprentissages. Pour ce faire, la lecture attentive des **programmes** (programme des collèges : palier 1, BO hors-série n° 6 du 25 août 2005 ; palier 2, BO hors-série n° 7 du 26 avril 2007; nouveaux programmes de seconde, BO spécial n°4 du 29 avril 2010 ; programmes du cycle terminal du lycée à paraître prochainement) ainsi que du **Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes** est incontournable.

La finalisation de la tâche finale requiert la prise en compte des acteurs (intérêt des élèves et contexte des destinataires), de la faisabilité de la tâche (difficulté, technicité), des outils nécessaires à sa réalisation (outils linguistiques, supports), des aides (stratégies, guidage précis). La prise en compte des élèves dans la mise en œuvre du projet pédagogique peut aller jusqu'à intégrer un ancrage temporel, en l'occurrence, l'organisation d'un échange, d'un projet Comenius, d'un voyage de classe s'inscrivant dans la transversalité disciplinaire. Le professeur pourra profiter des besoins qui se feront jour comme levier de motivation et vecteur d'apprentissage, car l'objectif est bien de mettre l'élève en situation de réussite – totale ou partielle dans une situation la plus authentique possible.

Le jury ne peut que déplorer la formulation souvent trop vague de la tâche finale ainsi que le manque de réflexion concernant sa faisabilité; de même trop de candidats annoncent une tâche finale sans lien avec les activités proposées au cours de la séquence.

- De la tâche finale aux tâches intermédiaires :

Une fois la tâche finale définie, on attend du candidat qu'il déroule les différentes étapes en amont pour atteindre l'objectif : le jury conseille aux candidats d'envisager ces tâches intermédiaires comme une authentique construction de compétences dans les activités de réception et de production.

Ainsi une activité de réception devra être précédée d'un guidage précis pour accéder au sens du support ; par exemple une tâche d'écoute prendra en compte la typologie du support: nombre de voix, éléments sonores, noms, repères spatio-temporels, mots clés, éléments non linguistiques... ; une tâche de lecture se focalisera sur le genre du texte, les perspectives narratives, les axes du texte... : autant d'éléments qui permettront à l'élève de construire peu à peu le sens et d'acquérir par la suite une compétence et des stratégies transférables dans d'autres situations de réception.

Le jury conseille aux candidats d'être circonspects à l'égard des grilles d'écoute, qui induisent une compréhension ponctuelle mais qui ne visent pas à construire de compétence réelle et qui ont souvent le défaut d'évaluer la compréhension plus que de l'entraîner.

Pour lire et comprendre un support écrit, le professeur veillera à créer un horizon d'attente, à ne pas tout élucider par la traduction ou l'explication du lexique mais plutôt à aider les élèves à percevoir la structure interne du document, les occurrences, laissant ainsi une large part à l'implicite. Quelques candidats inspirés ont souligné que la charge lexicale d'un texte, par exemple *Es regret* (dossier EP3, reproduit en annexe), était compensée par une structure aisée à percevoir et par des éléments facilitateurs identifiés grâce aux stratégies de lecture. Pour favoriser la construction de l'autonomie dans les activités de réception, le professeur aura à cœur d'éviter les questionnements et de ménager

des plages de silence, nécessaires à l'intériorisation et à la mise en réseau des éléments porteurs de sens.

La réflexion sur les formes sociales de travail trouve toute sa pertinence ici : s'ils travaillent en binôme ou en trinôme lors de tâches intermédiaires, les élèves mutualisent leurs ressources et accèdent en « face à face » au sens. Certains candidats vraisemblablement rompus à varier les formes sociales dans leur réalité scolaire ont mentionné la nécessité pour le professeur de savoir lâcher prise dans ce contexte dynamique, pour que les élèves acquièrent peu à peu de l'autonomie.

Pour les activités de production – expression orale en continu et expression écrite –, il en va de même : le guidage rigoureux contribue à la construction de solides compétences.

Pour ce qui est de l'interaction orale, le professeur doit définir les conditions de la construction d'une authentique interaction et donner des stratégies (gestion des faux démarrages, contactifs pour maintenir l'interaction, éléments non linguistiques) ainsi que des ressources linguistiques adéquates pour ne pas produire de l'écrit oralisé mais bien faciliter la spontanéité.

Des candidats ont judicieusement proposé des tâches intermédiaires en travail à la maison, telles que la mémorisation du lexique, ou l'approfondissement de travaux réalisés en classe, par exemple présenter des personnes connues qui se sont engagées (dossier EP6). On peut même envisager une remédiation sur un point précis d'ordre grammatical, syntaxique ou phonologique comme tâche intermédiaire, si le professeur estime qu'elle est nécessaire à la réalisation de la tâche finale : c'était le cas du marquage de l'adjectif qualificatif à partir du discours de Köhler, nécessaire pour la réalisation d'affiches présentant un aspect de la mondialisation comme tâche finale. Les candidats qui ont mentionné la phase de mémorisation du lexique n'en ont toutefois pas détaillé clairement les modalités ; on peut en effet retenir plusieurs options pour organiser le lexique en traces écrites : les notions générales, le lexique thématique et le lexique fonctionnel. On peut également encourager la constitution d'un répertoire plurilingue particulièrement pour les élèves des classes bilingues.

Les tâches intermédiaires peuvent conjuguer parallèlement d'autres objectifs, en l'occurrence l'acquisition de compétences informatiques si le professeur invite ses élèves à faire des recherches sur internet, ce qui mène à la validation du B2I ; un autre objectif peut être le travail interdisciplinaire, à savoir la collecte d'informations auprès du professeur d'histoire sur la construction du Mur de Berlin ou sur la réalité de la vie en République Démocratique Allemande (dossier EP3). Un candidat a également proposé d'associer l'établissement partenaire allemand à une tâche intermédiaire (enquête dans les familles allemandes), ce qui entre véritablement dans l'approche actionnelle.

- L'évaluation :

Le jury constate avec surprise l'absence d'évaluation dans la mise en œuvre pédagogique chez bon nombre de candidats. Or, la mise en œuvre ne se limite pas au seul parcours actionnel mais intègre l'évaluation, qui est légitime dans tout parcours d'apprentissage.

Les candidats ont souvent omis cette étape de parcours, voire l'ont reléguée dans des catégories pédagogiques inférieures: « évaluation bête et méchante ». Force est de rappeler aux candidats les trois verbes qui constituent le sous-titre du Cadre Européen : apprendre, enseigner, évaluer. Loin d'être un simple contrôle de connaissances noté, l'évaluation cible la prise de conscience par l'élève du parcours accompli et de l'acquisition de ses compétences ainsi que du parcours restant à accomplir pour atteindre l'objectif visé ou le niveau de compétence défini.

Quelques candidats, qui se sont interrogés sur le moment propice à l'évaluation dans la séquence, ont proposé soit une évaluation intermédiaire soit une évaluation finale, prenant en compte les entraînements qui ont permis la construction des compétences communicatives au fil des séances. Le jury a pu ainsi engager un dialogue très constructif avec certains candidats sur les modalités de l'évaluation, les critères retenus, l'intérêt de l'évaluation magistrale, de l'auto-évaluation et de l'inter-évaluation. Une candidate a même évoqué *le Portfolio européen des langues* et son utilité dans le parcours de l'élève, ce que le jury a su apprécier.

Rappelons ici qu'il est nécessaire de distinguer entre l'évaluation d'une tâche, la notation de cette dernière et la correction du produit. L'évaluation renvoie l'élève au niveau de compétence atteint, la notation quantifie la performance, la correction, à savoir le repérage d'erreurs, est un acte pédagogique du professeur pour permettre à l'élève de pallier ses manques et de progresser.

Si le professeur propose une évaluation intermédiaire et décèle des compétences déficientes, la remédiation sera légitime: l'évaluation considérée alors comme formative permet à l'élève non seulement une approche cognitive du degré de compétence atteint ou à atteindre mais également la prise de conscience des étapes nécessaires à franchir en vue de la réalisation de la tâche finale.

En conclusion, le jury invite vivement les candidats à innover et « à faire que les élèves gardent l'envie et le plaisir d'apprendre », selon les propres termes d'une candidate à propos de l'efficacité du professeur.

4. L'entretien

Pendant cette phase déterminante de l'épreuve, le jury a remarqué deux types de réactions : certains candidats qui étaient à l'aise en conduisant la présentation de leur projet pédagogique se sont montrés déstabilisés par les questions posées. À l'inverse, d'autres qui n'avaient pas détaché leur regard des notes pendant la présentation se sont révélés plus détendus dans ce moment d'échanges. Le jury a particulièrement apprécié le savoir-être des candidats, qui ont fait montre lors de l'entretien d'une réelle ouverture, d'une volonté de dialogue et d'une maturité pédagogique, acquise par la réflexion sur leurs pratiques et la confrontation avec la réalité de terrain.

Rappelons que le jury n'est pas là pour embarrasser les candidats en tendant des pièges mais au contraire pour faire évoluer les propositions de la première partie en amenant le candidat à préciser, clarifier, illustrer, compléter certains points précis de l'exposé. Ce moment d'interactivité exige des capacités d'écoute et de réactivité. En effet, il appartient au candidat d'être attentif, éventuellement de faire répéter pour ensuite répondre aux questions sans les éluder. Le jury a été sensible à plusieurs reprises à la qualité de l'échange et au prolongement de la réflexion pédagogique au delà de l'exposé. Rappelons toutefois aux candidats que l'entretien n'est en aucun cas le lieu de commentaires familiers sur leur appréciation personnelle du système scolaire.

Le jury a apprécié la sincérité d'une candidate qui a expliqué son changement de cap dans la phase de préparation quand elle s'est rendu compte que l'agencement initialement prévu risquait de mettre ses élèves en difficulté. Un autre candidat, qui n'avait pas suffisamment pris en compte les réactions possibles des élèves, a su pallier ces manques sans changer de perspective. 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 son point de vue.

Conclusion

Le jury réitère aux futurs candidats le conseil d'asseoir leur préparation sur une connaissance solide des textes officiels et des évolutions récentes de la discipline « Langues Vivantes » ainsi que sur leur expérience professionnelle. Ils pourront alors présenter un projet personnel, ambitieux qui prendra en compte l'élève sur la base de l'estime et du respect mutuels.

Exemples d'exploitation pédagogique d'un dossier

La présentation ci-dessous **PROPOSE** des pistes d'analyse à suivre pendant la phase de préparation afin d'opérer un choix parmi les potentialités dégagées et de retenir la mise en œuvre d'un projet précis à adapter à un profil de classe défini, en fonction des besoins détectés dans le parcours d'apprentissage. Les développements qui suivent prennent appui sur deux des dossiers reproduits en annexe.

1. Option Collège : EP6

1. Analyse et destination du dossier

Les trois documents constitutifs de ce dossier sont fédérés autour de la thématique de l'engagement. Ils en présentent différentes facettes : l'engagement institutionnel au sein d'une organisation internationale, l'engagement collectif d'adolescents dans un établissement scolaire allemand et l'engagement à l'étranger d'une adulte, professionnelle de la santé.

Ils ont un fort potentiel socio-culturel et peuvent être rattachés au programme culturel du palier 2 du collège : *l'ici et l'ailleurs*. Le voyage proposé correspond à la maturité des collégiens, il conduit à la découverte de l'autre, invite au décentrage et incite à l'implication sociale.

Le dossier convient donc à des élèves de 4èmes LV1, 3^{ème} LV1 et 3^{ème} LV2 selon leur parcours (bilangue ou non). Sur le plan linguistique, il correspond au niveau de compétence A2 et offre l'avantage de confronter des élèves à un document de fiction, riche en implicite (document 1) qui diffère des supports informatifs familiers aux collégiens. Il y a ainsi une complémentarité intéressante entre ce support littéraire et le document 3, échantillon de la langue orale.

Il peut aisément revêtir une dimension interdisciplinaire et développer une des compétences sociales et civiques du socle commun de connaissances et de compétences. Il est également possible de l'enrichir avec des documents écrits en d'autres langues connues des élèves et de travailler en interlangue.

Document 1

Ce texte, extrait d'un ouvrage de littérature de jeunesse, à dominante narrative, est écrit à la première personne.

Le titre « *Allein unter den Indios* » situe le contexte et révèle la situation d'énonciation à la ligne 9. Il s'agit du témoignage d'une jeune infirmière (« *Senorita* ») sur le travail qu'elle mène auprès de populations indiennes menacées dans un village en Amérique latine (allusion à « *zu meiner Hütte* »).

La brièveté, la sobriété du texte (majorité de phrases simples, pas de charge lexicale lourde) ainsi que la clarté de la composition (éléments situationnels dans les 2 premières lignes suivis du dialogue entre les 2 personnages) sont des éléments facilitateurs pour accéder au sens immédiat. Pour expliciter la situation, il faudra, si nécessaire, aider les élèves à comprendre la signification d'éléments majeurs (*erblindert, tropfen, der Bach, die Zwiebel*).

La forte teneur en implicite constitue la potentialité principale du document et permet de développer des compétences générales et linguistiques dans plusieurs domaines d'activité langagière.

Une lecture approfondie permettra de repérer certains éléments linguistiques sur lesquels on pourra, en expression orale, s'appuyer pour analyser la relation entre les deux femmes et le caractère symbolique du geste de l'infirmière. Ce sera alors l'occasion d'enrichir le lexique des sentiments et de réactiver certains temps ou modes de la conjugaison.

A l'intérêt socio-culturel s'ajoute la dimension éducative : la simplicité dans le geste de remerciement de la vieille dame confère au terme « *Menschlichkeit* » qui apparaît dans le document 2 toute son importance. La compétence interculturelle est également sollicitée dans la prise de conscience de la différence de traitement médical selon la richesse du pays.

Dans le prolongement de l'exploitation, il peut être intéressant d'organiser un travail de production orale ou écrite en faisant intervenir le médecin dont la présence est évoquée à la ligne 8.

Document 2 :

Cette affiche de la Croix-Rouge autrichienne pour la jeunesse (*ÖJRK : Jugendkreuz Österreich*) est un document authentique qui revêt un caractère humoristique : la croix rouge classique est mise en mouvement et devient un personnage sympathique. Ce support motivant, facilement identifiable et construit de façon équilibrée (rapport texte/ iconographie) véhicule un message accessible à tous. Les répétitions (*helfen, Menschen*) permettent d'élucider le verbe « *einsetzen* » et soulignent l'appel à l'engagement.

Parmi ses nombreuses potentialités, retenons le développement des compétences socio-culturelle et pragmatique : ce support fait découvrir une organisation internationale à vocation humanitaire ainsi qu'un document publicitaire à but non commercial.

Cette affiche est un bon déclencheur de parole : les questions sous-jacentes (*Wer kann sich einsetzen ? Wo ? Wie ? Mit wem ? ...*) peuvent être reprises dans une activité d'interaction orale. Il est également possible de compléter son exploitation par un entraînement à la compréhension écrite sur le site de *ÖJRK*.

Document 3

Ce support sonore (30 secondes) est extrait d'une émission de radio destinée à un public jeune et consacrée au thème de la solidarité. Alex fait part au journaliste de l'expérience menée dans son école pour intégrer un jeune handicapé.

La nature même du document est un élément facilitateur : en entendant les applaudissements d'encouragement et la voix sympathique du *Moderator*, les élèves reconnaîtront un type d'émission qu'ils affectionnent, ils seront sensibles à l'enjeu perceptible et pourront facilement s'identifier avec le personnage. Alex s'exprime certes rapidement mais juxtapose des phrases courtes contenant de nombreux mots transparents. La clarté de la composition de l'échange oral aide également à la compréhension : le journaliste « plante le décor » en donnant les éléments situationnels majeurs qui seront repris et explicités dans la déclaration d'Alex.

Ce support présente une double potentialité pour la mise en œuvre pédagogique : il permet de confronter les élèves à un document de type authentique, riche en informations. Il offre des possibilités variées en interaction (jeux de rôles) ou en production orale en continu qui solliciteront la compétence lexicale (lexique fonctionnel de la prise de position, lexique notionnel de la joie, de l'enthousiasme...). Comme dans les documents 1 et 2, on peut aisément dégager l'intérêt culturel d'une part (découverte des « *Aktionen* » menées dans les établissements scolaires allemands) et l'intérêt éducatif d'autre part (possibilité pour un adolescent de s'engager dans son entourage).

L'analyse montre que les trois documents du dossier ont un fort potentiel éducatif et socio-culturel. Ils permettent d'aborder ou d'approfondir les notions générales du programme culturel du palier 2 – voyages, activités extra-scolaires, implications dans l'engagement humanitaire – qui ont une forte connotation actionnelle. Ils invitent l'élève à se positionner par rapport à l'engagement et incitent à l'action. La mise en œuvre pédagogique sera donc fondée sur cette problématique et le projet sous-tendu par un double objectif : éducatif et socio-culturel.

La tâche finale proposée repose sur la mutualisation des ressources personnelles pour un engagement partagé. Elle consistera à organiser un **débat collaboratif** qui impose la prise en compte des propositions de chacun pour aboutir à une décision collective.

Sujet du débat : *Eure Schule organisiert ein Hilfsprojekt für den Bau einer Schule in Nepal. Ihr sollt euch für zwei Aktionen entscheiden.*

Éléments contextuels : Pendant une heure de vie de classe, un élève délégué doit présenter à ses camarades, le projet humanitaire dans lequel l'établissement s'est engagé.

Ainsi le professeur principal propose ensuite aux élèves de se mettre en petits groupes afin de débattre pendant une quinzaine de minutes pour retenir une proposition d'engagement.

Le choix du débat en groupes restreints s'explique par la nécessité au niveau collège de procéder par étapes pour construire progressivement les capacités nécessaires à la prise de parole en interactivité. Afin de placer l'élève en situation de réussite, il est indispensable de développer conjointement les compétences pragmatiques spécifiques de l'interaction orale (justifier un choix, exprimer un avis, argumenter, expliquer...) et les compétences linguistiques qu'elles impliquent (lexique thématique de l'engagement, lexique fonctionnel de la prise de position en relation avec les notions de joie, espoir, révolte...).

2. Mise en œuvre :

Par rapport à la perspective retenue, nous agencerons les documents de la façon suivante : affiche de la croix rouge (document 2) → texte « *Allein unter den Indios* » (document 1) → document sonore (document 3).

Le document 2, par son caractère général et par sa fonction d'appel à l'engagement, est un bon document introducteur tandis que les deux autres proposent deux réponses bien ciblées : l'une dans le domaine professionnel et l'autre au niveau scolaire.

Document 2

Il est intéressant de montrer l'affiche au vidéoprojecteur, pour une meilleure lisibilité. Elle peut-être exploitée dans son intégralité ou en occultant dans un premier temps le texte. Ceci permet, après avoir identifié l'émetteur (*Rotes Kreuz*) de faire imaginer des slogans (à garder pour une éventuelle production écrite) et de les comparer avec l'affiche originale.

Dans l'un ou l'autre des cas, il est essentiel d'amener les élèves à décrypter le langage publicitaire (éléments typographiques, textuels, iconographie...) et à leur faire prendre conscience du caractère particulier du message (*Eine Werbung für einen guten Zweck*). Il sera ensuite aisé d'engager un échange oral: *Wo/für wen/wie kann man sich einsetzen? → im Alltag/in einem Verein/später im Beruf... Soziales, sportliches, kulturelles, ökologisches, berufliches... Engagement*).

Ces questions peuvent être utilement reprises dans un sondage à effectuer dans la classe ou dans une classe parallèle.

Cela permettra de réactiver le lexique de l'engagement et de l'enrichir avec des expressions concrètes (*Spenden/Geld sammeln, ältere Leute im Altersheim besuchen, Sponsoren suchen, ein Konzert organisieren...*)

Cette activité d'interaction orale sera alors suivie du dépouillement des réponses obtenues, ce qui constitue un entraînement à l'expression orale en continu.

Elle peut être prolongée à la maison par un travail de production écrite afin d'aider à l'appropriation du lexique nouveau, les élèves choisissent alors entre la rédaction d'un court texte sur leur engagement personnel ou la synthèse rapide du sondage.

Document 1

La qualité littéraire du texte invite à privilégier la lecture comme vecteur pour accéder aux réseaux de sens.

L'exploitation du document pourra s'articuler autour des mots clés de l'affiche :

Menschen helfen → *wem?* / *Die Sprache, die jeder versteht* → *welche Sprache?* / *Ein Grund, sich einzusetzen* → *warum?* / *Menschlichkeit* → *wie?*

Un premier projet de lecture autonome reprenant les questions du sondage (*Wer engagiert sich? Für wen? Wo? Was wird gemacht?*) permet de repérer les éléments situationnels majeurs.

Une deuxième lecture plus approfondie focalisera l'attention des élèves sur l'emploi des pronoms personnels, en particulier sur le passage du « *Sie* » au « *du* » chez la vieille dame afin de faire comprendre l'évolution dans la relation entre les deux personnages. Il est envisageable de proposer une tâche de repérage des temps : prétérit de narration, futur pour l'expression de la certitude, subjonctif II pour l'expression de l'espoir...

Cette phase de lecture pourra être utilement suivie d'un échange oral visant à mieux cerner l'implicite du texte. Les deux expressions-clés « *das Wasser des Bachs* » et « *nur zwei kleine Zwiebelchen* » serviront de points d'ancrage pour l'analyse du comportement des deux personnages. Au cours de cet entraînement à l'expression orale, la compétence lexicale sera sollicitée, en particulier le lexique des sentiments et réactions (par exemple : *arm, glücklich, unglücklich, hoffnungslos, hoffnungsvoll, dankbar...sein, froh, begeistert...sein/sich freuen/jemandem Freude schenken...*).

A la suite de l'exploitation textuelle, le professeur peut proposer des tâches complémentaires de production écrite ou orale.

- L'écriture du mail que l'infirmière envoie le soir même au « *medico* »
- La conversation téléphonique entre l'infirmière et le médecin

Document 3

Par souci de cohérence, il peut être judicieux de proposer comme projet d'écoute un repérage similaire à celui effectué dans le document précédent (*Wer engagiert sich? Für wen? Wo? Mit wem?*)

Une deuxième audition limitée à la deuxième partie focalisera l'attention des élèves sur le personnage de Philip et de son handicap.

Après ce travail de compréhension de l'oral, les élèves peuvent choisir une tâche de production orale :

- soit une recherche collective d'arguments utilisés pour convaincre les autorités d'accueillir le jeune handicapé (reprise de « *Wir fanden, dass...* » et de « *Wir wollten, dass...* »), ceci préparant le jeu de rôles entre l'élève délégué et le chef d'établissement ;
- soit l'enregistrement radio d'un autre témoignage d'engagement (aide aux devoirs, à la résolution de conflits,...)
- Ces tâches impliquent des savoir-faire techniques (utilisation du MP3) et des compétences d'ordre pragmatique (enchaîner des répliques, construire un témoignage, ...), prosodique et phonologique. Elles permettent aussi de progresser dans le développement des compétences lexicales et grammaticales :
- lexique fonctionnel: *wir haben vor, .../wir können/könnten/es wäre möglich/es wäre besser.../wir hätten lieber, .../wir finden, dass.../wir wollen, dass .../wir meinen, dass.../ das stimmt (nicht) aber...*
- lexique thématique: *Hilfsaktionen finden, sich engagieren, sich einsetzen, sich um etwas/jemanden kümmern, fördern, Aktionen finanzieren, ein Projekt unterstützen...*
- structures grammaticales: proposition complétive avec *dass*, structure infinitive avec *zu* (*einen Grund haben, ...zu...*) ou avec *um...zu*, proposition relative (*wir kennen jemanden, der...*)
- Pendant l'entraînement à ces activités orales, une tâche de recherche sur Internet en salle multimédia peut être confiée à d'autres élèves pour leur faire découvrir certaines « *Aktionen* » menées par des adolescents du même âge dans d'autres pays.

Sites possibles :

- <http://www.jugendhilft.de>
- <http://www.ups-schulen.de/index.php> : site de l'Unesco
- site d'un établissement scolaire, partenaire ou non, avec possibilité de travail en interlangue

Les productions orales en continu ou en interaction peuvent faire l'objet d'une évaluation formative au cours de laquelle les élèves élaboreront eux-mêmes une grille qui sera utilisée et complétée lors de l'évaluation de la tâche finale. Les critères seront alors regroupés par champs d'observation et confiés à des groupes d'élèves différents. Voici un exemple de répartition :

- communication (voix, rythme, prosodie, regard...)
- message (intelligibilité, contenu, ressources linguistiques...)
- interaction (écouter, argumenter, contre-argumenter ...)

La réalisation de la **tâche finale** a pour objectif la mobilisation des compétences développées et des connaissances acquises pendant l'ensemble de la séquence (exploitation des documents + tâches intermédiaires).

Le débat par groupes est suivi d'une phase d'expression orale en continu pendant laquelle le rapporteur de chaque groupe expose à la classe entière son choix et le justifie. Une nouvelle discussion ou un vote pour élire « *zwei Aktionen* » conclura la séance.

Les prestations en continu ou/et en interaction seront évaluées à partir de la grille élaborée par les élèves. Dans les deux cas, il est conseillé d'effectuer un enregistrement (sur baladeurs mp3 par exemple) pour faire une analyse a posteriori et organiser la remédiation.

Cette proposition d'exploitation a pour objectif un travail centré sur la production orale dans une perspective de développement des compétences. Il est tout à fait possible d'envisager d'autres tâches en fonction des projets déjà réalisés et des compétences à développer en priorité chez les élèves.

Un candidat a par exemple choisi de faire réaliser pour la journée « portes ouvertes » des affiches (en interlangue) sur les différentes actions engagées dans l'établissement, un autre a proposé d'envoyer un article à faire paraître dans le « Schülerzeitung » de l'établissement partenaire.

Pour conclure, rappelons qu'il n'y a pas de démarche unique : tout agencement des documents est recevable s'il s'inscrit en cohérence avec la tâche finale. Celle-ci doit être ancrée dans une situation de communication le plus souvent simulée, dans le cadre habituel de la classe. Quand cela est possible, la réalisation d'une véritable tâche, par exemple s'inscrire sur le site *jugendhilft.de* pour participer au concours destiné à mettre en valeur les meilleurs projets, ne peut que renforcer la motivation des élèves.

2. Option Lycée : EP1

1. Analyse et destination du dossier:

L'unité pédagogique est constituée d'un texte de fiction écrit par une journaliste et écrivain germanoturque, Hatice Akyün, d'un document iconographique extrait d'une séquence du film de Fatih Akin *Auf der anderen Seite* ainsi que d'un document sonore qui est le témoignage d'une jeune assistante allemande en France.

La thématique fédératrice se référant aux programmes est « Le rapport au monde » décliné ici en trois notions: l'identité, l'interdépendance et le contact des cultures. Les trois documents abordent d'une part la quête de l'identité et suscite le débat autour de l'intégration dans un monde multiculturel « Gast », d'autre part l'immigration économique avec le statut de « Gastarbeiter », et enfin les échanges culturels. On pourrait éventuellement y ajouter la notion de conflits si l'on envisage la perspective de l'évolution des mentalités depuis la fin de la Deuxième Guerre Mondiale : amitié franco-allemande, politique d'intégration des Turcs en Allemagne, relations intergénérationnelles.

Si l'on se réfère au projet des nouveaux programmes du cycle terminal, l'entrée culturelle est « Gestes fondateurs et mondes en mouvement » qui aborde ici la notion des « espaces et des échanges ».

Ce dossier s'adresse à des élèves de la classe Terminale LV2 ou LV1, qui ont un niveau de compétence B1 voire B2.

On peut envisager de travailler l'unité en interdisciplinarité avec le collègue d'histoire et géographie (référence au Traité de l'Élysée, relations franco-allemandes de 1945 à nos jours).

2. Analyse des documents :

Cette analyse est incontournable, dans la phase préparatoire à l'épreuve de présentation orale du dossier pédagogique, pour dégager les potentialités des documents qui vont permettre à l'enseignant d'opérer des choix en termes de parcours actionnel, de tâches d'exploitation des documents et de tâche finale. Elle ne doit cependant pas être intégralement exposée par le candidat qui n'en retiendra que les éléments pertinents pour sa mise en œuvre.

Document 1 :

Ce texte de fiction est un document qui se focalise sur l'identité, la double appartenance, l'altérité et l'ouverture à l'autre. L'accès au sens est favorisé par sa richesse et son architecture interne. Le texte s'articule notamment sur deux axes, « ich » / « meine Eltern », et repose sur un découpage net:

« ich » : l. 1-4, l. 24-36 ;

« meine Eltern » : l. 5-24.

D'emblée, le lecteur remarque que les lignes concernant la narratrice sont rédigées au présent, alors que les lignes concernant les parents sont au passé (prétérit, parfait, plus-que-parfait) ; le présent est ici un présent d'énonciation pour exprimer les sentiments (« ich fühle mich ») de la narratrice. Elle utilise les temps du passé pour raconter l'histoire chronologique des parents.

Les éléments textuels sont des **facilitateurs** pour accéder au sens, de même que les formulations et le lexique induisent une lecture qui s'agrège sur les deux axes.

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

On peut conforter la compétence lexicale en réactivant le lexique notionnel lié à l'expression des sentiments, à la prise de positions. Par l'observation de la morphologie et de la valeur des temps ainsi que de l'emploi des modes, les élèves consolideront la compétence grammaticale.

On peut entraîner également l'expression écrite en demandant aux élèves concernés par un processus d'intégration ou à d'autres qui pourraient faire état de témoignages de leurs camarades de compléter les points de suspension après la phrase suivante :

« Und ich empfinde es als Reichtum, diese Widersprüche in mir zu vereinen »...

La thématique invite également à entraîner l'expression orale en interaction par la réalisation d'interviews auprès d'élèves d'origine étrangère à partir de la question : « Fühlst du dich ... oder ... ? ». Il est aisé de dégager de ce texte l'intérêt socio-culturel d'une part (ouverture à d'autres repères culturels, ancrage dans un projet de société) et l'intérêt socio-linguistique d'autre part (intégration par la maîtrise de la langue, bilinguisme comme trait d'union entre deux cultures).

Document 2 :

Cette photo est extraite d'une scène du film du réalisateur germano-turc Fatih Akin *Auf der anderen Seite*. Au premier plan, on y voit deux femmes, l'une située à droite de la photo, qui est jeune et brune, l'autre à gauche, d'un âge mur et de type nordique. On peut remarquer les contrastes, à savoir entre les nationalités et les générations. La jeune tend la main à l'autre femme, qui la prend avec émotion. Les deux femmes échangent un regard chargé de sens. Le cadre de la scène semble être

une librairie. L'attention du spectateur est attirée par les deux drapeaux, le drapeau allemand et le drapeau turc qui sont posés devant le bureau.

Ce document est certes une photo du film *Auf der anderen Seite*, mais il n'est pas nécessaire de connaître ou même de visionner le film pour l'intégrer dans l'unité pédagogique.

L'absence d'entraves textuelles, la clarté de la situation sont des **éléments facilitateurs** à l'accès du document iconographique. Le geste de la main tendue et les sourires discrets sont des éléments positifs qui induisent une relation très humaine.

La méconnaissance du film ne constitue pas une entrave à la compréhension de la scène.

Ce document présente plusieurs **potentialités** notamment dans une **activité langagière** majeure : l'expression orale. Le geste est en effet chargé d'implicite et propose des perspectives multiples d'expression.

Les compétences linguistiques qui seront opérationnelles sont la compétence lexicale et sémantique : ce document aborde les notions générales des relations interpersonnelles : lexique de l'émotion, du remerciement. L'utilisation du discours direct permet de réactiver la compétence grammaticale et syntaxique: tutoiement/vouvoiement, question/réponse, injonction. Enfin ici comme dans toute production orale, l'élève mobilisera la compétence phonologique: prononciation, intonation.

Dans cette relation intergénérationnelle et interculturelle, la compétence socio-linguistique est fondamentale et les codes culturels devront être réactivés. De même les compétences générales individuelles, en particulier le savoir-être, pourront être entraînées. Enfin la compétence pragmatique peut également être sollicitée par la mise en place d'une méthodologie de lecture de l'image.

Document 3 :

Le document sonore d'une durée de 30 secondes est le témoignage de Stefanie, assistante allemande de 24 ans, qui s'exprime au sujet de la journée franco-allemande. Elle met l'accent non seulement sur son attachement personnel à la France mais aussi sur l'importance de la journée franco-allemande comme repère des relations franco-allemandes.

La courte durée du document sonore et la simplicité du lexique sont des **éléments facilitateurs** pour accéder au sens immédiat. C'est également un document de « proximité », puisque les élèves ont souvent la possibilité d'avoir une assistante en langue étrangère et connaissent le principe de l'assistantat. D'autre part, la plupart des élèves ont participé au fil des années aux activités proposées pendant la journée franco-allemande et en connaissent l'enjeu politique, linguistique et culturel. Autant d'éléments qui facilitent la compréhension du document.

Le fait de ne pas avoir bénéficié de la présence d'une assistante dans l'établissement et/ou de ne pas avoir participé à la journée franco-allemande pourrait vraisemblablement être une **entrave** à l'entrée dans le document, mais cela est peu probable.

Les **potentialités** du document sont doubles : il sert de support à l'entraînement à la compréhension de l'oral; il peut également servir de point de départ à une interview de l'assistante dans l'établissement sur son expérience culturelle et linguistique en France et induit un entraînement à l'interaction orale.

La dimension culturelle et historique s'inscrit dans la construction de compétences communicatives et invite à confier aux élèves des recherches sur l'origine de la journée franco-allemande et sur les relations franco-allemandes depuis 1945.

L'analyse des trois documents révèle un ancrage socio-culturel marqué pour cette unité pédagogique. La thématique des programmes « Le rapport au monde » ou plus récemment formulée « Gestes fondateurs et mondes en mouvement » est parfaitement illustrée par le croisement des notions générales – ouverture de la société, liens entre les peuples et les pays, échange linguistique et culturel – et la mise en relief de la spécificité allemande : réalité culturelle germano-turque et amitié franco-allemande.

La tâche finale du parcours actionnel proposé constituera la passerelle entre le dossier et l'ancrage dans la société française multiculturelle : l'organisation d'une table ronde où les questions de l'identité, de l'intégration et plus largement de l'expérience interculturelle pourront être abordées.

Intitulé de la table ronde : Identität – Integration - Interkulturelle Erfahrung: Wie stehst du zu diesen Begriffen?

Eléments contextuels : dans le cadre de l'entraînement aux débats citoyens, les élèves d'un même groupe-classe sont amenés à prendre position sur ces notions. Un modérateur distribue la parole, reformule et mène le débat avec des participants qui incarnent une personnalité ciblée (élèves français d'origine étrangère, élève allemand – 2nde ou 1^{ère} – en échange Voltaire et invité au débat, assistante allemande, étudiant Erasmus invité au débat, élèves français, élèves auditeurs (public participant au débat).

Le débat privilégie trois activités langagières : l'expression orale en continu, l'interaction orale, la compréhension de l'oral.

3. Mise en œuvre :

L'agencement des trois documents est une piste d'exploitation. Rappelons ici que l'agencement tient compte des objectifs fixés par le professeur en fonction du profil de ses élèves et de leur parcours accompli et à accomplir.

1. Document sonore : Deutsch-französischer Tag

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

- entraînement à la compréhension de l'oral par un projet d'écoute précis et la mise en place de stratégies telles que le repérage des mots porteurs de sens (« Assistentin in Frankreich », « Frankreich verbunden », « die deutsch-französische Freundschaft »), des occurrences (« einen bestimmten Tag », « dass es einen Tag gibt »), des réseaux de sens (« der deutsch-französische Tag », « der 22. Januar ») ;
- entraînement à l'expression orale en interaction par la réalisation d'une interview de l'assistante d'allemand de l'établissement ;
- entraînement à l'expression orale en continu à partir de notes par l'exposé des principales étapes des relations franco-allemandes de 1945 à nos jours.

Diverses activités langagières peuvent alors être conjuguées dans cette optique : compréhension de l'écrit (recherches au CDI ou sur Internet), compréhension de l'oral (documents audio ou vidéo sur la signature du traité de l'Elysée ou discours de De Gaulle ou d'Adenauer), expression orale en continu et éventuellement expression orale en interaction (exposé suivi de questions), expression écrite (réalisation d'une exposition au CDI pour l'ensemble des germanistes de l'établissement).

2. Document iconographique: *Auf der anderen Seite*

Le document induit plusieurs tâches d'exploitation possibles:

- la description de la photo et l'interprétation de la scène qui reposeront pour l'une sur une lecture méthodique de l'image et pour l'autre sur l'émission d'hypothèses. Cette tâche privilégie l'activité d'expression orale en continu mais aussi en interaction si les élèves formulent des hypothèses contradictoires et s'efforcent de les argumenter pour convaincre leur auditoire ;
- l'écriture d'un script correspondant à la scène et mise en scène du dialogue entre les deux femmes : pour cela on peut retenir l'idée d'une mise en scène avec un binôme qui joue les rôles des deux femmes. S'agit-il d'une première rencontre ou d'un adieu ? L'entraînement ici vise tout d'abord la

construction des compétences de l'écrit (écriture créative) puis dans un second temps la construction des compétences de l'oral (scène jouée).

3. Texte de fiction : *In beiden Welten zu Hause*

La qualité textuelle du document permet d'accéder au sens du document.

- Ainsi les premières tâches d'exploitation sont destinées à révéler les réseaux de sens. Le projet de lecture consiste à travailler sur chacun des deux axes majeurs : ich / die Eltern

Pour l'axe « ich », les élèves peuvent relever :

- « zu Hause » / « weder in der einen noch in der anderen nur Gast »
- « in beiden Welten »
- « aus zwei reichhaltigen Kulturen schöpfen »
- « zwar Türkin aber auch Deutsche, [...], Deutsch-Türkin »
- « beide Mentalitäten »
- « In der Türkei wiederum bin ich [...] Deutschländerin ».

Pour l'axe des parents, le champ lexical est différent, voire opposé :

- « Gastarbeiter »
- « nur eine Identität »
- « nur eine Welt »
- « eine Heimat »
- « eine Sprache »
- « eine Absicht »
- « sie pendelten zwischen zwei Ländern »
- « meine Eltern haben einen Kompromiss gefunden »

Les élèves auront vite compris ce qui oppose la narratrice à ses parents : elle réunit les deux cultures et parle les deux langues alors que les parents n'ont qu'une identité et ne parlent qu'une langue.

Le professeur peut ensuite inviter ses élèves à repérer l'ironie de la narratrice vis à vis de ses parents : « So türkisch, wie man sich eben fühlen kann zwischen Krankenkassenchipkarten, funktionierenden Zentralheizungen und Mercedes Benz. » Le passage étant riche en implicite, le professeur incitera les élèves à expliciter les spécificités allemandes « Krankenkassenchipkarten », « funktionierenden Zentralheizungen » et « Mercedes Benz ».

Une autre tâche liée à l'exploitation textuelle du document est de trouver le paradoxe qui caractérise la narratrice en tant que germano-turque :

« Und ich empfinde es als Reichtum, diese Widersprüche in mir zu vereinen. »

- Pour parfaire la compétence grammaticale et faire suite au repérage des temps liés aux deux axes du texte, on peut envisager une tâche de repérage des modes. En effet, deux occurrences du Subjonctif II dans le passage I. 14-19 soulignent d'abord l'évolution de la situation des parents par l'irréel du passé « Schon vor vielen Jahren hätten meine Eltern genug Geld gehabt, um sich in der Türkei ein besseres Leben leisten zu können. », puis la décision des enfants (narratrice et fratrie) avec l'irréel du présent « ...meine Geschwister und ich [...] würden niemals mit ihnen gemeinsam zurück in die Türkei gehen. » La forme vient conforter le sens déjà dégagé par l'étude des deux axes : les parents ont trouvé un compromis qui leur permet de vivre leur identité turque tout en gardant leur statut social en Allemagne, alors que la narratrice a fait le choix de s'intégrer pleinement en dépit des difficultés d'ordre culturel.

- Le professeur peut également confier comme tâche le repérage de connecteurs chronologiques dans le texte (« schon », « nun », « inzwischen »), ce qui contribue à parfaire la maîtrise de repères temporels dans une narration et donc à approfondir la compétence sémantique.

- A la suite de l'exploitation textuelle, le professeur peut susciter l'envie de réaliser l'interview d'un camarade d'origine étrangère sur le thème de l'identité (culturelle, linguistique), ce qui entraînera l'interaction orale sur les notions d' « Espaces et d'échanges ».

La séquence s'articule autour de plusieurs séances de cours et de phases de travail en autonomie. Le professeur doit veiller à la cohérence de l'ensemble pour garantir aux élèves des conditions optimales pour la réalisation de la tâche finale. Entre deux séances et pour favoriser l'exposition à la langue, le professeur peut proposer à ses élèves de consulter le site du film *Auf der anderen Seite* et éventuellement de visionner la bande-annonce du film :

<http://www.kino.de/kinofilm/auf-der-anderen-seite/trailer/95034.html>

La tâche finale – table ronde autour du thème : Identität – Integration - Interkulturelle Erfahrung: Wie stehst du zu diesen Begriffen? – vise à réactiver tous les moments d'apprentissage et à mobiliser toutes les compétences communicatives construites au cours de la séquence.

Evaluation de la tâche finale :

Seules les prestations orales des élèves participant à la table ronde et celles d'auditeurs ayant un rôle (contradicteur, témoin) seront évaluées, qu'il s'agisse de l'expression orale en continu ou de l'expression orale en interaction, à partir de la grille d'évaluation co-élaborée avec les élèves et prenant en compte les critères suivants :

- réalisation de la tâche : contenu, qualité de l'interaction ;
- ressources langagières : lexique, structures ;
- correction : correction linguistique, correction phonologique.

Dans cette grille peuvent figurer des descripteurs de façon à mieux intégrer les attentes correspondant au niveau de compétence à atteindre.

Le professeur peut confier à un groupe d'élèves le soin de filmer le débat afin d'avoir un support sur lequel s'appuyer pour pointer les lacunes, remédier aux manques dans la perspective d'acquérir un niveau de compétence.

Prolongement de l'unité :

Afin de profiter de la dynamique du parcours actionnel mis en œuvre, on peut envisager d'ouvrir un forum à tous les germanistes de l'établissement sur le thème du débat, soit sur un espace sécurisé du site de l'établissement, soit sur l'environnement numérique de travail Ilias. Les élèves entraîneront leurs compétences communicatives dans une activité langagière particulière qui est l'interaction écrite, soit en temps réel, soit en temps différé. On peut également inviter les élèves partenaires de l'établissement allemand à contribuer à la réflexion engagée.

Conclusion :

Les documents qui composent une unité servent de base à une réflexion didactique qui sous-tend le projet pédagogique : leur analyse précise va révéler leurs potentialités et orienter la tâche finale du parcours actionnel. A partir de la tâche finale, le professeur est à même de baliser le parcours avec des tâches d'exploitation des documents, au cours desquelles les compétences dans différentes activités langagières seront consolidées et de nouvelles connaissances, que les élèves mobiliseront à l'aide de stratégies, seront acquises.

Le professeur s'attachera à maintenir l'équilibre entre les différents entraînements, à varier les formes sociales des travaux proposés et à préserver l'enjeu d'une communication authentique au sein du groupe-classe. La motivation des élèves n'en sera que plus aiguisée au fil du parcours d'apprentissage.

COMPREHENSION ET EXPRESSION EN ALLEMAND

Rapport présenté par René DENIS et Jean-Robert DIOT

Statistiques sur la qualité des prestations réalisées par les candidats présents :

Excellentes prestations	22 candidats
Prestations acceptables	6 candidats
Prestations très moyennes	11 candidats
Prestations insuffisantes	4 candidats

Présentation de l'épreuve :

A l'issue de la première partie de l'oral (exploitation pédagogique des documents en langue étrangère, présentation et discussion) qui dure cinquante minutes, le candidat entend un document en langue allemande qu'il découvre pendant l'interrogation. Pour la session 2010, il s'est vu remettre par le jury un lecteur MP3 identique à celui qu'il avait utilisé pour écouter le document sonore du dossier pédagogique et avec lequel il a pu se familiariser.

Ce lecteur ne contient qu'un document audio de deux minutes que le candidat est invité à écouter à sa guise durant sept à huit minutes. Il est possible de le réécouter plusieurs fois, de faire des pauses et de prendre des notes pendant l'écoute. Le jury n'intervient pas durant cette préparation. Au terme de ces quelques minutes, le candidat fait en langue allemande un compte-rendu aussi précis que possible de cet extrait, puis il répond à des questions du jury sur et à partir de ce document. La restitution ne doit pas durer plus de quatre minutes, la discussion avec le jury pas plus de quinze. La totalité de cette épreuve n'excède en aucun cas vingt-cinq minutes.

L'objectif de cette épreuve est d'abord de tester la capacité de compréhension et l'aptitude du candidat à rendre compte avec clarté, cohérence et précision des informations dont il a pris connaissance.

A partir des questions qui lui sont posées, le candidat peut éventuellement être amené à compléter son résumé, mais pour l'essentiel il doit manifester sa connaissance des réalités des pays de langue allemande. Le jury apprécie à cette occasion chez le candidat non seulement la qualité et la maîtrise de son allemand à l'oral, mais aussi son aptitude à entrer dans un vrai dialogue avec le jury, à argumenter, convaincre, expliquer. Le jury sait récompenser une présence authentique, un souci de la communication et de l'échange.

Nature des documents :

Le document sonore qui sert de support à cette épreuve est un enregistrement authentique, extrait d'une émission de radio ou de télévision, d'une bande-son de film, etc. Sa durée n'excède pas deux minutes. Les sujets proposés ont tous un rapport avec les pays de langue allemande, qu'il s'agisse de l'actualité politique, des réalités socio-économiques, de l'histoire et de la civilisation, de la vie culturelle.

Ainsi lors de la session 2010, les candidats ont pu entendre des extraits de reportages sur la situation et les positions des différents partis politiques allemands (CDU/CSU, FDP, SPD, Die Neue Linke), sur la coalition gouvernementale au pouvoir à Berlin, sur le chômage dans l'ex-RDA, sur l'intégration des jeunes d'origine turque dans la société allemande, sur la situation de l'industrie allemande, sur l'engagement de la RFA dans des opérations humanitaires ou militaires à l'étranger, sur le journal d'Anne Frank ou le succès du cinéma allemand.

Conseils aux futurs préparateurs :

Pour la quasi-totalité des candidats, la compréhension du document n'a pas posé de problème majeur. Parfois pourtant, un défaut de concentration, peut-être lié à la fatigue ou au stress, a empêché une prise de notes efficace, ce qui s'est manifesté par un résumé très lacunaire ou mal construit. Le plus souvent, nous avons entendu des prestations où le candidat, qui avait bien perçu la totalité des informations présentées, a essayé de les présenter avec logique : courte phrase d'introduction (nature et sujet du document, qui parle ? de quoi ?), transitions entre les idées pour marquer une progression ou l'expression de points de vue différents par plusieurs locuteurs, rapide phrase de conclusion.

Il a pu arriver qu'un candidat souhaite réagir spontanément ensuite à ce document et fasse part de son opinion, ce qui n'est pas exclu ; dans la majorité des cas cependant, le débat est lancé par une question du jury.

Pour satisfaire aux attentes de l'épreuve, il est donc souhaitable que le candidat se soit entraîné, non seulement à écouter radio ou télévision dans les mois qui précèdent, mais à prendre des notes pendant cette écoute et à en restituer le contenu. Les moyens d'enregistrement actuellement disponibles, comme *Audacity* par exemple pour les médias en ligne, rendent cet exercice aisé.

Le jury attend des candidats non pas qu'ils soient des spécialistes de tous les sujets retenus, mais qu'ils aient sur les pays de langue allemande, dans leur réalité passée et présente, des connaissances minimales. On peut s'étonner qu'un enseignant d'allemand ignore tout de la coalition actuellement au pouvoir à Berlin, ou du système électoral, ou de la naissance de Die Neue Linke, ou des derniers grands succès du cinéma allemand.

La lecture régulière de la presse, l'écoute de la radio ou de la télévision, le souci de s'informer du devenir des pays dont on enseigne la langue, une réelle curiosité donc, semblent être les conditions du succès à cette épreuve qui, courte mais représentative, n'a rien d'insurmontable.

CAPES INTERNE D'ALLEMAND**Session 2010****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 pédagogique des étapes essentielles de votre projet.

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

In beiden Welten zu Hause

Ich fühle mich in beiden Welten zu Hause, der deutschen und der türkischen, bin weder in der einen noch in der anderen nur Gast und schöpfe in vollen Zügen aus zwei reichhaltigen Kulturen. Ich bin Hatice, mit all den Erfahrungen, Erlebnissen und Wünschen aus beiden Welten, und ich schätze gerade die Andersartigkeit von Deutschen und Türken.

5 Meine Eltern hatten nur eine Identität, kannten nur eine Welt, als sie nach Deutschland kamen. Sie wussten genau, wohin sie gehörten, in die Türkei. Sie hatten eine Heimat, die sie nur kurzfristig verlassen wollten, um arbeiten zu gehen, Geld zu verdienen. Sie sprachen eine Sprache, ihre türkische Muttersprache, die sie selbst nach vielen Jahren in der Fremde lediglich mit den notwendigsten deutschen Wortfetzen anreicherten, um sich einigermaßen zu
10 verständigen. Und sie hatten nur eine Absicht: Sie wollten ihren Kindern ein besseres Leben ermöglichen. Sie pendelten zwischen zwei Ländern, aber nicht zwischen zwei Welten, denn sie wollten nach ein paar Jahren zurück in die Heimat, das Land, in dem sie geboren und aufgewachsen waren. Schließlich waren sie Gastarbeiter in Deutschland.

Schon vor vielen Jahren hätten meine Eltern genug Geld gehabt, um sich in der Türkei ein
15 besseres Leben leisten zu können. Doch selbst nachdem ihr jüngstes und letztes Kind seine Schulzeit abgeschlossen hatte und aus dem Haus war, fanden sie nicht den Zeitpunkt, das Land mit Sack und Pack wieder zu verlassen. Nun ist es zu spät, das Rückfahrtticket einzulösen, denn meine Geschwister und ich haben bereits ein eigenes Leben in Deutschland und würden niemals mit ihnen gemeinsam zurück in die Türkei gehen.

20 Inzwischen haben meine Eltern einen Kompromiss gefunden: Sie leben sechs Monate in Deutschland und sechs Monate in ihrem Ferienhaus aus der türkischen Agäis, fühlen sich aber dennoch türkisch. So türkisch, wie man sich eben fühlen kann zwischen Krankenkassenchipkarten, funktionierenden Zentralheizungen und Mercedes Benz.

Ich dagegen bin zwar Türkin, aber auch Deutsche, Ausländerin, Muslime, Deutsch-Türkin,
25 Journalistin oder ein Miststück, je nachdem, wer mich gerade betrachtet. Und ich empfinde es als Reichtum, diese Widersprüche in mir zu vereinen. (...)

„Fühlst du dich deutsch oder türkisch?“, werde ich oft gefragt. Ich kann diese Frage nicht eindeutig beantworten, denn ich schlage immer dort Wurzeln, wo ich gerade glücklich bin.
(...)

30 Für mich hat die Frage nach der Identität nichts mit einem bestimmten Ort zu tun, sondern mit einer Lebenssituation. Und die kann eine Stadt, ein Land, ein Mensch oder ein Job sein. Mit türkischen Einflüssen in Deutschland aufgewachsen, kenne ich beide Mentalitäten. Ich drücke mich in der deutschen Sprache aus, denke und träume deutsch. Aber ich schwärme meinen Freunden unentwegt von der Türkei vor und versuche, sie mit anatolischen Reizen zu locken.

35 In der Türkei wiederum bin ich „Deutschländerin“, das heißt, dass die Türken von mir wissen wollen, wie Hans und Helga in Deutschland leben.

2005 Hatice AKYÜN, *Einmal Hans mit scharfer Soße*, Wilhelm Goldmann Verlag

Document 2

AUF DER ANDEREN SEITE
Film von FATIH AKIN



Document 3**Script du document sonore****Deutsch-französischer Tag**

Mein Name ist Stefanie, ich bin 24 und arbeite momentan als Assistentin in Frankreich. Für mich ist der 22. Januar nicht so wichtig, da ich Frankreich generell verbunden bin und nicht einen bestimmten Tag dafür brauche, um diese deutsch-französische Freundschaft zu feiern. Aber ich finde das eigentlich ganz gut, dass es einen Tag gibt für den Staat und für die Schule, dass man sich erinnert, wie wichtig die beiden Länder füreinander sind.

CAPES INTERNE D'ALLEMAND**Session 2010****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 pédagogique des étapes essentielles de votre projet.

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

Fast alle Nationen sind füreinander Nachbarn geworden

Hier in Berlin prangt auf einigen Stadtbussen die Werbung: „Incredible India – nur sieben Stunden entfernt“. In Wahrheit liegt Indien natürlich viel näher, denn die sieben Stunden sind ja nur die Flugzeit für Reisende. In Wahrheit ist uns Indien längst so nah wie die meisten anderen Länder: bloß einen Mausklick entfernt, eine Tastenfolge auf dem Telefon,
5 eine E-Mail von Kontinent zu Kontinent. Im 21. Jahrhundert sind fast alle Nationen füreinander Nachbarn geworden. Sie werden verbunden durch rasch wachsende Ströme von Menschen, Wissen, Bildern, Waren und Geld. Wir alle erfahren und erleben täglich, wie sich weltweit die wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Lebensbereiche immer tiefer berühren und durchdringen. Dafür hat sich das Wort Globalisierung eingebürgert. [...]

10 Gerade uns Deutschen ist die Globalisierung besonders zugute gekommen. Dass nach dem Zweiten Weltkrieg der Wiederaufbau gelang und wir heute an der Spitze der weltweiten Exportstatistik stehen, das haben wir vor allem der Integration unseres Landes in die Weltwirtschaft zu verdanken. Wir genießen heute ein so hohes Maß an Wohlstand wie nie zuvor in unserer Geschichte. [...]

15 Wahr ist ferner: Der weltweite Wettbewerb beschleunigt den wirtschaftlichen Strukturwandel und trägt dazu bei, dass vor allem Menschen arbeitslos werden, die keine gute Ausbildung haben. [...] Diese Entwicklung ist nicht neu. Der technische Fortschritt, die Veränderung der Konsumgewohnheiten und der betriebliche Wettbewerb führten schon immer zum Wegfall von Arbeitsplätzen. Die Mechanisierung der Landwirtschaft zum
20 Beispiel zwang Hunderttausende von Bauern und Landarbeitern zum Berufswechsel. Wir müssen den Strukturwandel als Charakteristikum einer modernen und erfolgreichen Wirtschaft annehmen – und zwar nicht nur als Belastung für die unmittelbar Betroffenen, denen wir helfen müssen, sondern viel mehr noch als Chance, denn solche Veränderungen modernisieren ein Land und schaffen dadurch neue Grundlagen für die Bewahrung von
25 Wohlstand und sozialer Sicherheit.

Horst KÖHLER, *Berliner Rede* vom 1. 10. 2007

Document 2



Document 3**Script du document sonore****Stimmen zu Europa**

Ja, also wie ich Europa sehe. Also, ich persönlich arbeite in einem internationalen Konzern. Und in diesem Sinne ist also die EU schon eine große Chance, weil wir dadurch einen größeren Zusammenhalt bekommen, gerade gegenüber den amerikanischen Firmen, dadurch dass der Euro jetzt eine stabile Währung ist, können wir schon mit dem US-Dollar konkurrieren.

CAPES INTERNE D'ALLEMAND**Session 2010****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 pédagogique des étapes essentielles de votre projet.

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

Es regnet

Als ich am nächsten Morgen in das Gymnasium kam, hörte ich auf dem zweiten Stock einen wüsten Lärm. Ich eilte empor und sah, daß fünf Jungen, und zwar E, G, R, H, T, einen Verprügelten, nämlich den F.

5 „Was fällt euch denn ein?“ schrie ich sie an. „Wenn ihr schon glaubt, noch raufen zu müssen, dann rauft doch gefälligst einer gegen einen, aber fünf gegen einen, also das ist eine Feigheit!“

10 Sie sahen mich verständnislos an, auch der F, über den die fünf hergefallen waren. Sein Kragen war zerrissen. „Was hat er euch denn getan?“ fragte ich weiter, doch die Helden wollten nicht recht heraus mit der Sprache und auch der Verprügelte nicht. Erst allmählich brachte ich es heraus, daß der F den fünf nichts angetan hatte, sondern im Gegenteil: die fünf hatten ihm seine Buttersemmel gestohlen, nicht, um sie zu essen, sondern nur, damit er keine hat. Sie haben die Semmel durch das Fenster auf den Hof geschmissen.

Ich schaue hinab. Dort liegt sie auf dem grauen Stein. Es regnet immer noch und die Semmel leuchtet hell herauf.

15 Und ich denke: Vielleicht haben die fünf keine Semmel und es ärgert sie, daß der F eine hatte. Doch nein, sie hatten alle ihre Semmel und der G sogar zwei. Und ich frage nochmals: „Warum habt ihr das also getan?“ Sie grinsen verlegen. Ich erkundige mich, ob sie es noch nie gehört hätten, daß sich seit Urzeiten her, seit tausend und tausend Jahren, seit dem Beginn der menschlichen Gesittung, immer stärker und stärker ein ungeschriebenes Gesetz
20 herausgebildet hat, ein schönes männliches Gesetz: Wenn ihr schon rauft, dann rauft nur einer gegen einen! Bleibet immer ritterlich! Und ich wende mich wieder an die fünf und frage: „Schämt ihr euch denn nicht?“

Sie schämen sich nicht. Ich rede eine andere Sprache. Sie sehen mich groß an, nur der Verprügelte lächelt. Er lacht mich aus.

25 „Schließt das Fenster“, sage ich, „sonst regnet’s noch herein!“

Sie schließen es.

Was wird das für eine Generation? Eine harte oder nur eine rohe? Ich sage kein Wort mehr und gehe ins Lehrerzimmer. Auf der Treppe bleibe ich stehen und lausche: ob sie wohl wieder raufen? Nein, es ist still. Sie wundern sich.

Ödön von Horwath, *Jugend ohne Gott*, 1937

Document 2

Berlin, 15. August 1961. Ein Ostdeutscher Volkspolizist springt über die Grenze zum französischen Sektor.



Document 3

Script du document sonore

Ein Gespräch mit Ulrich Mühe

Ulrich Mühe: Als die Mauer fiel, war ich 36 Jahre alt. Die DDR ist ein großes Stück meiner Biografie.

Sprecher: Wie war es mit der Armeezeit? Sie waren bei den Grenztruppen, nicht wahr?

Ulrich Mühe: Fast ein halbes Jahr stand ich dann an der Grenze und absolvierte Grenzsichten.

Sprecher: Sie standen da und sollten Grenzflüchtige erschießen?

Ulrich Mühe: Ja, ja mit 60 Schuss scharfer Munition, immer zu zweit, jeden Tag mit einem anderen Grenzsoldaten, jeden Tag an einem anderen Grenzposten.

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2010

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 pédagogique des étapes essentielles de votre projet.

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

Allein unter den Indios

Als ich zu meiner Hütte zurückkehrte, wartete man bereits auf mich. Einige Mütter mit ihren Kindern waren da. Eine fast erblindete Alte, die hoffte, ich könnte sie sehend machen.

„Hast du Schmerzen?“ fragte ich.

5 Nein, Schmerzen hatte sie nicht, sie sah nur fast nichts mehr. Was sollte ich tun? Meine Augentropfen waren zu kostbar. Ich nahm eine Pipette und tropfte ihr das klare Wasser des Bachs in die Augen.

„Oh“, sagte sie „gut. Es tut wirklich gut. Sie werden mich gesund machen, Señorita.“

10 „Ich bin kein médico“ sagte ich, „ich bin kein Arzt, verstehst du? Ich bin nur Krankenschwester. Aber vielleicht kommt einmal ein Arzt. Dann werde ich mit ihm sprechen.“

„Was bekommst du?“ fragte mich die Alte.

„Ein Ei und eine Zwiebel“, sagte ich.

Sie hatte aber nur zwei kleine Zwiebelchen.

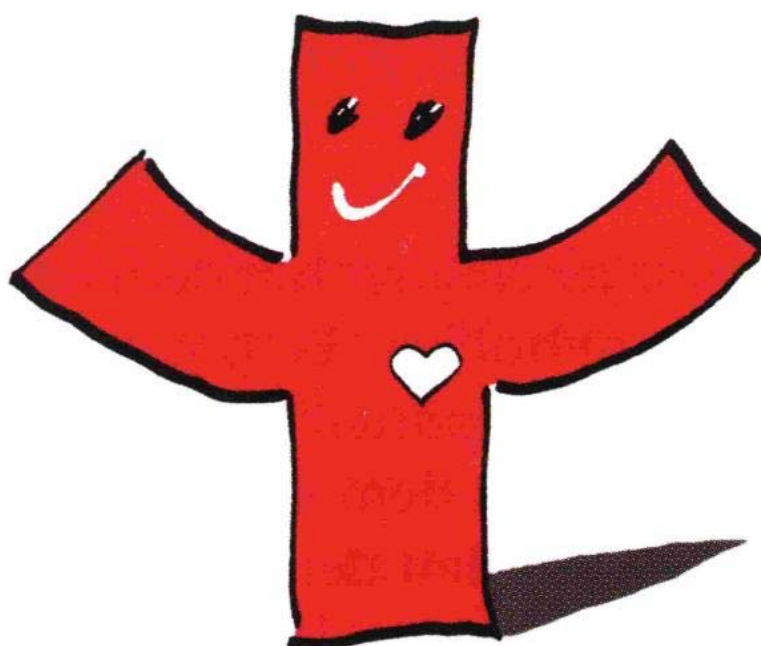
„Dann ist es auch gut.“

15 „Ich bringe das nächste Mal ein Ei.“

„Gut“, sagte ich, „in einer Woche.“

Nach Othmar Franz Lang, *Warum zeigst du der Welt das Licht?*, Benziger Verlag-dtv Pocket.

Menschen helfen.



Helfen.
Die Sprache, die jeder versteht.

Menschlichkeit.
Ein Grund, sich einzusetzen.



Script du document sonore

Moderator: Wir haben jetzt Alex und Cornelia bei uns. Alex hatte in seiner Schule ein Projekt und wird jetzt uns davon erzählen. Alex, du hast dich in deiner Schule dafür engagiert, dass ein Behinderter in eure Klasse kommt. Warum?

Alex: Also, das war so: Ich kannte Philip schon lange. Er wohnte in meiner Straße. Er hatte große Probleme, eine Schule zu finden, die ihn akzeptiert. Als Klassensprecher habe ich das meiner Klasse erzählt. Wir fanden, dass das nicht normal ist. Wir wollten, dass Behinderte ohne Probleme in unsere Schule integriert werden. Zusammen haben wir uns alle für dieses Projekt engagiert. Dank unserer Aktion geht Philip jetzt auf unsere Schule.

CAPES INTERNE D'ALLEMAND**Session 2010****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 pédagogique des étapes essentielles de votre projet.

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

Auf der Hallig Gröde

Tade (14) lebt in Deutschlands kleinster Gemeinde - auf der Hallig Gröde mitten in der Nordsee. Hier gibt es 19 Einwohner, sehr viele Schafe und noch mehr Seevögel. Trotzdem hat Gröde einen Bürgermeister, eine Post, eine Kirche, einen Getränkeiosk - und eine Schule!

5 Weil es keine tägliche Schiffsverbindung gibt, ist ein Schulbesuch auf dem Festland unmöglich. Tade ist im neunten Schuljahr und lernt mit seinem zehnjährigen Bruder Erik zusammen. Doch für Tade ist das alles ganz normal: „Ich mache das, was alle anderen Jugendlichen auch machen. Ich gehe morgens zur Schule, esse danach zu Mittag, mache meine Hausaufgaben, spiele Playstation oder Fußball.“ Mit einem großen Unterschied: Tade hat auf der Hallig keinen Freund. Er ist der einzige Jugendliche unter den Bewohnern, sieben
10 davon sind Kinder.

Auch auf den anderen Halligen gibt es keine Gleichaltrigen. Wenn er Freunde treffen möchte oder ins Kino gehen will, muss er fünf Kilometer bis zum Festland fahren. „Höchstens einmal im Monat an einem Wochenende geht das. Meine Eltern müssen mich mit unserem Motorboot zum Festland bringen und dann mit dem Auto in den nächstgrößeren Ort fahren –
15 und von dort wieder abholen und zurückfahren“, erzählt er.

Mädchen kennen lernen, flirten und sich verlieben? Unmöglich! Nur im Sommer kommen Feriengäste nach Gröde. „Doch hübsche Mädchen in meinem Alter sind da nicht dabei“, sagt Tade ein wenig enttäuscht.

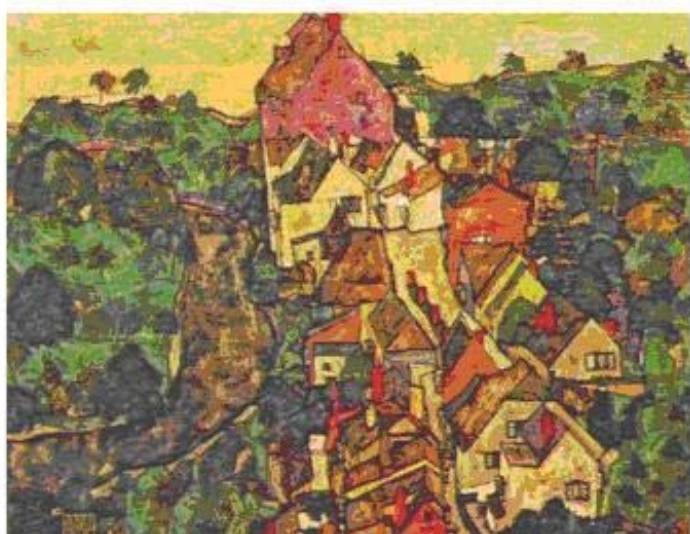
20 Im Winter sind die Bewohner vom Festland völlig abgeschnitten. „In diesem Jahr konnte drei Monate lang kein Schiff anlegen, alles war zugefroren“, erzählt Tade. Das Halligleben ist nicht nur idyllisch und ruhig – es kann auch gefährlich werden. Zum Beispiel, wenn jemand krank wird. Tade: „Mit neun Jahren habe ich mir das Bein gebrochen. Ein Hubschrauber hat mich schließlich ins Krankenhaus geflogen!“

25 Ungemütlich wird es auf der Hallig, wenn das ganze Land unter Wasser ist. Dann muss man alle Tiere in Sicherheit bringen.

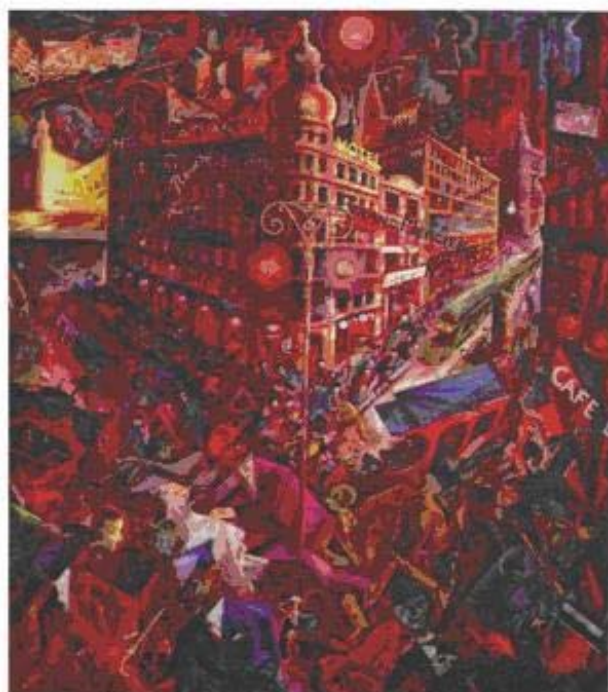
Doch bald heißt es für Tade Abschied nehmen. „In einem Jahr gehe ich von hier weg“, erzählt er. Er kommt auf ein deutsches Internat nach Dänemark und macht dort das Abitur. Dann ist Tade nur am Wochenende zu Besuch auf Hallig Gröde. Er freut sich schon auf ein Leben auf
30 dem Festland „Endlich was erleben. Vielleicht verliebe ich mich dann auch zum ersten Mal!“

Tanja Gebru

Document 2



« *Krumauer Landschaft* »
Egon SCHIELE, Öl auf Leinwand 1916



« *Metropolis* »
George GROSZ, Öl auf Leinwand 1916/1917

Document 3**Script du document sonore**

Der Mann: „Entdecken Sie Aachen! Aachen, die Stadt im Herzen von Europa, gleich neben den Niederlanden und Belgien.“

Die Frau: Das wissen wir doch!

Der Mann: „Aachen, die Kur- und Badestadt!“

Die Frau: Brauchen wir nicht.

Der Mann: „Aachen bietet Ihnen vieles.“

Die Frau: Und was bietest du mir?

Der Mann: „Aachen, die Stadt mit Flair, Die City ist ein Einkaufsparadies.“ Das ist doch was für dich!

Die Frau: Na, da bin ich ja mal gespannt!

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2010

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 pédagogique des étapes essentielles de votre projet.

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

Das neue Einkaufszentrum

Ich bin in Armut aufgewachsen. Brotsuppe und Kartoffeln, am Sonntag eine Kümmelwurst für sechs Personen. Ich sage nicht, dass das gut war. Es war schlimm. Ich sag nur: Heute ist es schlimmer.

5 Vor einem Jahr hat mich die Klär* ins neue Einkaufszentrum mitgenommen, an einem Samstag, ein riesiges Gebäude am Rand der Stadt, zirka so groß wie sieben Fußballplätze. Da kannst du alles kaufen, was es auf der Erde gibt, alles ist da gestapelt und gespeichert und aufgetürmt, so ein Überfluss! Ständig hörst du eine Stimme, die von Sparen spricht, von Sonderangeboten und Aktionen.

10 Das schlimmste aber sind die Menschen, die stoßen einen Wagen vor sich her, der fast so groß wie eine Badewanne ist, und diesen Wagen füllen sie.

Nach Markus Werner, *Froschnacht*, Residenz Verlag, Salzburg und Wien, 1985

*Die Klär : Claire, la femme du narrateur

Document 2

Auf der Mariahilfer Straße in Wien



Samstag 29.11.2008: Internationaler Kauf-Nix-Tag

Document 3**Script du document sonore**

Nie mehr falsch verbunden mit der neuen T-Karte für's Handy! Für junge Leute von 15 bis 25 ist sie jetzt 50% billiger. Einfach genial!

Lust auf eine Reise? Einen neuen Computer? Sie brauchen Geld? Bei uns bekommen Sie, was Sie brauchen. Wir sind immer für Sie da, 24 Stunden am Tag. Gut, dass es sie gibt : die Direktbank 24.