



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES interne et CAER

Section : Allemand

Session 2019

Rapport de jury présenté par : Peter STECK

Président du jury

AVANT-PROPOS

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

| | CAPES interne | CAER | Total |
|---|--------------------------|-------------|--------------|
| Nombre de postes | 35 | 40 | 75 |
| Nombre d'inscrits | 110 | 104 | 214 |
| Nombre de dossiers RAEP évalués par le jury | 61 | 75 | 136 |
| Nombre de candidats admissibles | 51 | 73 | 124 |
| Nombre de candidats présents à l'oral | 48 | 67 | 115 |
| Nombre de candidats admis | 35 | 40 | 75 |

Le jury s'est félicité, cette année encore, d'avoir pourvu tous les postes offerts aux deux concours, au C.A.P.E.S interne ainsi qu'au C.A.E.R. Une part appréciable des candidats, ayant su tirer bénéfice des conseils prodigués dans les rapports des années précédentes, s'était bien préparée aux épreuves, tant celles d'admissibilité que celles d'admission, et a présenté des prestations de qualité. Nous tenons donc à féliciter les candidats admis pour leurs présentations convaincantes et ne pouvons qu'encourager les candidats malheureux à s'entraîner régulièrement et rigoureusement tout au long de l'année 2019-2020 et à se présenter une nouvelle fois au concours l'an prochain. En effet, un nombre non négligeable d'entre eux a fait preuve d'un niveau de compétences certes encore insuffisant pour franchir le cap de l'admission cette année, mais qui laisse néanmoins augurer d'une belle réussite l'an prochain. Nous les invitons donc à suivre de plus près les conseils que contient le présent rapport, conseils qui devraient les aider à mieux identifier les attendus du concours et le travail qu'il est nécessaire de fournir pour s'y préparer au mieux. Nous les invitons également à se manifester auprès de l'inspection pédagogique régionale afin de bénéficier d'un accompagnement et à travailler avec leurs collègues dans leurs établissements.

Comme les années précédentes, nous souhaitons rappeler ici la nécessité d'une pratique régulière de la langue allemande, tant par la lecture, l'écoute d'émissions de radio, le visionnage d'émissions de télévision, de films et de séries que par des échanges avec des locuteurs germanophones. Nous ne pouvons que recommander aux futurs candidats d'effectuer un travail rigoureux et systématique du lexique de nature à leur permettre

d'exprimer leur pensée ou de comprendre les documents de manière plus fine. Il s'agit aussi de s'entraîner à examiner les documents dans la perspective de l'enseignement de la langue et de la culture des pays germanophones.

La langue à elle seule ne suffit toutefois pas à rendre compte de documents de manière pertinente. Encore faut-il disposer d'informations claires et justes sur l'actualité, mais aussi sur l'histoire récente des pays germanophones et chercher à élargir sa culture générale sur ces pays pour donner toute leur résonance et leur portée aux documents du dossier ou réussir au mieux l'épreuve de compréhension et d'expression. Si le jury n'attend pas des candidats des connaissances extrêmement pointues sur les divers sujets proposés, il est cependant en droit d'attendre une bonne culture générale et la manifestation chez les candidats d'une curiosité intellectuelle et culturelle. On ne saurait donc qu'encourager vivement les futurs candidats à compléter et consolider leurs connaissances en se tenant au plus près des informations sur les pays de langue allemande. Le jury souhaite ici rappeler que l'ouverture d'esprit et la « plasticité » intellectuelle sont des qualités qui ont pu, le cas échéant, faire la différence entre les candidats.

Les candidats doivent par ailleurs convaincre le jury qu'ils possèdent quelques-unes des qualités essentielles à l'exercice du métier d'enseignant : clarté du propos, structuration et cohérence de la pensée, capacité d'écoute, attitude de respect et d'ouverture, maîtrise fluide et soignée de la langue française comme de la langue allemande, aptitude à susciter l'intérêt de son auditoire. Ils devront également faire montre de leur capacité à mener une réflexion didactique et pédagogique pertinente. En se basant sur leur expérience d'enseignement, ils doivent démontrer qu'ils sont capables de proposer des démarches réalisables dans le cadre d'un cours afin de permettre à leurs élèves de s'impliquer dans les apprentissages et de progresser.

Pour la session 2019, aucun candidat n'a présenté l'épreuve d'alsacien. Nous joignons à ce rapport les remarques du jury de la session 2018 et invitons les candidats à ne pas hésiter à présenter cette option au concours.

À toutes fins utiles, le jury souhaite rappeler aux candidats admissibles qui renonceraient à se présenter aux épreuves orales qu'il est nécessaire d'annoncer son absence à ces épreuves. Nous remercions les candidats admissibles qui ont finalement décidé de ne pas se présenter à l'oral de l'avoir signalé en amont, car cela a facilité l'organisation des épreuves orales. Nous invitons toutefois tout candidat admissible à se présenter à l'oral.

Comme les précédents rapports, le présent rapport est à considérer dans sa dimension formative et a vocation pédagogique ; il doit être lu par les candidats comme un outil pouvant les guider au mieux vers une préparation solide et vers la réussite.

Nous vous en souhaitons donc une lecture aussi agréable que profitable et adressons aux futurs candidats tous nos vœux de succès.

Le président du jury
Peter Steck

La secrétaire générale du concours
Bénédicte Abraham

RAPPEL DES ÉPREUVES

Épreuve d'admissibilité

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

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

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

Épreuve orale d'admission

Coefficient 1

Épreuve professionnelle en deux parties

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

Préparation : 2 heures

Exposé : 30 min maximum

Entretien : 25 min maximum

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

Coefficient 2

Chacune des parties entre pour moitié dans la notation.

Option : épreuve facultative d'alsacien (épreuve orale)

Cette épreuve se compose de deux parties :

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

2°) Un entretien avec le jury.

Préparation : 2 h

Explication de texte et commentaire : 30 min maximum

Entretien : 15 min maximum.

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

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

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

ÉTUDE DU DOSSIER RAEP

Rapport présenté par Madame Marie-Hélène Salamito et Monsieur Stefan Lauf

1. Présentation du dossier

Le dossier RAEP est composé de deux parties. Dans la première (d'un maximum de deux pages), le candidat rend compte de son parcours professionnel et peut mettre en exergue son engagement dans un établissement scolaire et/ou pour l'enseignement de l'allemand. Dans la seconde partie (d'un maximum de six pages), le candidat décrit et analyse une séquence pédagogique réellement mise en œuvre assortie d'annexes permettant de mieux illustrer la démarche didactique choisie et sa cohérence intrinsèque. Les annexes ne doivent pas excéder dix pages, numérotées, lesquelles ont pour objet d'illustrer le contenu détaillé de la séquence. Elles doivent accompagner le dossier sous forme imprimée. S'il s'agit de documents sonores, la transcription de ceux-ci est de mise.

Les membres du jury ont constaté avec satisfaction que les candidats avaient lu attentivement les derniers rapports de jury, ce qui leur a permis d'éviter certains écueils régulièrement relevés. Cependant, plusieurs points méritent encore d'être soulignés et précisés. D'un point de vue formel, le jury encourage les candidats à aérer et structurer davantage leur dossier afin d'en faciliter la lecture et surtout de montrer la cohérence de l'ensemble. Plusieurs dossiers présentés sont encore « hors-normes » et contiennent trop d'annexes. Le jury est en droit d'attendre de la part d'un enseignant une présentation rigoureuse au service de la clarté : celle-ci permet au lecteur de suivre la démarche pédagogique proposée par le candidat à ses élèves dans la séquence mise en œuvre et d'apprécier les compétences qu'il a développées à cette occasion. Des règles simples, comme celle qui consiste à faire correspondre une idée à un paragraphe, ainsi qu'une articulation précise entre les différentes parties peuvent s'avérer fort utiles lors de la phase de rédaction. Les longues phrases aux multiples propositions enchâssées sont à éviter. D'une manière générale, il convient de faciliter le travail du lecteur en proposant un dossier sobre, précis et structuré et en apportant une attention particulière à la ponctuation (bon usage de la virgule, respect des espaces après les signes de ponctuation).

Même si des éléments textuels discontinus (listes, tableaux, diagrammes, etc.) ne sont pas à proscrire systématiquement, ceux-ci ne doivent pas se substituer à un discours construit respectant les règles syntaxiques d'usage.

Le respect du cadre imparti, des normes de présentation (Arial 11, marges de 2,5 cm, en-tête et pied de page de 1,25 cm) ainsi que le soin apporté à la mise en forme (paragraphe aérés, structuration, renvoi aux annexes, numérotation des pages, justification du texte, etc.), contribuant à rendre la lecture agréable et plus aisée, sont vivement recommandés. Chaque feuille du dossier doit être soigneusement agrafée, voire reliée.

Un sommaire n'est pas nécessaire, la structure du rapport étant suffisamment cadrée et claire, mais il n'est pas interdit d'en ajouter un, s'il permet de fournir des informations utiles

à la lecture du dossier. Le jury tient à rappeler que les dossiers non conformes au cadre imposé ne seront pas retenus et renvoie sur ce point les candidats à la maquette de l'épreuve.

Le jury accorde une grande importance à la qualité de la langue française comme allemande, à savoir une expression et une syntaxe soignées. Il convient de respecter les règles grammaticales (accords du participe passé, marques du pluriel) et d'utiliser une orthographe irréprochable. Un niveau de langue relâché, voire familier, est à proscrire dans le cadre d'un concours national de recrutement de professeurs, tout comme les grandes envolées lyriques. Chez certains candidats, trop d'erreurs de grammaire, de vocabulaire ou d'orthographe sont à déplorer dans les consignes données aux élèves en allemand sur les fiches d'activités proposées en annexe. Le jury est en droit d'attendre une parfaite maîtrise de la langue écrite, autant en allemand qu'en français.

Le jury conseille aux candidats de lire plusieurs fois leur dossier et même de le faire relire par une tierce personne, afin d'éviter certaines coquilles.

Il est important de rappeler que le dossier doit être rédigé en français. Le jury met en garde les candidats sur le mélange des langues. Si des passages en allemand peuvent être intégrés lors de l'annonce des consignes ou des tâches destinées aux élèves, il est néanmoins vivement recommandé de les distinguer au sein du texte français, par exemple en utilisant une écriture en italique ou des guillemets.

2. Le parcours professionnel

Cette partie du dossier a pour objectif d'aider le jury à se faire une idée du parcours universitaire et professionnel du candidat. Il ne s'agit pas d'égrener les diplômes acquis et les postes occupés, mais de mettre en valeur les étapes du parcours professionnel, comme par exemple les projets menés au sein des différents établissements. Le candidat veillera à mettre en exergue les différentes étapes qui l'ont conduit au métier d'enseignant et à son choix en faveur de l'allemand. Il s'agit de montrer dans quelle mesure telle ou telle expérience a permis de développer des compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant et ainsi d'éviter les généralités sur les élèves ou le métier. Les éléments personnels ne doivent être mentionnés que lorsqu'ils éclairent le parcours professionnel. Le candidat choisira donc soigneusement quels sont les aspects saillants de son parcours à porter à la connaissance du jury.

Enseigner n'est pas un métier figé, mais qui évolue, d'où l'intérêt de se former tout au long de la vie. Pour faire le choix des expériences à relater, les candidats peuvent s'appuyer sur le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, tout en le complétant par ce qui caractérise la spécificité de l'action des professeurs de langue vivante (mobilité des élèves, projets dans le domaine culturel et artistique, éducation aux médias et à l'information, etc.). Un paragraphe sur les pratiques dans le domaine du numérique éducatif peut également être pertinent. Toutefois, recopier un référentiel sans l'illustrer d'exemples tirés d'expériences personnelles ne présente pas de réel intérêt.

Le jury encourage par ailleurs les candidats à évoquer leurs expériences de formation. Si toutes les académies ne peuvent les assurer, les tutorats, les accompagnements par l'inspection ou les stages à initiative locale existent. L'observation de cours de langue, les échanges entre enseignants ou encore la participation aux réunions d'équipes pédagogiques, d'équipes disciplinaires ou du conseil pédagogique contribuent à mettre en valeur le questionnement des candidats sur leur pratique, leur réflexion sur leur savoir-être et la construction de savoir-faire professionnels. Des exemples concrets, un aspect du quotidien de la salle de classe, des conseils reçus méritent d'être évoqués s'ils sont mis en perspective avec une prise de conscience, une évolution significative des pratiques pédagogiques et si tous ces éléments ont permis d'accroître l'efficacité des démarches ou de mieux tenir compte des processus d'apprentissage.

3. Description et analyse d'une séquence

Le jury insiste sur l'objectif central de cette partie du dossier. Le candidat doit présenter une séquence complète – et non quelques séances isolées – avec tous les supports utilisés et les traces écrites élaborées. À la lecture de cette partie du dossier, l'examineur doit pouvoir se représenter concrètement le travail en classe, afin de se faire une idée précise du candidat en tant que pédagogue et de ses aptitudes à enseigner. Il ne s'agit pas de faire une énumération de tous les détails des séances du type « Je fais l'appel à chaque début de séance », « Je prends soin de remplir le cahier de texte en ligne », lesquels ne présentent aucun intérêt particulier, mais de transmettre des éléments témoignant d'une réelle réflexion didactique.

L'objectif est de faire comprendre à l'examineur le fil directeur de la séquence. Il incombe au candidat de montrer en quoi l'élève a progressé en allemand et grâce à quels choix pédagogiques. Il s'agit donc de décrire les objectifs d'apprentissage et les activités mises en œuvre pour y parvenir.

Des projets pédagogiques s'adressant à un public spécifique (enseignement primaire ou supérieur, formation professionnelle, etc.) sont les bienvenus à condition qu'ils rendent compte de la capacité du candidat à élaborer des séquences destinées aux apprenants du niveau secondaire.

Par ailleurs, le jury a constaté que de nombreuses séquences pédagogiques n'étaient pas problématisées, aussi bien au niveau collège que lycée. Le jury attend de la part du candidat pour la séquence présentée l'expression d'une problématique sous forme de question qui servira de fil rouge aux élèves : elle les invite à mettre en perspective les documents étudiés et à maintenir leur intérêt tout au long de la séquence.

La description des objectifs manque parfois de clarté et de cohérence. Le jury rappelle qu'il n'est pas nécessaire de citer les descripteurs de compétences du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), mais qu'il convient de les adapter à la situation précise de la séquence. Le candidat peut s'appuyer lors de la conception de la séquence sur les programmes et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, mais la simple citation de ces textes est insuffisante : une telle référence ne se révélera pertinente

que si elle justifie des choix pédagogiques. Le candidat peut en outre considérer que les membres du jury connaissent les textes réglementaires.

En ce qui concerne les dossiers présentés depuis plusieurs années, le jury invite les candidats à les remanier, en prenant en compte les nouvelles entrées culturelles en cas de changement des programmes ou en enrichissant la séquence proposée de nouvelles expériences.

L'utilisation des concepts didactiques et grammaticaux doit être bien réfléchi. On peut raisonnablement attendre d'un candidat qu'il ait une idée claire des notions comme « compétence » ou « activité langagière » et qu'il sache les utiliser avec pertinence pour décrire une démarche pédagogique. Le jury rappelle que la description orale d'un document iconographique ne constitue pas un entraînement à l'expression orale en interaction, que la copie de traces écrites n'est pas un entraînement à la production écrite.

Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur le glossaire présenté sur le site Eduscol¹, qui peut aider les candidats à préciser leur maîtrise des concepts didactiques. Mieux vaut en effet manipuler les termes et concepts que l'on maîtrise véritablement. Même si dans le cadre du concours les candidats s'adressent à des professionnels, ils doivent être capables d'utiliser une terminologie accessible aux non-spécialistes, afin de pouvoir communiquer efficacement avec les élèves ou leurs parents.

Pour la séquence présentée dans le dossier, il s'agit d'indiquer clairement les objectifs culturels, linguistiques, méthodologiques et communicatifs à atteindre. En outre, il paraît opportun d'apporter des précisions sur la progression dans laquelle elle s'insère. Or, peu de candidats ont précisé les conditions dans lesquelles la séquence a été proposée aux élèves (moment de l'année, raisons de ce choix en fonction de la progression annuelle, du niveau constaté des élèves, d'un travail interdisciplinaire mené avec un autre enseignant, etc.). Conscient des aléas de certains remplacements, le jury insiste néanmoins sur l'importance de tenir compte de ce qui a été fait en amont et sera fait en aval de la séquence, quand le candidat s'inscrit dans le cadre d'un remplacement de longue durée. Pour la session 2019, plusieurs candidats ont fait le choix de présenter la première séquence de l'année pour une classe de débutants. Une telle démarche peut sembler moins périlleuse, mais elle ne permet pas toujours de mettre en avant la capacité du candidat à construire une progression cohérente. Elle ne donne pas non plus l'occasion de décrire les processus d'appropriation de contenus ambitieux. Elle n'est donc pas *a priori* le meilleur choix dans le cadre d'un concours.

Le jury rappelle qu'il convient de décrire avec précision le groupe d'élèves à qui la séquence a été destinée. Cette description peut tout à fait se faire en spécifiant la classe, l'effectif et surtout son profil linguistique, en insistant sur les difficultés et les acquis des élèves. C'est un élément essentiel qui permet de mieux éclairer la cohérence entre l'analyse des besoins des élèves et les activités mises en place.

¹http://cache.media.education.gouv.fr/file/Langues_vivantes/31/4/RA16_langues_vivantes_glossaire_560314.pdf

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

Tout d'abord, il est indispensable de décrire en quoi consiste précisément l'activité des élèves à chaque phase de cours et d'expliquer comment cette activité permet d'atteindre les objectifs de la séquence. Que fait l'élève, qu'apprend-il ? Dans quelle mesure l'élève fait-il des progrès ? Pour une compréhension auditive par exemple, en quoi les activités proposées par le professeur permettent-elles aux élèves non seulement de comprendre le document présenté, mais aussi de développer des compétences de compréhension transposables à d'autres documents ? Quelles sont les tâches d'écoute ? Le jury a encore trop souvent dû constater une confusion entre « entraînement » et « évaluation ». Les activités d'entraînement doivent être différentes des activités d'évaluation. Lors d'un entraînement, l'élève développe des stratégies qu'il sera capable, à l'issue de l'activité, de mobiliser lors d'une confrontation avec un support similaire. Lors d'une évaluation, le professeur vérifie que l'élève sait mobiliser les stratégies qui ont été précédemment entraînées.

Concernant les activités de réception, le jury a remarqué dans les dossiers présentés à la session 2019 un manque de précision dans la description des étapes conduisant à la construction du sens, trop de candidats se contentant d'évoquer « un travail de compréhension de l'écrit » ou d'indiquer qu'une « réactivation » de tels ou tels éléments grammaticaux ou lexicaux permettraient d'accéder au sens. Bien qu'il soit judicieux de s'appuyer sur ce que les élèves savent déjà, une démarche didactique qui consiste essentiellement en une réactivation de connaissances acquises antérieurement ne saurait amener l'apprenant vers une plus grande maîtrise du code linguistique ou vers une représentation plus fine des réalités des pays germanophones.

En outre, il est nécessaire d'inscrire chaque activité dans la logique de la séquence et de montrer comment elle permet d'atteindre les objectifs visés par l'enseignant. Il s'agit de montrer également l'articulation des différentes situations d'apprentissage. C'est dans cette articulation que se révèle la cohérence du projet et que les apprentissages trouvent leur pertinence. Il convient donc de décrire la séquence dans sa totalité. Puis, il est nécessaire de présenter le projet final de manière claire, d'explicitier en quoi les situations d'apprentissage décrites préparent à sa réalisation et d'analyser dans quelle mesure les objectifs ont été atteints, ce qui inclut la description et l'analyse des évaluations proposées. Il convient de rappeler les critères d'évaluation, qui doivent être en cohérence avec les objectifs de la séquence. Le jury attire également l'attention sur la cohérence à rechercher entre les entraînements et l'évaluation. Proposer une évaluation à l'écrit lorsque la plupart des entraînements visaient des compétences à l'oral n'est en effet guère pertinent.

Concernant l'analyse de l'activité mise en place, le candidat doit être capable de porter un regard réflexif sur ses propres pratiques. Le constat lors de la mise en œuvre de la séquence doit donner lieu à une réelle réflexion pédagogique permettant d'envisager d'éventuelles alternatives à mettre en place. Comme indiqué plus haut, le jury cherche à identifier la capacité du candidat à s'interroger sur sa pratique et à s'adapter à des situations nouvelles. Encore une fois, il n'attend pas la description du « cours idéal ».

Certaines séquences présentées semblent irréalistes dans la mesure où la mise en œuvre n'est pas en adéquation avec le niveau attendu de la classe. Le candidat doit présenter une séquence qu'il a réellement mise en œuvre. L'examineur dispose du recul nécessaire pour repérer les propositions artificielles et non réalisées en classe. Le jury encourage donc le candidat à rester dans l'authenticité. Celle-ci sera valorisée – y compris dans le cas d'une mise en œuvre très perfectible – si le candidat envisage des pistes d'amélioration crédibles. L'intérêt réside dans l'analyse des difficultés rencontrées et des propositions apportées pour les surmonter.

Concernant les annexes, elles ont pour but d'éclairer les propos. Les documents sur lesquels le candidat s'appuie doivent apparaître après la description du déroulement de la séquence. L'ensemble des annexes doit démontrer ce qui a été réellement produit par les élèves, les textes dont ils ont pris connaissance et les productions qu'ils ont faites. On ne peut que conseiller aux candidats de proposer dans leurs annexes les scripts des compréhensions orales réalisées en classe. Présenter des exemples de tâches finales, des productions plus ou moins réussies, en veillant à préserver l'anonymat des élèves, permet également au professeur de démontrer sa capacité à analyser l'activité des élèves et à mettre en place des remédiations. Il est intéressant de voir les fiches de travail remplies par les élèves ou des travaux corrigés par exemple. Les photocopies de pages de manuel ne présentent aucun intérêt en soi. Néanmoins, elles peuvent s'avérer utiles pour que le jury puisse imaginer les activités menées en classe, notamment si les supports principaux de la séquence sont issus d'un manuel. En tout état de cause, le candidat est invité à apporter un éclairage sur le choix des supports et la mise en place des activités. Rappelons que les supports doivent être choisis pour véhiculer un contenu culturel. Ils doivent être authentiques, divers, adaptés aux élèves. Le choix des supports est très important dans la construction de séquences, car les documents alimentent la problématique en l'éclairant de façon contrastée.

Le jury a valorisé les candidats qui ont su capturer – en la photographiant, par exemple – la trace écrite au tableau et l'ont jointe à leur dossier. Cet élément a permis en effet de visualiser et de mieux comprendre l'activité en classe.

Le jury déconseille d'intégrer les documents dans le corps du texte, car le candidat doit utiliser au maximum la place disponible pour la description et l'analyse.

Pour terminer, le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur l'une des premières qualités de l'enseignant, qui est de faire montre d'une éthique exemplaire. Il convient que les propositions didactiques présentées dans les dossiers soient irréprochables de ce point de vue. Dans ce domaine, il faut penser à ne pas heurter la sensibilité des élèves, à veiller au traitement respectueux des personnes et à respecter la charte de la laïcité à l'école. Il appartient à l'enseignant de promouvoir et de défendre les valeurs de l'École républicaine.

ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION

Exploitation d'un dossier de documents en allemand

Rapport présenté par Madame Isabelle Tournache et Madame Barbara VENET

I. Remarques générales

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

Le candidat se voit remettre un dossier composé de trois documents de nature différente : un document textuel, un document iconographique et le script d'un document sonore qu'il pourra écouter au cours de sa préparation. Pour l'exploitation qu'il en proposera, le candidat est libre d'agencer ces documents comme il l'entend, sans être autorisé à en occulter un ou à en ajouter un autre. De même, des renvois excessifs à des documents extérieurs au dossier sont à proscrire. Les dossiers s'adressent soit à des élèves de lycée, soit à des élèves de collège. Le public cible est indiqué sur le dossier.

Après un temps de préparation de deux heures, le candidat dispose de 30 minutes maximum pour exposer au jury le fruit de sa réflexion ; ces 30 premières minutes sont suivies d'un entretien de 25 minutes. Il est essentiel de veiller, lors de l'exposé, à l'équilibre entre les différentes parties et les différents documents. Un temps excessif passé à une analyse trop détaillée des documents obligera à abrégé la partie concernant la mise en œuvre envisagée. À l'inverse, une proposition d'exploitation sans analyse réelle des supports générera une difficulté à définir et à bien finaliser des actes pédagogiques permettant de placer la classe en situation de réussite tout au long du parcours. Quelques minutes avant le terme de cette épreuve, le jury attire l'attention du candidat sur le temps restant s'il semble loin d'arriver à la conclusion de sa présentation. Aussi est-il vivement conseillé de s'entraîner à réaliser des exposés en temps réel au cours de l'année de préparation. Cette année, le jury a parfois déploré que certains candidats n'aient pas utilisé les 30 minutes dont ils disposent pour exposer leur exploitation pédagogique des documents proposés.

La présentation formelle de l'exposé n'étant pas figée, toute proposition cohérente et argumentée est acceptable sous réserve que la structure même de l'exposé serve notamment la clarté du propos. Le jury conseille donc aux candidats d'annoncer un plan qui indique clairement les différentes étapes de l'exposé. Il conviendra, en introduction, de mentionner le thème fédérateur du dossier, le niveau visé par la séquence pédagogique envisagée (classe et niveaux communs de référence) ainsi que l'entrée culturelle concernée, les points culturels et linguistiques saillants et la production attendue de la part des élèves. Une présentation succincte de la problématique est souhaitable. Par « problématique » le jury entend une question soulevée par le contenu des documents qui sert de fil rouge au travail en classe. La problématique devrait être intégrée aux spécificités culturelles du dossier. Il arrive que les candidats oublient d'ancrer cette problématique dans l'aire culturelle germanophone et la traitent comme un phénomène de société. Il faut en tout état de cause veiller à respecter le plan et les points annoncés initialement dans le développement proposé ensuite et éviter des allers-retours et ajouts qui rendent l'exposé confus.

Toute proposition d'exploitation prendra d'autant plus de sens qu'elle s'appuiera sur une analyse suffisamment fine de tous les supports. On ne saurait réduire cette analyse au contenu des documents. Ce sont bien les éléments facilitateurs et les entraves – qui peuvent être d'ordre linguistique, mais aussi extralinguistique – qu'il convient d'identifier afin d'envisager un parcours d'apprentissage qui permette aux élèves d'accéder progressivement au sens d'un document, du plus global au plus détaillé, de l'explicite à l'implicite, en fonction des objectifs retenus et des choix opérés par le professeur. En tant qu'enseignant, il importe de faire des choix et de cibler ce que les élèves doivent retenir de l'exploitation des documents. Même si certains peuvent paraître complexes ou d'un abord difficile, il est toujours possible de les traiter de façon modeste en les adaptant au niveau des élèves.

Ces objectifs, dont on attend qu'ils soient conformes aux objectifs assignés à l'enseignement des langues vivantes (rappelons ici la nécessité de connaître les programmes de collège et lycée), et ces choix, déterminés notamment par les prérequis identifiés, s'incarnent dans des activités d'élèves dont il convient de préciser les modalités de travail. Il est en effet indispensable de rendre la proposition la plus concrète possible, car il s'agit pour les évaluateurs de comprendre ce que font les élèves, comment ils le font, avec quelles aides, pour servir quels objectifs et au service de quelle activité langagière, de quelles compétences. Il indiquera quels objectifs de compréhension il fixe au groupe, comment il les échelonne dans le temps et/ou par niveau de compétence, comment il procède à la mise en commun : les élèves sont-ils amenés à se questionner les uns les autres, à échanger des informations dont tous ne disposent pas ? Quel rôle enfin incombe au professeur dans la démarche proposée ? Le jury a regretté que certains candidats proposent la répartition de différentes parties du texte entre plusieurs groupes sans que cette modalité soit ensuite exploitée au profit de la compréhension effective de l'ensemble du support par la classe.

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

À ce propos, il n'est pas inutile de rappeler que l'illustration des choix didactiques ne saurait se traduire par une description minutée de tous les actes pédagogiques. En revanche, la clarté du propos, la qualité de la langue (en français comme en allemand), la capacité à maintenir l'intérêt de la commission et à adopter, avec sobriété et conviction, une posture appropriée à la situation sont autant de critères pris en compte lors de l'évaluation. Tout comme pour la rédaction du RAEP, le jury met les candidats en garde contre le recours à une terminologie mal maîtrisée, un registre de langue relâché, voire familier, sous prétexte que

l'épreuve est à l'oral, ou encore un discours parsemé de tics de langage. Il s'agit avant tout d'un concours de recrutement de professeurs dont le jury veut et doit pouvoir penser que la posture du candidat face aux élèves sera elle aussi appropriée.

Concernant les concepts métalinguistiques, le jury ne saurait trop conseiller aux candidats d'en acquérir une maîtrise solide. Il n'attend pas un modèle de description de la langue en particulier. Il s'agit de lui démontrer que le candidat est capable d'expliquer un fait de langue à des élèves. Pour ce qui est des concepts didactiques, la connaissance qu'on en attend des candidats, loin de répondre à une exigence dogmatique stérile, constitue non seulement un socle indispensable à tout enseignant de langue, mais est aussi un bon révélateur de la pertinence, de la cohérence et de l'efficacité de la démarche d'enseignement.

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

2. Analyse des trois documents

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

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

D'une manière générale, le jury a souvent regretté une étude par trop superficielle des documents, tant dans leur analyse que dans la mise en œuvre qui en était proposée. Certains candidats se limitent à un repérage des entraves pour le document textuel. Le document iconographique est très souvent considéré comme un déclencheur de parole alors que les élèves ne disposent pas des moyens linguistiques pour l'aborder et pour en parler. Le document sonore est proposé aux élèves sans projet d'écoute. Une réflexion didactique qui s'attache davantage aux potentialités des documents aidera le candidat à ne jamais perdre de vue la question du sens, qui doit rester centrale, et qui conditionne les activités langagières en leur donnant leur raison d'être.

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

interdisciplinarité, par exemple avec l'histoire-géographie, sans la mettre en perspective avec un projet plus concret. Un travail interdisciplinaire n'est pas une fin en soi, mais est au service d'une tâche visée.

En outre, il est arrivé à quelques candidats de négliger l'analyse des documents au profit d'un travail chronophage visant une contextualisation exhaustive et de perdre de vue la spécificité des documents, leur potentiel didactique et les entraînements à mettre en œuvre dans les différentes activités langagières. S'il est évidemment nécessaire de lever les entraves du contexte externe, c'est à travers les supports eux-mêmes et la problématique retenue que s'étofferont les connaissances et les savoir-faire des élèves.

De façon générale, il convient d'être vigilant sur le repérage des éléments facilitateurs et des entraves. Ni les uns ni les autres ne sont, rappelons-le, exclusivement d'ordre linguistique. Ils sont tout autant liés à la nature du support, au registre de langue, à la situation d'énonciation, et se situent à différents niveaux de compréhension qui vont de l'explicite à l'implicite. En donner quelques exemples permet de mentionner la façon dont il serait possible de prendre les uns comme points d'appui ou de lever les autres. Il ne s'agit pas d'en faire une longue liste, mais d'identifier les plus pertinents et de les mettre en perspective avec le travail mené en classe pour lever ces entraves et permettre aux élèves d'accéder au sens. Les candidats germanophones notamment veilleront à bien identifier les difficultés, à l'écrit comme à l'oral, pour des élèves qui eux ne sont pas germanophones.

N'oublions pas que le délestage lexical ne se réduit évidemment pas à la traduction de termes identifiés. L'agencement réfléchi des différents supports peut remplir de fait cette fonction. Il ne relève pas, lui non plus, du hasard : une fois les objectifs culturels et linguistiques fixés, le candidat, en s'interrogeant d'une part sur les fonctions langagières, d'autre part sur l'objectif linguistique, sera invité à anticiper le document suivant. Le professeur doit avoir en vue l'intégralité du dossier en travaillant sur le document par lequel il va commencer. Une question doit toujours le guider : en quoi les activités sur le premier document retenu préparent-elles les élèves au document suivant, voire au dernier ? Il serait judicieux de hiérarchiser et grouper les difficultés des documents pour les intégrer dans la proposition de mise en œuvre en veillant aux types d'aides apportées aux élèves.

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

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

Il n'aura pas échappé aux lecteurs que l'ordre des questions cible des objectifs « à rebours », du maximum vers le minimum, ou plus justement du point d'arrivée vers le point de départ. C'est en effet toujours en identifiant les objectifs d'apprentissage « ultimes » de la séquence que le professeur pourra déterminer les objectifs intermédiaires et assurer ainsi une meilleure efficacité au parcours et aux activités proposées au fil des étapes. En aucune manière, la seule nature du support ne saurait suffire à justifier une mise en œuvre si ses caractéristiques intrinsèques restent ignorées.

Le texte

Comme nous l'avons mentionné, bon nombre de candidats identifient les entraves lexicales, voire grammaticales, parfois sous forme d'une liste fort longue, sans en tenir compte dans la mise en œuvre élaborée. Or, le repérage et le listage de ces entraves, établis de manière différenciée, doivent être mis en perspective avec les objectifs de compréhension voire d'expression définis par le professeur. La nature et la forme du texte, la présence d'un titre, de paratextes, constituent tout autant d'éléments à prendre en compte dans le processus de compréhension. Qu'il soit narratif, descriptif, informatif ou dialogué, pour ne citer que les types les plus fréquents en cours de langue, l'analyse du texte, support de compréhension, requiert une vigilance sur différents aspects et aux différents niveaux de la compréhension (globale, sélective, détaillée, explicite/implicite). Citons prioritairement ceux-ci :

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

Rappelons que c'est la compréhension du sens du texte par l'élève qui est l'objectif premier. Il arrive malheureusement encore que certains candidats se servent du texte comme d'un prétexte pour aborder des faits de langue qui apparaissent dans le document et proposer des révisions grammaticales par exemple du prétérit sans que le sens du texte n'ait été suffisamment élucidé en amont. En effet, le sens est avant tout ce que l'on va soumettre à la réflexion des élèves ; il en constitue même à la fois le matériau, la fin et le moyen. L'enseignant doit fixer des objectifs linguistiques clairs au service de la réalisation de la tâche finale. Le jury déplore donc d'autant plus que l'entraînement à la compréhension envisagé avec la classe soit souvent superficiel voire inexistant dans la démarche exposée alors que le travail dédié à la production s'appuie nécessairement sur lui si l'on veut que l'élève dispose de contenus signifiants et suffisants. Nourrir le fol espoir que le sens d'un texte puisse émerger de lui-même après une simple lecture à voix haute par l'élève, éventuellement accompagnée de quelques notes de traduction, est un leurre auquel de trop nombreux candidats ont encore tendance à succomber. Loin de constituer une quelconque aide, un tel procédé met bien plutôt l'élève en difficulté.

Le processus de compréhension en langue vivante est un processus complexe : comprendre un texte ne signifie pas seulement comprendre les mots d'un texte, mais bien son sens général, sa structure, son impact et son intention. Le travail quotidien du professeur consiste

à assurer la médiation permettant à la classe d'accéder aux références culturelles, d'entrer dans une réalité culturellement proche et pourtant différente. Faire comprendre, c'est donner des clés de lecture à travers des informations, c'est expliquer en s'appuyant sur des repères variables au sein du groupe classe, aider à mettre en relation les informations identifiées, mais c'est aussi aider l'élève, au fil des supports et des thématiques abordés, à enrichir son bagage culturel, à nourrir et nuancer la représentation qu'il a du pays dont il apprend la langue. Il s'agit ici d'amener l'élève à revisiter sa vision du monde et la représentation qu'il a de sa propre culture.

En identifiant le message et l'image qu'il veut faire émerger, le professeur suscite la curiosité et l'envie d'explorer sans enfermer les élèves dans sa propre « grille de lecture ». Pour leur permettre d'accéder à une compréhension optimale du texte dans toutes ses dimensions, il faut donc particulièrement soigner l'appareil d'aide que l'on met à leur disposition. Un questionnaire à choix multiples, qui plus est constitué d'items sans cohérence les uns avec les autres, ne permet guère de se faire une représentation de la logique, de l'articulation et des enjeux d'un texte. Quant à la série de « questions en w » posées oralement par le professeur – que certains candidats qualifient abusivement d'expression orale en interaction –, elle ne constitue en rien un passage obligé, surtout si, comme c'est le cas dans les propositions de nombre de candidats, ce questionnement ne débouche sur rien d'autre que des réponses ponctuelles, qui ne laissent apparaître aucun lien entre elles et dont le devenir reste flou. De même, il peut être pertinent de proposer un travail sur la composition des mots si l'on considère que cette activité a un sens et aide l'élève à comprendre le texte. En somme, on peut considérer qu'un élève a compris un texte dès lors qu'il est capable d'utiliser les informations qu'il contient pour formuler un propos, répondre à une question, compléter un autre texte ou tout simplement le dire avec ses propres mots. C'est tout le sens de « l'intention de lecture » que le professeur formule dans la consigne lorsqu'il présente le texte aux élèves. La vérification de ce que les élèves ont compris peut aussi être pour eux l'occasion d'une reformulation en jouant avec la structure de la phrase, ou en utilisant des synonymes que le professeur peut fournir.

Par ailleurs, certains candidats, au nom d'une différenciation pédagogique quelque peu artificielle, proposent de distribuer des passages du texte à des groupes d'élèves, sans toutefois préciser outre mesure la manière dont chaque élève peut, en fin de compte, accéder au sens du texte dans sa globalité et sa cohérence. Si la pédagogie différenciée a toute sa place dans les activités de compréhension, elle doit nécessairement être conçue et mise en œuvre de façon à apporter à chacun une véritable plus-value dans l'élucidation, en permettant, y compris aux élèves désignés comme plus faibles, d'accéder au même niveau de sens que les autres.

Plus généralement, on privilégiera une démarche « intégrative » pour l'accès au sens, en prévoyant de manière combinée, à partir des entraves et des éléments facilitateurs qui auront été relevés, diverses stratégies (déstage linguistique et/ou culturel lors d'une activité en amont, schéma du texte de type organigramme, activités de repérage, etc.), lesquelles seront différenciées *ad hoc*.

Le document iconographique

Le document iconographique est souvent qualifié, à tort, de plus facilement accessible. C'est faire abstraction de l'implicite et des références culturelles qu'il « cache » aux élèves, pour qui la lecture reste de surface alors que l'image demande à être décodée. À ce titre, il n'est pas naturellement « déclencheur de parole ». Et si l'objectif visé est sa description par la

classe, la question de l'enjeu de communication se pose irrémédiablement. Il s'agit de développer chez nos élèves des « savoir-(ré)agir ». En effet, dans quelle situation de la vraie vie quelqu'un serait-il amené à décrire à quelqu'un d'autre ce que chacun voit ? De la même façon, le candidat se gardera de décrire le document que la commission a elle-même sous les yeux. Là encore, ce sont les messages, les implicites, qu'il faut identifier et qu'il est stimulant de chercher à faire surgir chez les élèves.

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

Il convient donc de ne pas minimiser les entraves que peut comporter ce type de document. L'image comme support d'expression permet certes d'apporter et de réactiver du lexique, mais il est nécessaire d'ancrer ces actes dans la dynamique de la découverte, du questionnement, de l'échange.

Énumérer les vêtements et accessoires de personnages représentés sur un tableau n'aurait guère de sens dans cette perspective. Par exemple, pour le document iconographique du dossier EP 154, faire une description détaillée du physique de la personne (chevelure bouclée, couleur des yeux...) n'a pas d'intérêt dans l'exploitation du dossier ; en revanche, cibler le travail des élèves sur l'expression des émotions, l'âge et le sexe participe de l'interprétation du document et favorise l'échange entre les élèves. Pour d'autres documents, on amènera les élèves à situer l'œuvre dans le temps et à évoquer les tenues des uns et des autres comme signes d'une époque, d'une classe sociale. C'est ainsi que la description, au lieu d'être, comme trop souvent encore en cours de langue vivante, une fin en soi, occupe au contraire la place qui lui revient, à savoir un moyen de justifier ce que l'on pense, ce que l'on comprend, ce que l'on éprouve face à une « image ».

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

Le document sonore

Si l'analyse formelle du document sonore est généralement acceptable, son exploitation au sein de la séquence l'est souvent nettement moins. Afin de mieux assurer la reconstruction du sens, souvent négligée, comme dans le travail sur le document textuel, le professeur doit envisager des aides à la compréhension qui tiennent compte de la spécificité du support, des difficultés inhérentes à la compréhension de l'oral. Il lui appartient donc d'identifier en tout premier lieu les éléments que ses élèves devront avoir compris avant de déterminer ce dont ils auront besoin pour y accéder, en fonction des acquis sur lesquels ils pourront s'appuyer. Comment graduer le parcours afin d'assurer la compréhension des différents niveaux du support ?

Quel repérage pourra servir à l'identification d'une thématique générale ? Quelle exploitation en faire pour permettre à l'élève d'anticiper, de mettre en réseau, de classer

et/ou hiérarchiser des éléments ? Ce ne sont en effet pas les écoutes multiples qui assurent une meilleure compréhension, mais bien la pertinence et la progressivité des projets d'écoute successifs. Rappelons que les aides lexicales permettant la compréhension de mots isolés ne garantissent en rien la compréhension d'un message. De la même façon, un questionnaire de type « vrai ou faux » reste avant tout un test de compréhension qui ne permet que très partiellement d'y entraîner. Quant au texte lacunaire, qui combine compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral et expression écrite, son approche multi-tâches implique de toute façon une surcharge cognitive difficile à traiter et ne s'inscrit pas davantage dans une démarche d'aide ni même d'évaluation (si ce n'est l'appréciation de la capacité des élèves d'identifier des éléments isolés). Ce sont bien plutôt l'habitude de l'écoute et les stratégies d'écoute qu'il appartient au professeur de développer chez ses élèves. À titre d'exemple, la compréhension de nombres dans un document informatif n'a pas de sens en tant que tel. En revanche, le contexte lui en donne un, et c'est à partir de cela que l'élève pourra aller plus loin.

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

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

Les problématiques identifiées dépassent largement le niveau de la seule compréhension et visent à faire s'interroger le groupe, à explorer une réalité présente, passée ou imaginaire spécifique du monde germanophone. Que souhaite-t-on donner à penser aux élèves pour les ouvrir à cette réalité, les décentrer d'eux-mêmes et de leur univers linguistique et culturel et leur donner ainsi à dire, à échanger ? De façon générale, le jury souhaiterait que les candidats soient davantage sensibles aux contenus culturels, qu'ils ne se limitent pas aux contenus linguistiques dans l'élaboration de leur projet pédagogique. Il a, hélas, trop souvent déploré la pauvreté voire la défaillance des projets culturels comme linguistiques dans de nombreuses prestations.

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

Enfin, le jury attire l'attention des candidats sur la nécessité absolue de veiller à une cohérence générale de la séquence imaginée. En effet, ce n'est pas le seul thème fédérateur qui peut la lui donner. Il faut porter un regard large sur le parcours dans son ensemble et mettre davantage les supports en lien, en écho les uns avec les autres, les envisager comme étant au service les uns des autres, sur le plan linguistique comme sur le plan des contenus et des éclairages apportés à une thématique, mais aussi sur le plan de la construction des savoir-faire des élèves dans la langue cible.

Il convient donc de se demander quelles sont les étapes nécessaires et dans quelle mesure celles-ci permettront véritablement aux élèves d'atteindre les objectifs fixés à travers la réalisation de la tâche finale. Rappelons qu'une vigilance accrue est demandée quant à l'activité langagière visée à travers la tâche finale : il est en effet des propositions qui ciblent

une activité langagière pour laquelle aucun entraînement n'a été proposé au cours de la séquence.

Soulignons à toutes fins utiles que la tâche finale n'est pas une fin en soi, mais bien un moyen de donner du sens aux apprentissages et également de vérifier les acquisitions et les progrès à travers le développement de compétences identifiées. Elle se doit d'être réaliste et, si possible, ancrée culturellement dans le projet pédagogique. Il est tout aussi primordial de clore une séquence pédagogique par des supports qui soient positifs pour les élèves. Le jury s'est véritablement réjoui d'entendre des propositions de tâche finale souvent réalistes et cohérentes. Toutefois, le candidat veillera à ne pas envisager de projets qui pourraient mettre mal à l'aise des élèves et à ne pas proposer à outrance la réalisation d'affiches, choix qui n'est pas toujours pertinent.

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

Les activités de réception sont vraiment le « parent pauvre » dans les projets présentés. Rares sont les candidats qui envisagent un véritable projet d'écoute ou de lecture et des propositions d'accompagnement à la compréhension d'un texte ou d'un document sonore. Le jury met en garde cette année encore contre les procédures qui relèvent de l'évaluation et assurent la vérification de la compréhension.

Le jury est en attente de projets modestes et concrets, pour lesquels les candidats proposeront quelques activités, dont les traces écrites constituent un moment essentiel de la progression, car elles balisent les contenus des échanges et assurent à chaque élève un « point d'étape », aident à la compréhension et à l'expression. Aussi peut-il être intéressant de communiquer au jury des exemples de traces écrites révélatrices de la séquence. Elles permettent d'apporter un éclairage sur la frontière entre la phase de compréhension et d'expression. La transition n'étant pas spontanée, il convient d'étayer la compétence à s'exprimer, à travers des temps de mémorisation et de réactivation, dans des activités de classe et hors de la classe qui amènent les élèves à mobiliser leurs acquis pour dire, agir, réagir, questionner, nuancer... Les traces écrites ne sont pas le résultat d'un quelconque rite d'une pédagogie de la communication. Ce sont souvent les éléments nécessaires à l'expression qui vont constituer l'objectif linguistique ; ce dernier sera construit en fonction des besoins langagiers et des moyens linguistiques présents dans le support.

L'élaboration du projet linguistique, qui est à construire par le professeur, est d'une importance majeure. Chez certains candidats, heureusement peu nombreux, le jury en a déploré l'absence. D'autres réduisent leur projet au recensement de faits de langue présents dans les textes et n'anticipent pas les besoins langagiers que la dynamique sémantique des documents suscite pourtant.

Il convient également de ne pas confondre projet linguistique et enchaînement rituel, artificiel d'un entraînement aux cinq activités langagières parfois décontextualisé. La croyance selon laquelle les cinq activités langagières devraient être entraînées et évaluées dans une séquence semble, hélas, encore vivace. Une telle démarche n'est pas seulement irréaliste ; en s'organisant artificiellement autour des cinq activités à mettre en place coûte que coûte, elle contrevient à l'idée même d'approche actionnelle, où les besoins doivent

être le plus authentiquement possible mis au service du sens et de l'accomplissement d'une mission. L'approche communicative se fonde sur une cohérence entre la situation d'énonciation, les actes de parole et les besoins langagiers. En partant des potentialités des supports, de leur dynamique, et en gardant toujours en ligne de mire les besoins qu'exige une bonne réalisation de la tâche finale, il est possible de montrer, comme indiqué précédemment, en quoi par exemple le travail sur le premier document facilite l'accès au deuxième ou enrichit le travail sur le troisième. Ces « passerelles linguistiques » structurent le projet du candidat et lui donnent progressivité et cohérence.

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

En termes d'activités d'élèves, et puisque l'approche actionnelle vise à stimuler, dynamiser et impliquer un groupe dans son apprentissage en l'amenant à faire pour apprendre comme il apprend pour faire, voici quelques pistes : tout professeur est libre d'aménager un document, de le présenter de façon partielle afin de susciter l'interrogation entre différents élèves ou groupes d'élèves, de le tronquer de son titre, de la légende, d'un autre élément (personnage, slogan, etc.) afin, là encore, de susciter l'interrogation, l'hypothèse, la réaction, l'interaction. De plus, le rôle de l'élève médiateur est à prendre en considération : par son intervention, il peut, par exemple, paraphraser, synthétiser et aider à rendre certains faits culturels accessibles aux autres élèves, faciliter les échanges au sein de la classe lors d'un travail collaboratif. Cela permet à la fois de mettre en place un travail de mutualisation dans la classe et de donner du sens au travail en groupe.

Quoi qu'il en soit, au-delà de l'enjeu que comporte l'activité, il faut veiller à la disponibilité des outils linguistiques nécessaires aux élèves pour réussir ce qui est attendu d'eux. Il faut aussi veiller à l'articulation, au-delà de la seule thématique, des différentes phases d'entraînement les unes avec les autres afin de permettre la construction progressive de la compétence langagière. Rappelons également que bien penser l'activité de l'élève suppose aussi de bien penser l'activité du professeur, non seulement comme passeur et catalyseur des apprentissages, mais aussi comme garant d'une démarche cohérente au service du sens et accompagnateur suffisamment discret pour laisser l'élève au centre. Dans cette perspective, il ne semble pas inutile de souligner que la formulation des consignes doit faire l'objet d'une attention particulière : exprimées dans une langue allemande précise et claire, elles révéleront ainsi la clarté des attentes par rapport à l'activité. Il serait souhaitable que le candidat formule des exemples concrets de consignes qui montrent la pertinence de l'activité demandée. Il en va de même pour la définition de la tâche finale qui représente l'aboutissement du travail de la séquence et a du sens et une cohérence. Le jury déplore qu'un certain nombre de projets soient déconnectés des activités et entraînements proposés et mettent ainsi l'élève en difficulté.

Pour finir, le jury aurait souhaité voir abordés de manière plus systématique la question de l'évaluation et le lien dialectique qu'elle entretient avec toute activité d'entraînement l'inscrivant *de facto* dans l'économie d'une séquence. Si le jury n'attend pas forcément que lui soit proposé un appareil d'évaluation intégral, il appréciera du candidat qu'il définisse des critères d'évaluation clairs et précis, congruents avec les entraînements en amont. De plus, une explication du déroulement de la mise en place du projet final et de son évaluation permettrait de mieux illustrer la finalisation du projet.

II. Exploitation pédagogique de deux sujets

1. Dossier collège EP151

1.1. Présentation du dossier et niveau de classe retenu

Les documents de ce dossier ont pour thème commun le gaspillage alimentaire et l'engagement des Allemands contre celui-ci. Les trois documents, ancrés culturellement dans l'Allemagne d'aujourd'hui et d'hier, s'inscrivent dans le thème du cycle 4 : « École et société ». On pourra envisager cette séquence dans un parcours éducatif tel que « Parcours éducatif à la santé » ou « Parcours citoyen ». On travaillera avec une classe de troisième, considérée comme première langue dans un parcours bilangue, niveau A2.

1.2 Contenu des documents

Document 1

Le texte, un poème de Friedrich Hofmann (1813-1886) qui s'intitule « *Fliegenmahlzeit* », présente une famille de mouches en plein repas. La forme du texte et le lexique poétique spécifique et quelque peu désuet représentent une difficulté majeure pour des élèves peu habitués à lire de la poésie en langue allemande.

On pourra toutefois noter les **éléments facilitateurs** suivants :

- le texte composé de 5 quatrains ; chaque quatrain ayant une thématique propre. Le premier quatrain expose la situation, le deuxième est un monologue d'un des parents mouche, le troisième apostrophe les enfants mouches (« *Kinder* »), le quatrième s'adresse à un garçon de la famille (« *Brumsebrim* ») et le dernier à une fille de la famille (« *Sissilichen, du vergisst* »). Les surnoms donnés aux enfants ressemblent à des onomatopées qui évoquent le bruit que peut faire une mouche. Le repérage des personnages est facilité par les changements de strophes.
- la personnification de la mouche et des enfants : « *die Familie Siebenbein* », « *alle hundert Kinderlein* »
- le champ lexical de la nourriture : « *Pflaumen* », « *Wursthaut* », « *Schimmelkäse* » et des déchets « *Abfalltonne* », « *verfaulten* »
- l'expression de l'injonction par différents moyens (infinitif, impératif, modalité)

Pour autant, le texte reste d'un abord difficile pour un élève de troisième, notamment en raison des entraves suivantes :

- le lexique très spécifique de l'anatomie de la mouche : « *Familie Siebenbein* », « *Rüssel* », l'expression « *mit allen sechsen* » qui évoque de manière implicite les pattes de la mouche.
- le champ lexical des sens : l'odorat (« *riechen* »), la vue (« *seh* »), et le goût (« *Gaumen* »/, « *wässert* »/ « *schlecken* »)

Il s'agit pour l'enseignant d'expliquer en amont ces termes en s'appuyant sur des expressions synonymes, des illustrations ou le pantomime.

Document 2

Le document iconographique est composé de deux affiches tirées d'une campagne publicitaire initiée par le « *Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft* ».

L'identification du document comme publicité contre le gaspillage alimentaire peut se faire de manière assez aisée et rapide grâce à la multiplication des indices comme le slogan « *Stehst du nur auf junges Gemüse ?* » ou « *Lass mich nicht einfach fallen !* », la photo de la pomme et de la pomme de terre, le logo « *zu gut für die Tonne* » et le site internet de contact « *zugutfuerdietonne.de* ». Le lexique et la structure syntaxique (phrase interrogative et phrase injonctive) ne présentent pas de difficulté. Cependant, la double signification (explicite et implicite) des deux slogans représente une entrave qu'il s'agira de lever auprès des élèves.

Document 3

Le document sonore, issu de *Deutsche Welle*, est un reportage sur une initiative dans une école de Munich qui propose, depuis 2011, aux élèves de la 5^{ème} à la 10^{ème} classe, de cuisiner avec un chef cuisinier et ainsi de préparer les repas de la cantine. Le journaliste a un débit de parole bien adapté et une diction claire. Certains termes importants sont accentués ce qui aide au repérage : « *essen (...) nicht zuhause, sondern in der Kantine ihrer Schule* », « *Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 bis 10 kochen selbst* », « *pädagogische[n] Kochen* », « *Chefkoch* », « *was gekocht wird* ». L'allocution est construite de manière claire partant d'un fait d'actualité « *Einführung der Ganztagschule* » pour ensuite l'illustrer par une initiative concrète menée dans une école de Munich. Le lexique ne comporte pas d'entraves, toutefois le terme « *Ganztagschule* » est un terme incontournable que les élèves devront comprendre pour donner du sens au reportage.

1.3 Agencement des documents dans la mise en œuvre

Nous proposons ici une piste d'exploitation parmi d'autres de ces 3 documents. Une problématique possible serait la suivante:

- Quelles initiatives pourrait-on mettre en place au sein de l'école pour éduquer les élèves au non gaspillage des aliments?

On pourrait ainsi proposer une tâche finale en expression écrite sur un mur collaboratif où seraient présentées de façon argumentée des initiatives de jeunes sur le modèle allemand, favorisant la prise de conscience, et des propositions pour combattre le gaspillage alimentaire.

L'agencement des documents pour une exploitation en classe serait alors le suivant :

Document 1 : « *Fliegenmahlzeit* » de Friedrich Hofmann

Document 2 : « *Plakate gegen Lebensmittelverschwendung* »

Document 1

L'exploitation de ce document peut se dérouler en 3 étapes.

On peut commencer par distribuer les 4 vers de la première strophe dans le désordre afin que les élèves construisent la strophe eux-mêmes. Les rimes seront une aide non négligeable dans cette activité. La première strophe du poème expose la situation : la famille « *Siebenbein* » se rend avec ses nombreux enfants (« *alle hundert Kinderlein* ») dans la poubelle (« *in die Abfalltonne* »). Les élèves émettent des hypothèses quant à cette famille et les indices textuels cités ci-dessus les amènent à découvrir qu'il s'agit d'une famille de mouches.

Le professeur projette ensuite les deux strophes suivantes qu'il lit. Il s'agit de relever ce que les mouches trouvent dans la poubelle : « *Pflaumen* », « *Wursthaut* », « *Schimmelkäse* » et les adjectifs négatifs associés à ces déchets « *verfaulten* », « *grüne* », « *alt und zäh* » qui sont en opposition avec les verbes positifs exprimant le goût « *wässert mir der Rüssel* »/« *kitzelt mir der Gaumen* », l'odorat « *riecht hier wunderbar* ». Il ne s'agit bien sûr pas de comprendre tous les mots de ce poème, mais plutôt de comprendre la situation cocasse de cette famille de mouches qui se régale de déchets alimentaires, de visualiser les actions des membres de cette famille « *Siebenbein* ».

Enfin, le professeur adopte la même démarche pour les strophes 4 et 5 et fait repérer aux élèves à qui s'adresse chaque strophe et les recommandations adressées aux enfants quant aux bonnes manières qu'il faut adopter.

Le poème est distribué aux élèves qui proposent un titre à chaque strophe. Ce travail en binômes leur demandera une relecture accompagnée de la recherche d'indices textuels qui corroborent le choix du titre.

Pour continuer de piquer la curiosité des élèves, on peut choisir de se concentrer sur ce que l'on jette dans la poubelle, ces déchets qui font le régal des mouches, mais qui contribuent au gaspillage alimentaire.

Document 2

Le document iconographique a l'avantage d'aborder la thématique du gaspillage alimentaire à travers un lexique abordable pour des élèves de troisième, à savoir des aliments personnifiés qui s'expriment de manière simple. On demande aux élèves de réagir aux deux affiches que l'on projette avec le logo et le site internet, mais sans les slogans. Que peuvent bien vouloir dire ces deux aliments ? Pourquoi les jeter ? L'explication des deux slogans amène progressivement les élèves à l'implicite contenu dans ces affiches. La source peut alors être dévoilée et ainsi la thématique de la campagne contre le gaspillage alimentaire abordée.

On propose ensuite un travail d'associations nouvelles à savoir un nouvel aliment sous forme d'image qu'il s'agira de faire parler à l'aide d'une phrase injonctive à l'impératif inventée par les élèves. Ce travail créatif est susceptible de créer un horizon d'attente qui permettra de définir la thématique de la séquence « *die Lebensmittelverschwendung* » et d'annoncer la tâche finale : déposer sur un mur collaboratif des contributions argumentées présentant des initiatives favorisant la prise de conscience et des propositions concrètes pour combattre le gaspillage alimentaire.

À ce stade, le travail sur les documents 1 et 2 aura déjà permis aux élèves de faire émerger des idées et des moyens linguistiques en vue de réaliser la tâche finale (donner une explication voire argumenter, donner un conseil).

L'étude du document sonore permet enfin d'engager une réflexion plus pointue sur la thématique.

Document 3

Il s'agira lors d'une première écoute (jusque « *um sich zu versorgen* ») de demander aux élèves de repérer le problème auquel se heurtent les élèves allemands (« *Manchen schmeckt das Kantinenessen aber aus verschiedenen Gründen nicht.* »)

Sur le plan lexical et culturel, le document sonore est l'occasion d'introduire le terme de « *Ganztagschule* » et de faire trouver aux élèves les conséquences que cela a pu avoir sur le quotidien de l'élève allemand et les répercussions sur la famille. On inscrit ce terme au tableau en demandant aux élèves de formuler oralement des hypothèses quant aux réalités que le terme pourrait recouvrir et d'expliquer concrètement pourquoi les repas à la cantine ne sont pas bons. On écrit et regroupe ces réponses sous forme d'associogramme.

Puis il s'agit d'écouter la suite du document et de faire relever la solution qu'un établissement a pu apporter : quel établissement ? Dans quelle ville ? Quelles classes sont concernées ? Quelle personne joue un rôle central dans cette solution ? Pourquoi ? On pourra, pour l'écoute, distribuer des rôles aux élèves selon leurs profils linguistiques afin que chacun puisse se concentrer sur un type ou plusieurs types d'informations, un aspect ou des aspects de la solution et ne soit ainsi pas noyé dans un flot de détails. Le projet d'écoute sera thématique. La mise en commun sera ensuite l'occasion d'élucider les points demeurés incompris et d'aller plus loin dans la réflexion et les hypothèses. Il conviendra d'explicitier le concept « *pädagogisches Kochen* ».

On valorise ainsi cette activité de compréhension de l'oral en en faisant une véritable tâche d'expression orale au service de la tâche finale : réfléchir à d'autres actions possibles dans notre quotidien et à l'école pour éviter le gaspillage alimentaire et manger des plats que l'on aime.

À l'issue de cette phase de travail, un travail de groupes peut être lancé qui permettra aux élèves de rassembler par écrit les idées et suggestions qui serviront ensuite à la rédaction des contributions personnelles pour le mur collaboratif. L'expression du conseil (par exemple l'utilisation de l'impératif, mais aussi de la forme « *wir sollten...* ») ainsi que l'expression de l'explication voire de l'argumentation auront leur place dans cette activité.

2. Dossier lycée EP 154

2.1. Présentation du dossier et niveau de classe retenu

Le thème fédérateur du dossier concerne les nouvelles technologies en vue de leur utilisation, leurs potentialités et leurs possibles dangers. Ce dossier peut être rattaché au programme du cycle terminal : « Gestes fondateurs et mondes en mouvement : Idée du progrès ». Toutefois, on peut également faire des liens avec les notions "Lieux et formes de pouvoir" et "Espaces et échanges".

2.2. Contenu des documents

Document 1

Il s'agit d'un extrait du dernier roman "*Ausgerechnet Deutschland. Geschichten unserer neuen Nachbarn*" de Wladimir Kaminer, dans lequel, l'auteur raconte des anecdotes autour de l'accueil des réfugiés syriens en Allemagne. Le texte proposé dans ce dossier consiste en deux parties : premièrement, le rôle des médias classiques et d'internet dans la vie des réfugiés Syriens (l.1-22), deuxièmement, l'utilisation de Google-traduction par les Allemands pour communiquer avec les Syriens (l. 23-41).

Les difficultés du document résident tout d'abord dans le fait qu'il est constitué de deux parties sans lien explicite. De plus, la crise des migrants et l'arrivée de nombreux Syriens en Allemagne au cours des années 2015 et 2016 essentiellement est un événement peut-être peu ou mal connu par les élèves actuels et nécessite un apport d'information pour éclairer le contexte externe tout en recentrant l'attention sur l'utilisation des nouvelles technologies, qui sont l'objet principal de ce dossier pédagogique. Par ailleurs, l'humour qui parcourt l'ensemble du texte constitue une entrave majeure et un point important de ce texte. Les commentaires et pensées de Kaminer et la narration s'entremêlent et l'élève se trouve face à un lexique probablement peu connu de lui, mais qui sert cet humour : par exemple : *der Überfall l.4, retten l.4, erstattet bekommen l.7, umarmen l.13, 14, 20, die Notwendigkeit l. 24, vertrauen l. 26, versagen l.31, Menschenversuche l.35, ellenlang l. 38, umständlich l. 39*. Toutefois, ce document contient aussi des facilitateurs comme l'emploi de phrases relativement courtes et un lexique pour une grande partie accessible, car constitué de mots transparents ou que les élèves ont pour la plupart déjà rencontrés. De plus, dans son introduction, le narrateur explique qu'il a récolté ses histoires dans le contexte de l'arrivée des Syriens en Allemagne, précisant ainsi le cadre culturel et historique dans lequel elles s'inscrivent. Puis, les technologies utilisées (téléphone portable, internet, Google-traduction) sont des outils de notre quotidien.

Document 2 :

Le document iconographique est constitué de deux images extraites de l'hebdomadaire « Die Zeit », qui montrent comment un logiciel peut analyser la mimique d'un être humain selon quatre émotions paramétrées et déterminer l'âge et le sexe de la personne.

Dans son ensemble, ce document ne présente pas de difficultés majeures, mais soulève des questions comme : quelle est la finalité de ce logiciel ? Est-ce que l'ordinateur doit analyser des visages pour pouvoir ensuite en tirer des conclusions quant à l'état d'âme des personnes représentées sur les images ?

Toutefois, la référence à l'institut Fraunhofer, important organisme de recherche en Allemagne, constitue vraisemblablement une difficulté, car il est assez peu connu en France.

Document 3

Le document sonore est un extrait d'un reportage de la « Deutsche Welle » sur les risques et les avantages liés à l'utilisation de l'ordinateur.

Le titre est un élément facilitateur qui permet d'anticiper le contenu. Par ailleurs, le sujet est familier aux élèves et un grand nombre de mots sont transparents : *Laptop, Smartphone, digitale Medien, Internet, ...* . Le débit modéré, la prononciation claire et la répétition des idées constituent une aide à la compréhension de cet enregistrement. Toutefois, la présence

d'un vocabulaire spécifique (*prägen, vor den Folgen warnen, abhängig, Hirnforscher, Leistungsfähigkeit, Gehirn, die geistige Arbeit abnehmen, sich wehren, Anschauungsmaterial*) doit être prise en considération lors de l'exploitation en classe.

2.3. Agencement des documents dans la mise en œuvre

La mise en œuvre proposée ci-dessous se base sur la problématique suivante : les ordinateurs et les nouvelles technologies sont-ils un enrichissement ou un danger pour l'avenir?

Des questions complémentaires peuvent être formulées : y a-t-il plus d'avantages ou d'inconvénients lorsque l'on utilise des médias numériques? Quelles sont les limites des nouvelles technologies? Y aura-t-il un jour des ordinateurs qui feront tout à notre place? Quelle place l'homme aura-t-il dans un tel monde?

Les objectifs peuvent être :

lexicaux : nouvelle technologie et internet / risque et danger / mise en garde et avertissement

linguistiques : temps du présent, du futur et du présent du subjonctif 2/ émettre des hypothèses/ formuler l'opposition/ peser le pour et le contre

culturels : les réfugiés syriens en Allemagne

la recherche scientifique en Allemagne à l'exemple du Fraunhofer Institut

À la fin de la séquence, la tâche finale suivante peut être proposée en expression orale en interaction dans le cadre d'un débat au sein d'un un groupe de 4 élèves : les ordinateurs et les nouvelles technologies sont-ils un enrichissement ou un danger pour l'avenir ? Quel rôle l'homme va-t-il jouer : sera-t-il maître ou serviteur?

L'agencement des documents pour la présentation en classe pourrait être le suivant :

- Document 2 : l'iconographie "*Die Vermessung der Gefühle*"

- Document 1 : le texte "*Geschichten unserer neuen Nachbarn*"

- Document 3 : le reportage de la Deutsche Welle "*Machen Computer dumm?*"

Document 2

On présente aux élèves les deux images seules sans le texte en leur demandant de décrire la personne (sexe, âge et sentiments exprimés). Ce travail réalisé en binômes peut ensuite être mis en commun. La prise de notes au tableau permet de garder une trace et de comparer, dans une deuxième phase, les réponses des élèves avec les analyses réalisées par l'ordinateur lorsqu'on arrive au moment où l'on dévoile les avec les émotions, l'âge et le sexe sur les photos. Des différences peuvent être formulées en utilisant le comparatif ou des expressions d'opposition. Dans une troisième étape, on pourra donner le titre et les sous-titres afin de faire découvrir de quelles application et inventeur il s'agit. Ainsi, les élèves sont amenés à réfléchir à l'utilisation possible de cette application et à son utilité potentielle. Comme tâche intermédiaire, les élèves peuvent par exemple faire une recherche d'idées ou une recherche d'informations pour une expression orale en interaction sur deux thèmes: 1)

Welche nützlichen und praktischen Aspekte bietet das Internet und die neuen Technologien heute schon? Was werden sie in der Zukunft bieten können? Suche für jede Frage mindestens 2-3 Aspekte. 2) Was ist das Fraunhofer Institut? Welche wichtigen Erfindungen hat es gemacht? Suche für die zweite Frage mindestens 3 Erfindungen. La classe est divisée en plusieurs groupes et les deux tâches sont réparties entre ces groupes.

Au début de la séance suivante, ces questions sont reprises. Les élèves constituent des groupes de 4 élèves (dont deux représentants de chaque thématique susmentionnée) et échangent les informations. Un porte-parole de chaque groupe présente les résultats à la classe. Ces utilisations diverses d'internet et des nouvelles technologies sont l'occasion de s'intéresser à une situation concrète, présentée dans le document textuel.

Document 1

Pour aborder le texte, on peut choisir de donner le titre du document, le début du premier paragraphe (l.1-3) et la source du texte. Il s'agit tout d'abord de repérer les personnages et le lieu, vérifiant ainsi la connaissance des élèves de l'arrivée massive des réfugiés en Allemagne. Comme on l'a déjà évoqué, l'arrivée de Syriens en Allemagne peut être un phénomène mal connu des aux élèves. Cette entrave culturelle peut être levée en confrontant les hypothèses des élèves aux faits évoqués dans le texte et en intégrant, si nécessaire, des informations succinctes données par le professeur. Il importe que les élèves aient compris, avant d'aborder la suite, que l'action se situe en Allemagne, que les Syriens sont des réfugiés et qu'ils ont échappé à une situation de guerre et de détresse dans leur pays en arrivant en Allemagne.

Ensuite, le texte peut être exploité en plusieurs étapes. Tout d'abord, les élèves lisent le texte jusqu'à la ligne 7, en repérant le nouveau personnage (le libraire), et ce qu'il a apporté aux Syriens, c'est-à-dire le matériel pour apprendre l'allemand. Puis, en partant de "retten" (l. 4) on peut faire comprendre aux élèves ce que les réfugiés ont fait indirectement pour le libraire et ainsi élucider le paradoxe humoristique contenu dans le texte, à savoir que les réfugiés sauvent la librairie, alors que le narrateur sous-entend que c'est l'Allemagne qui les sauve en les accueillant.

La deuxième étape est constituée de la lecture des lignes 8 à 16. L'image des Syriens qui semblent enlacer la bibliothèque, un jour d'hiver pluvieux, et les questions de Kaminer sont centrales dans cette phase. Ici, on peut demander aux élèves de réfléchir aux réponses possibles à ces deux questions: pourquoi enlacent-ils la bibliothèque un jour de fermeture? Est-ce parce qu'ils ont tellement envie d'apprendre l'allemand? Puis, les élèves poursuivent la lecture jusqu'à la ligne 22.

Ils peuvent exprimer leurs hypothèses et les comparer avec la réponse donnée par le libraire dans le texte en continuant la lecture jusqu'à la ligne 22. Ils découvrent ainsi que c'est pour des raisons pratiques que les réfugiés se serrent contre les murs de la bibliothèque : capter le signal Wifi et rester en contact avec l'extérieur, avec leur pays d'origine. Cette image constitue une idée pour un mémorial pour internet. Les élèves, répartis en petits groupes de deux ou trois, répondent, en tâche intermédiaire, aux questions suivantes : est-ce que vous avez, vous aussi, cette représentation d'internet? Si oui, pourquoi? Si non, à quoi pourrait ressembler un monument dédié à internet? Expliquez pourquoi.

Avant d'aborder la suite du texte, un bilan intermédiaire permettra de résumer les points importants de la première partie du texte : les médias qui jouent un rôle dans la vie des personnes vivant à l'étranger et leur utilité, c'est à dire, le livre pour apprendre la langue, le

téléphone portable comme moyen de communication et la connexion Wifi comme ouverture sur le monde et lien avec le pays d'origine. Ce bilan peut être préparé en binôme et faire l'objet d'une mise en commun en classe.

Afin de débiter le travail de compréhension de la suite du texte (l. 23-27), les élèves font un repérage des informations principales concernant les personnes, les lieux et le problème qu'a posé l'accueil d'autant de migrants : la traduction. Dans ce contexte, l'application Google-traduction a constitué une aide très utilisée. Dans cette deuxième partie du texte, il importe d'attirer l'attention sur le fait que cela a été utile pour la communication entre les Allemands et les réfugiés syriens, mais aussi, que ce système, sans intervention humaine, ne fonctionnerait pas. Ainsi, il était indispensable que les utilisateurs trouvent la bonne variante de la langue arabe pour pouvoir obtenir une traduction et le dictionnaire doit être complété pour pouvoir enrichir le lexique de l'application Google-traduction. Ainsi, une application « apprend » et évolue grâce à l'intervention de ses utilisateurs.

En guise de bilan, les élèves doivent relever les possibilités qu'offrent internet et les nouvelles technologies pour une vie à l'étranger et les limites de ces technologies. Cela peut se faire par une restitution à l'oral des points importants du texte.

Document 3

Ensuite, on introduit la question soulevée dans le document sonore : les ordinateurs rendent-ils idiot ? Les élèves émettent des hypothèses, dans une réflexion individuelle dans un premier temps, et ensuite, ils échangent en binôme. Le professeur les invite à s'exprimer sur la question. À l'occasion de cet échange, le professeur peut greffer plusieurs mots plus difficiles du document 3 (*vor den Folgen warnen, Gehirn, Hirnforscher, abhängig, die geistige Arbeit abnehmen*). Les élèves écoutent le document deux fois en ayant pour consigne de repérer les mots transparents et le lexique des nouvelles technologies et de construire du sens à partir des mots et idées entendus pour pouvoir identifier les deux points de vue exprimés. Un échange avec un camarade de classe permettra aux élèves de confronter les informations entendues et de compléter les notes. Lors d'une troisième écoute, ils peuvent affiner cette compréhension et, seulement après, en reparler à deux. Puis un binôme peut proposer un compte-rendu des idées-clés qui sera complété par les autres élèves en classe entière. Ces informations servent ainsi d'amorce à la préparation de la tâche finale pour laquelle les élèves doivent formuler des arguments pour et contre les nouvelles technologies en répondant aux questions : les ordinateurs et les nouvelles technologies sont-ils un enrichissement ou un danger pour l'avenir ? Quel rôle l'homme jouera-t-il : sera-t-il maître ou serviteur ? Cette préparation peut se faire en groupe de 3 à 4 élèves. Lors du débat final, des membres de différents groupes débattent ensemble.

ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION

COMPRÉHENSION ET EXPRESSION EN ALLEMAND

Rapport présenté par Madame Lydia POST

I. Description de l'épreuve

1. L'écoute du document

L'épreuve orale de compréhension et d'expression en allemand se déroule immédiatement après l'entretien de la partie pédagogique. Le candidat et le jury restent dans la même salle. Celle-ci est pourvue d'un ordinateur avec écouteurs. Le jury pourra bien sûr intervenir en cas d'incidents techniques. Un document audio inconnu d'une durée maximale de 2 minutes 30 est soumis au candidat. Celui-ci dispose de 10 minutes de préparation (écoute et prise de notes). Le candidat est libre d'écouter le document autant de fois qu'il le souhaite et de revenir en arrière si nécessaire.

Il est vrai que la difficulté de l'exercice réside en partie dans le laps de temps relativement court qui lui est imparti. Le candidat s'attache, lors de la restitution en langue allemande, à cerner la thématique générale, à dégager la problématique et à organiser les idées essentielles. Cette phase doit en outre servir à préparer l'entretien. Nous conseillons aux candidats de s'entraîner régulièrement à cet exercice somme toute exigeant et de mettre l'accent sur la prise de notes.

2. Le compte-rendu et l'entretien

Dans un premier temps, le candidat propose la restitution orale du contenu du document en allemand. Le jury n'intervient pas. La restitution, qui ne devrait pas se prolonger au-delà de 4 minutes, doit éviter le mot à mot. Elle doit – dans une démarche de médiation – replacer la thématique dans son contexte. La transition vers la deuxième partie de l'épreuve se fera d'autant plus naturellement.

En effet, le candidat s'entretient ensuite en allemand avec le jury. Celui-ci va évaluer la capacité du candidat à trouver sa place dans un dialogue authentique et spontané. Cet échange doit permettre au candidat de poursuivre sa réflexion sur la thématique, d'enrichir son exposé d'éléments supplémentaires et de porter un regard critique et le plus érudit possible sur la question soulevée. Le candidat pourra ainsi valoriser sa connaissance des pays de langue allemande et attester de sa curiosité intellectuelle, tout en veillant bien entendu à

respecter l'éthique professionnelle enseignante. Rappelons enfin que l'entretien n'est en aucun cas conçu pour piéger les candidats.

II. Les connaissances

1. Les faits civilisationnels et culturels

Les documents authentiques portent globalement sur l'actualité politique, économique, sociale et culturelle des pays de langue allemande. Parmi les thèmes proposés cette année, nous citerons le retrait de la chancelière Angela Merkel de la scène politique, une prise de position violente de l'AfD contre la « dictature de la mémoire » (« Stolpersteine »), un hommage à l'écrivaine autrichienne Christine Nöstlinger décédée le 28 juin 2018, un commentaire sur la « Journée internationale de la fille », célébrée chaque année le 11 octobre, ou bien encore un reportage sur la forêt de Hambach en tant que haut lieu de protestation.

Le jury recommande aux candidats de lire régulièrement des œuvres littéraires, mais aussi la presse, facilement consultable en ligne, d'écouter des émissions en langue allemande et de regarder des séries télévisées ou des films en version originale. C'est en effet le meilleur moyen de consolider les connaissances et de maintenir un niveau de langue satisfaisant. Si le jury n'attend pas des connaissances encyclopédiques, il est néanmoins en droit de s'interroger sur le peu de connaissances de certains candidats. Ces derniers devraient connaître par exemple l'orientation politique de l'AfD ou le nom des chanceliers allemands et des dirigeants de l'ex-RDA.

2. La langue

En situation d'épreuve orale, le candidat peut certes être conduit à commettre certaines maladresses ou erreurs, mais le jury peut légitimement attendre un niveau de langue satisfaisant. Ainsi, le candidat doit s'évertuer à utiliser un registre de langue adapté à la situation d'un examen (préférer « bekommen » à « kriegen »). La richesse lexicale joue également un rôle prépondérant. Les candidats ont en effet besoin d'un vocabulaire précis pour expliquer ce qu'ils ont compris. Le champ lexical de la lutte contre le réchauffement climatique (« Klimaschutz ») n'est par exemple pas toujours maîtrisé. Par ailleurs, la précision grammaticale n'est souvent pas satisfaisante. Parmi les erreurs de langue les plus fréquentes, on trouve les fautes de genre (« der / das Volk ») et de conjugaison (verbe « tragen »). Nous avons noté aussi cette année un grand nombre d'erreurs de langue portant en particulier sur la morphologie du groupe nominal : erreurs récurrentes sur les masculins faibles, adjectifs substantivés et désinences des adjectifs qualificatifs épithètes. Enfin, la structure de la phrase allemande et la négation mériteraient plus d'attention. Des révisions systématiques sur ces points pourraient en permettre une meilleure maîtrise.

Le jury s'est néanmoins félicité d'assister à de très belles prestations marquées par une langue fluide et riche et de réelles capacités de communication.

Exemples de scripts

Script N°1

Christine Nöstlinger

Sprecherin: Wir pfeifen auf den Gurkenkönig, Konrad aus der Konservendose, Maikäfer flieg, Geschichten von Franz.

Mit diesen Büchern ist Christine Nöstlinger bekannt geworden, in denen mehr als 150 von der gebürtigen Wienerin erschienenen Geschichten begegnen uns Figuren, die ein bisschen anders sind, wie Konrad aus der Konservendose, der als Instantkind an eine falsche Adresse geliefert wurde, dann aber eine prima Ersatzmutter findet. Heute wurde bekannt, dass die nicht nur bei jungen Menschen beliebte Schriftstellerin im Alter von 81 Jahren gestorben ist, am 28. Juni wohl schon und bei uns im Studio ist Ines Dettmann vom jungen Literaturhaus Köln.

Sprecherin: Schönen guten Abend!

Ines Dettmann: Hallo!

Sprecherin: Frau Dettmann, vor kurzem hat Christine Nöstlinger noch gesagt, dass sie keine Kinderbücher mehr schreiben wolle. Meine eigene Kindheit, hat sie gesagt, ist schon eine historische und die meiner eigenen Kinder auch schon bald. Es ist alles sehr, sehr anders geworden und ich verstehe es nicht mehr.

War sie..., waren ihre Bücher aus der Zeit gefallen?

Ines Dettmann: Also, wenn ich Nöstlinger jetzt meinen Kindern vorlese oder eben als Wissenschaftler Nöstlinger lese, dann finde ich, ehrlich gesagt, dass die mir noch genauso gut gefallen wie die mir als Kind gefallen haben. Also, ich finde, sie hat eine sehr, sehr zeitlose Sprache benutzt, sie hat schöne Figuren geschaffen, die heute genauso emanzipiert und selbständig wirken wie sie wahrscheinlich in den 70er gewirkt haben.

Aber man muss natürlich sagen, ich find's trotzdem sehr... ich hab da viel Respekt vor einer Entscheidung zu sagen, ich bin jetzt eigentlich so alt, dass mir der Bezug zu den Kindern und den Jugendlichen heute so abhandengekommen ist, dass mir das Schreiben dann keinen Spaß mehr macht. Es gibt ja durchaus Autoren, die das nicht richtig einsehen und dann auf einmal sich vergaloppieren im Alter.

Sprecherin: Ihre Bücher waren ja geprägt vom antiautoritären Erziehungsstil. Hätten Eltern heute Hemmungen ihren Kindern das vorzulegen? Hat sich das geändert?

Ines Dettmann: Also, ich weiß auf jeden Fall, dass ich vor ungefähr einem halben Jahr mit einer Kollegin aus der Filmbranche gesprochen habe, die überlegten, ob sie die Rechte von Franz kaufen sollten und dann eben es auch um die Frage ging, des Alters der Literatur und eben sind das Figuren, die man heute so Kindern vorsetzen würde, und ich glaube, auch wenn sie ja nochmal ein ganzes Stück jünger war als Lindgren und auch finde ich, nochmal ein ganz anderes Frauenbild vertreten hat als Astrid Lindgren, sind es unheimlich moderne Figuren gewesen, mit denen sie schon angeeckt ist. Ich hoffe allerdings trotzdem, dass Eltern noch heute bereit sind, ihren Kindern solche Vorbilder zu liefern, damit die Kinder sich das aussuchen können, was es braucht, um irgendwie ein vollständiger Mensch zu werden.

aus: WDR 3/Resonanz (13.07.2018)

Script N°2

Stolpersteine als Stein des Anstoßes

Mitten in Berlin stolpert man über eine tragische Geschichte. Im Januar 1943 wurde von hier Familie Schneebaum nach Auschwitz gebracht. Vater, Mutter, der einjährige Sohn Victor und die elfjährige Tochter Thea. Alle vier wurden ermordet. Schicksale wie das der Schneebaums, die hier in diesem Haus gewohnt haben, und anderer sollen nicht vergessen werden. Deshalb hat ein Kölner Künstler vor 25 Jahren begonnen, diese Stolpersteine auszulegen. Aber jetzt hat ein AfD-Politiker gefordert, diese so wörtlich „Erinnerungsdiktatur“ zu beenden, und hat damit für einen Eklat gesorgt.

Die Kritik an den Messingsteinen hat auch die Politik alarmiert. Im Bundestag weisen alle anderen Parteien die AfD vehement zurück.

„Der AfD-Abgeordnete Gedeon fordert ein Ende der Stolpersteinaktion. Mit solchen Aussagen verhöhnern Sie das Gedenken an die Toten, schämen Sie sich. Stattdessen faseln Sie vom Schuld kult, von einer Erinnerungsdiktatur, von einem Denkmal der Schande. Und das ist unerträglicher Geschichtsrevisionismus in Reinform, meine Damen und Herren.“

„An die AfD: Sie haben von einem Denkmal der Schande und einer erinnerungspolitischen Wende um 180 Grad gesprochen.“

Von der AfD-Fraktion ganz rechts gibt es während der Debatte Widerspruch, Gelächter. Den Vorschlag mit den Stolpersteinen wiederholen will niemand.

Immer wieder geht die AfD nach der gleichen Methode vor: erst wird gezielt provoziert, dann wird je nach Publikum leicht relativiert. Bei den eigenen Anhängern aber kommt die Botschaft an, und da scheinen Angriffe auf die deutsche Erinnerungskultur nicht zu schaden. So haben AfD-Politiker auch das Holocaust-Mahnmal im Zentrum Berlins kritisiert. Sie stellen sich damit gegen die deutsche Grundüberzeugung, „niemals vergessen“, und fordern stattdessen einen Schlussstrich bei der Erinnerung.

aus: Deutsche Welle – 23.02.2018

Script N°3

Ich will Frauen, die sich was trauen!

Um das gleich vorweg klarzustellen: Noch vor rund 100 Jahren war Rosa die Farbe der Jungs. Die Mädchenfarbe war Blau - schließlich trägt ja auch die Jungfrau Maria auf Gemälden häufig blau. Rosa hingegen, das "kleine Rot", stand für Blut, Kampf und Männlichkeit. Alles klar?

Warum sich das nun geändert hat? Ich habe keine Ahnung, es ist mir auch wurscht. Nicht wurscht ist mir, dass wir ständig vollgemüllt werden mit dämlichen Stereotypen und Klischees, mit gut gemeinten Tagen der Vereinten Nationen: Vom Null-Diskriminierungs-Tag am 1. März über den Internationalen Tag der Mutter Erde am 22. April bis zum Welttag der Asteroiden: 30. Juni.

Und heute nun der Weltmädchentag. Das ist sicher alles wahnsinnig gut gemeint - und mir geht es wahnsinnig auf die Nerven. 60 bekannte Gebäude in Deutschland, das Lübecker Holstentor zum Beispiel oder das Rathaus Altona, leuchten in kräftigem Pink. Diese Illuminierung soll darauf aufmerksam machen, dass es noch viel zu tun gibt, bis Mädchen und Frauen auf dieser Welt gleichberechtigt sind. Ja, schönen Dank auch. Ich weiß nicht, wie es Ihnen geht, ich wusste das vorher auch schon. Und ich will kein Rosa und auch kein Hellblau. Ich will Frauen, die sich was trauen! Vorbilder - und zwar überall: in Wirtschaft, Kultur, Industrie, Gesellschaft, Politik. Schließlich können wir nicht alle Bundeskanzlerin werden.

Ich will Frauen, die es aushalten, dass es manchmal rau zugeht im richtigen Leben, die nicht jammern und klagen, sondern anpacken und handeln. Für die es okay ist, dass ihre Söhne Kindergärtner und Pflegekräfte werden. Und deren Töchter das auch dürfen, wenn sie es wollen. Und wenn nicht, dann eben Gabelstapler-Fahrerin oder der Spieß bei der Bundeswehr.

Ich will Frauen, die einfordern, was ihnen zusteht, und die trotzdem nicht aus dem Blick verlieren, dass wir nicht die besseren Menschen sind. Leider. Wir alle sind umzingelt von Geboten, Verboten, Regeln und Normen, Das-tut-man-aber-nicht-Geschwätz, vermeintlicher politischer Korrektheit und Besserwissern, die jedem Geschlecht angehören können.

Setzen Sie ihre rosa oder hellblaue Brille ab, fangen Sie an, wieder zu denken, übernehmen Sie Verantwortung, machen Sie die Welt besser. Macht ist nämlich wie Beton: Es kommt darauf an, was man daraus macht!

von Dr. Regina König, NDR Info Eine Betrachtung 11.10.2018

ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION 2018

OPTION : ÉPREUVE FACULTATIVE D'ALSACIEN

Rapport présenté par Monsieur Gilbert MAGNUS et Monsieur Maurice KAUFFER

Nombre de candidats admissibles inscrits à l'épreuve : 3

Nombre de candidats admissibles ayant passé l'épreuve : 3

Nombre de candidats admissibles à l'épreuve : 3

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

« Cette épreuve se compose de deux parties :

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

- Durée de préparation : deux heures ;
- Durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum ;
- Explication de texte et commentaire : trente minutes maximum ;
- Entretien : quinze minutes maximum. »

Explication de texte

Les deux textes soumis cette année aux candidats sont deux poèmes : « Unsera Sproch » de Mireille Libmann et « Nei, noch lang nit » d'Alfred Ruppé, deux auteurs originaires de la région de Mulhouse. Les deux textes traitent de l'origine et de l'évolution de la langue régionale alsacienne. Et dans les deux documents, les auteurs parviennent à la conclusion suivante : la langue régionale n'est pas morte. Au contraire, elle est toujours vivace et bien présente dans la vie de ses locuteurs, et ce quelle que soit la variété dialectale pratiquée. Dans le poème de Mireille Libmann, la métrique est assez libre, dans celui d'Alfred Ruppé le rythme est plus régulier. Ces textes sont reproduits infra en fin de rapport.

Concernant le plan de l'explication de texte que l'on aurait pu adopter, on pouvait envisager deux grandes parties. La première relative à tout ce que la langue régionale est capable d'exprimer ainsi qu'aux situations dans lesquelles les locuteurs y ont recours : langue des sentiments et de la vie intérieure, langue exprimant la colère et la haine (jurons alsaciens) et celle des situations simples de la vie quotidienne, langue des métiers anciens et de l'artisanat ainsi que celle décrivant un monde douillet où l'on se sent protégé et à l'abri des agressions extérieures. Cela signifie-t-il pour autant que cette langue régionale est tournée vers le passé ? Certainement pas, bien au contraire ! Des exemples concrets auraient pu étayer cette démonstration.

Dans une seconde partie, les candidats auraient pu aborder la façon dont la langue est représentée dans ces deux poèmes. Les origines de la langue, au moment des grandes invasions aux IV^e et V^e siècles sont évoquées. Avons-nous donc affaire à une langue ancienne vouée à sa perte ? Là encore, cette assertion est rejetée, même si le danger d'un monopole de la langue française présente dans le domaine de l'administration peut représenter un danger (allusion à la venue de Napoléon). Mais, face à ce danger, il convient de ne retenir que le positif et de revenir aux fondamentaux, à savoir une langue comparée à un corps vivant. L'image de l'oiseau est également présente, celle de l'oiseau qui parle la langue qui lui échoit dès la naissance. On y trouve également une allusion au mythe de l'or du Rhin, ce qui permet à Alfred Ruppé d'établir un parallèle entre ce mythe présent dans les Nibelungen et une autre légende, bien plus tangible, celle du vin d'Alsace qui constitue l'esprit de cette région, esprit pris dans son sens littéral et figuré.

Les trois candidats que nous avons interrogés à l'oral s'en sont souvent tenus à une interprétation assez littérale des textes et n'ont pas su mettre en avant leur portée implicite. Beaucoup de références culturelles sont passées inaperçues et n'ont de ce fait pas été exploitées. Les trois exposés que nous avons entendus étaient trop courts, les candidats étant souvent à court d'arguments au bout de dix minutes au lieu des vingt minutes consacrées au temps de parole réglementaire. Il s'agit également de proposer une problématique et un plan découlant de cette dernière. Pour l'analyse d'un texte, surtout quand on a affaire à de la poésie, il convient aussi d'analyser la forme et le fond tout au long du commentaire de texte, ce qui n'a pratiquement pas été le cas cette année. Nous rappelons, par conséquent, que cette épreuve doit être préparée en amont et que son esprit et ses exigences doivent être pris en compte, le simple fait de pratiquer une variété dialectale ne suffisant pas. Cette pratique doit se mettre au service d'un savoir-faire littéraire où il n'y a pas de place pour la paraphrase. Il faut se poser les questions fondamentales : qui parle ? à qui s'adresse ce locuteur/ce narrateur ? est-il différent de l'auteur ? Il convient donc de s'interroger sur le pourquoi, sur la manière de le dire, de confronter le passé et le présent et d'envisager le futur de la langue régionale qu'il s'agit de défendre.

Commentaire linguistique

Rappelons que cette épreuve nécessite une préparation approfondie et qu'il n'est guère possible d'improviser : pour la réussir, il faut non seulement une bonne maîtrise de l'alsacien – qui était cette année relativement satisfaisante –, mais aussi des connaissances de base en grammaire et en linguistique de l'allemand. Celles-ci sont bien sûr essentielles pour un futur professeur d'allemand, mais également indispensables pour pouvoir faire des comparaisons des séquences soulignées avec d'autres variétés dialectales et avec l'allemand standard.

Comme nous l'avons déjà mentionné dans les précédents rapports, le candidat doit pouvoir identifier la séquence soulignée dans son ensemble, expliquer si elle est constituée d'un ou plusieurs groupe(s) syntaxique(s), et préciser brièvement la nature et la fonction de ces groupes. Pour cela, il faut connaître les bases de la théorie des groupes syntaxiques telle qu'on la trouve dans les grammaires de l'allemand de bon aloi. Le candidat doit absolument pouvoir identifier un

GN (groupe nominal), un GV (groupe verbal), un GP (groupe prépositionnel) etc., et en préciser la fonction. Certains candidats ont parlé de GN pour *gànz güet* (soul. 1) alors qu'il n'y avait pas de substantif, ou de GAdj (groupe adjectival) pour le soulignement 4 qui était dépourvu d'adjectif. Il s'agissait aussi par exemple de délimiter les GV et le GInf (groupe infinitif) dans la deuxième séquence : *z' friej hân g'wisse gedànt si kânne stampfe*. La première séquence soulignée, *wo gânz güet Wüet un Hâss kât zeiga* est par ailleurs un groupe verbal relatif dont le pronom relatif *wo* est très différent de son homologue allemand *die*. Pour ce qui est des mots du discours, il était nécessaire de savoir identifier *ersch* (soul. 3) en tant que particule de mise en relief et d'analyser si *àmol* (soul. 4) est un adverbe de temps ou une particule illocutoire. Particulièrement intéressant était également *as wie*, marqueur de comparaison qui en fait correspondrait en allemand à *als*.

En syntaxe, les candidats ont eu du mal à appliquer les connaissances de base qu'ils devraient avoir sur l'ordre des groupes dans la phrase. Certains semblaient ignorer que dans un énoncé assertif le verbe conjugué est en 2e position et la partie non conjuguée du verbe (infinitif, participe II, particule séparable) en dernière position. La forme du verbe modal *kât* (soul. 1) a également une position particulière dans la variété dialectale du texte de M. Libmann, en allemand *kann* serait en dernière position dans le groupe verbal relatif. Les groupes en après-dernière position (Nachfeld) comme *as wie hit* (soul. 3) et *alli Grânze* (soul. 4) ont également suscité l'étonnement de certains candidats.

Il y a également dans les séquences soulignées des particularités morphologiques de première importance. On peut citer des formes qui sont bien différentes de l'allemand : le verbe *kât* (all. *kann*) et sa marque -t à la 3e personne du singulier du présent de l'indicatif (soul. 1), les participes II *gedànt* (all. *gedacht*) et *gsi* (all. *gewesen*) respectivement dans les séquences 2 et 3, ce dernier participe II permettant de comparer avec d'autres formes en alsacien. On constate aussi l'absence de verbes au prétérit ou au plus-que-parfait, habituel en alsacien. D'autre part *alli Grânze* (all. *alle Grenzen*) permettait des observations sur la déclinaison particulière du GN en alsacien, et spécialement les marques de pluriel.

Certains candidats ont fait des remarques bienvenues sur la graphie, mais n'ont pas su les approfondir par un commentaire intégrant des éléments de phonologie. Il est indispensable de savoir distinguer les différents types de voyelles et de consonnes, et leur évolution en diachronie, ce que nous avons déjà souligné dans les précédents rapports. On pouvait par exemple analyser la diphtongue de *güet* (all. *gut*, soul. 1) et l'absence de diphtongue dans *hit* (all. *heute*, soul. 3) dans leur dimension historique et géographique.

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

I. OUVRAGES GÉNÉRAUX

1. Cadre historique, sociologique et socio-culturel (fin XIX^e et XX^e siècles)

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

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

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

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

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

2. Sur les débats culturels et identitaires

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

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

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

La revue trimestrielle Saisons d'Alsace.

II. LITTÉRATURE

1. Aperçu général de la littérature en Alsace

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

FINCK Adrien et alii (1990) : Littérature alsacienne XXe siècle/Elsässische Literatur 20. Jahrhundert, Strasbourg, SALDE.

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

2. Anthologies

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

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

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

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

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

III. LANGUE

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

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

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

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

2. Dictionnaires

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

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

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

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

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

3. Aperçus généraux sur les dialectes

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

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

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

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

4. Aspects particuliers et monographies

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

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

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

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

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

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

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

CAPES interne d'allemand
Session 2018
Épreuve facultative d'alsacien

Unsera Sproch

As gît a Sproch wo zitter sachzeh
Johrhunderta exischiart.
D Àlemànna han sa noh Europa brocht,
wahrend da große Völkerswànderunga vum
IV. Johrhundert.
Zitter dârt wîrd sa ìm Elsàss gsprocha.

As gît a Sproch wo d Liawa verzehlt,
a Sproch wo ma sich ìmmer dheim fùhlt,
wia ìn dr Fàmìlia wenn àlla gmiatlig
binànder bliiwa.
D Müetersproch wo so güet d eifàcha Sàcha
vum Àlltåg üssdruckt... Losa na Mol:
„Griaspflütta“, „Butterbredla“ oder
„Bibbalakaas“, hàt dàs nît a bsunderer
Gschmàck wenn's uf Elsassich gassa wîrd?
Verschwiiga noch ìm Stìiwla, navem
Kàchelofa...

As gît a Sproch wo gànz güet Wüet un Hàss
kàt zeiga.
A Dàmmi uf Elsassisch stella, wenn
ma ufgregt ìsch, dàs wirkt doch
mehr às uf ìrgend era àndra Sproch.
's geht a so schnall üssa, un mìt'm Ton vers-
tehn's àlla, àui wenn sa nît Elsassisch
kànna.
Un trotzdem schiint's doch nia so gmein
wia uf Frànzeesch oder Anglisch...
Komisch, nît?

As gît a Sproch wo ìn da Fàchmanner vu
mankem Berüef ìmmer noch neetig ìsch.
Fer nahia, kocha, baschla gît's tecknische
Wärter un Warkzignamma,
wenn ma si gànza Lawa làng mìt
« Strüüwaziager », « Àmboss » un « Hàmmer »
gschàfft hât,
no gheert da Wortschätz zum Berüef,
fer noch a gànza Generàtion.

As gît a Sproch wo àlla Erìnnerunga vu
friahter enthàltet,
d Stimma vu da Großeltra, d Schrei vu da
Isasàmmler: Àlt Isa, Lumpa, Kinggalapelz!
d Schlofliadla wo mìr ìn unsera erschta
Johra gheert han,
dr Hàns ìm Schnokeloch wo ìmmer no nìt
weiß wàs'r will. [...]

Mireille Libmann, in : Friehjohrsappell fer schriwe ùn dichte uf Elsassisch, Editions des Pays
Rhénans/OLCA, 2012, p. 141.

Nei, noch lang nit

Mache mir uns kài schlächte Gedanke,
unseri Sproch isch alt, awer noch gsund,
z' friej hàn g'wisse gedànt si kànne stampfe
unseri Sproch in der Dràck, in der Grund,
solang am Vogesehang traume elsässische Ràwe,
der elsässische Geischt, noch lawändig isch
un dutzende elsässische Dichter noch làwe.
Nei, à Himmelskütsche brüche mir no-nit.

Mir sin no-nit d'Letschte, verwàge d'Letschte,
noch lang nit d'Letschte
vu dàne Schlächte wu noch schwauidre
wie ne der Schnawel gwachse isch.
Fir unseri Sproch brüche mir uns nit z' schàmme,
's isch allewil noch à klare Quàlle.

Mole mir doch nit der Tàifel an d'Wand
tien unsrem Geischt der Schwanegsang singe,
allewil noch gibt's à Dichterhand
wu unserem Geischt tüet Opfer bringe,
scho im Nàpi sini Zit, vor hundert Johr
isch's nit andersch gsi as wie hit,
Bàndele-Amtele nit hàn vertriwe unseri Sproch.
Nei, à Himmelskütsche brüche mir no-nit.

Mir sin no-nit d'Letschte, verwàge d'Letschte,
noch lang nit d'Letschte
vu dàne Schlàchte wu noch schwauidre
wie ne der Schnawel gwachse isch.
Erscht wenn àmol ufgehn alli Grànze,
wird unseri Sproch als Rhigold glànze.

Verstumme tüet jetz dà Schwanegsang,
wu z' friej agstimmt worde isch,
unseri Sproch findet jetz si Rang,
wu-n-ihr scho so lang prophezäit worde isch.
Nei, mir sin nit d'Letschte –
Verwàge d'Letschte
Noch lang nit d'Letschte.

Alfred Ruppé (1932 geboren), in: Nachrichten aus dem Elsass 2. Mundart und Protest. Deutschsprachige Literatur in Frankreich, herausgegeben von Adrien Finck. Hildesheim, New York : Olms Presse, 1978, S. 126.

Indications pour les candidats

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

Annexes

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

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2018

Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

Option Collège Lycée

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

- Vous préciserez à quelle classe vous destinez cette unité et justifierez brièvement votre choix.
- Vous en présenterez l'architecture générale ainsi que les objectifs (culturels, linguistiques, etc.) que vous vous fixez dans la mise en œuvre de cette unité pédagogique et l'exploitation de chacun de ces documents.

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

DOCUMENT 1

Fliegenmahlzeit

- Die Familie Siebenbein
Führt heut, welche Wonne,
Alle hundert Kinderlein
5 In die Abfalltonne.
- Mhm, wie riecht hier wunderbar
Nach verfaulten Pflaumen.
Ach, so grüne Wursthaut gar
Kitzelt mir den Gaumen.
- 10 Schimmelkäse, alt und zäh,
Eine ganze Schüssel!
Kinder, wenn ich so was seh,
Wässert mir der Rüssel.
- 15 Immer schön manierlich sein,
Nicht so hastig schlecken!
Brumsebrim, es ist nicht fein,
Sich was einzustecken.
- Sissilinchen, du vergisst:
Nicht mit allen sechsen!
20 Wenn man in Gesellschaft ist,
Darf man nicht so klecksen!

Friedrich Hofmann (1813-1886)

DOCUMENT 2

Plakate gegen Lebensmittelverschwendung

Eine Initiative des Bundesministeriums für Ernährung und Landwirtschaft

STEHST DU NUR
AUF JUNGES
GEMÜSE?



zugut fuer dietonne.de

ZU
GUT
FÜR DIE
Tonne
!

LASS MICH NICHT
EINFACH FALLEN!



zugut fuer dietonne.de

ZU
GUT
FÜR DIE
Tonne
!

DOCUMENT 3**Script du document sonore**

Seit der Einführung der Ganztagschule essen auch deutsche Schülerinnen und Schüler nicht zuhause, sondern in der Kantine ihrer Schule. Denn sie sind meist bis spätnachmittags in der Schule. Manchen schmeckt das Kantinenessen aber aus verschiedenen Gründen nicht. Sie gehen dann woanders hin, um sich zu versorgen.

Das war auch am Luisengymnasium in München der Fall. Deshalb wurde dort 2011 ein bis dahin einzigartiges Projekt ins Leben gerufen: Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 bis 10 kochen selbst. Dafür mussten zunächst Widerstände in der Politik und der Elternschaft überwunden werden. Beim „pädagogischen Kochen“ werden die Schülerinnen und Schüler von Stephan Jäger, einem erfahrenen Chefkoch, der die Kantine auch betreibt, angeleitet. Er bespricht mit ihnen, was gekocht wird, die Schülerinnen und Schüler können auch eigene Vorschläge machen.

<https://www.dw.com/de/eine-besondere-schulkantine/a-17996869>

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2019

Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

Option Collège Lycée

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

- Vous préciserez à quelle classe vous destinez cette unité et justifierez brièvement votre choix.
- Vous en présenterez l'architecture générale ainsi que les objectifs (culturels, linguistiques, etc.) que vous vous fixez dans la mise en œuvre de cette unité pédagogique et l'exploitation de chacun de ces documents.

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

DOCUMENT 1

Geschichten unserer neuen Nachbarn

Für mich als Geschichtenerzähler waren die Syrer eine große Bereicherung. Auf einmal lieferten mir die Kleinstädte und Dörfer, in denen früher nie etwas los gewesen war, tolle Geschichten. Wie beispielsweise diese hier, die sich in Franken ereignete: „Das war ein schöner Überfall!“, freute sich dort ein Buchhändler.

5 „Die Syrer haben mich gerettet. Bereits vor Weihnachten hab ich sage und schreibe dreihundert deutsche Lehrbücher verkauft, dazu Hefte, Stifte und Kugelschreiber. Sie müssen ja alle Deutsch lernen, Erwachsene wie Kinder. Sie haben Lust, die Sprache zu lernen, und sie bekommen das ganze Lernzeug erstattet.“

Die Syrer waren in der Stadt in einem verlassenen Kloster einquartiert worden, dicke Mauern, saubere Böden. Wir gingen mit dem Buchhändler durch die Stadt, es war Sonntag, alles wirkte wie ausgestorben. 10 Oben in den Bergen lag Schnee, unten nieselte ein kalter Regen. Und plötzlich sah ich sie. Die Syrer drückten sich an die Wände der geschlossenen Stadtbibliothek, sie klebten mit ihren Händen buchstäblich an der Hausmauer, als wollten sie die Bibliothek umarmen. So etwas hatte ich noch nie in meinem Leben gesehen.

15 „Warum umarmen die Syrer die Stadtbibliothek, noch dazu an einem Tag, wo sie geschlossen ist?“, fragte ich vorsichtig den Buchhändler. „Ist das die Lust, die deutsche Sprache zu lernen, die sie so verrückt macht?“

Der Buchhändler lachte. „Natürlich nicht“, meinte er. „Die Bibliothek ist das einzige Haus mit WLAN, bei dem das Signal durch die Wände geht. Wenn du dein Handy ganz fest an die Hausfassade presst, hast du Internet. Und die Syrer leben im Internet, es ist ihre einzige Verbindung nach draußen, zur Heimat.“

20 Wir gingen an der umarmten Bibliothek vorbei. Sollte die Menschheit dem Internet irgendwann ein Denkmal setzen, stelle ich es mir genau so vor.

In diesem Jahr ist der Google-Übersetzer zur wichtigsten App Deutschlands geworden. Noch nie war die Notwendigkeit des Übersetzens so groß. Es gab in Deutschland bei weitem nicht so viele Arabisch-Übersetzer wie nötig, um sich mit den Flüchtlingen zu verständigen.

25 Inzwischen vertraute ganz Brandenburg dem Google-Übersetzungsprogramm. Es wurde auf dem Sozialamt benutzt und in dem Supermarkt hatte die Kassiererin es immer zur Hand.

„Vielleicht steckt Google hinter dieser humanitären Katastrophe“, meinte unser Ortsbürgermeister. „Das Programm wurde ja in Amerika entwickelt. Was ist, wenn es falsch übersetzt? Wenn es das eine sagt und etwas anderes meint?“

30 Tatsächlich versagte das Programm oft. Das lag jedoch nicht an den Amerikanern, sondern an der Vielfalt des Arabischen. Manchmal gab es für ein und denselben Gegenstand viele Ausdrücke. Außerdem führte Google unter „Arabisch“ gleich ein Dutzend Varianten: Arabisch-Libanesisch, Arabisch-Irakisch, Arabisch-Jemenitisch. Aber Arabisch-Syrisch gab es zum Beispiel nicht. Nach mehreren Menschenversuchen stellte der Verein „Sport und Kultur e.V.“ fest, dass die zu uns gekommenen Syrer am besten auf Arabisch- 35 Jordanisch reagierten. Arabisch-Jordanisch ist eine unglaublich lange Sprache. Ysuf, der Familienvater, redete ellenlange Sätze ins Telefon, und auf Deutsch kam dabei nur „weiße Bohnen“ raus.

„Und ich dachte, Deutsch sei die umständlichste Sprache der Welt“, lachte ich.

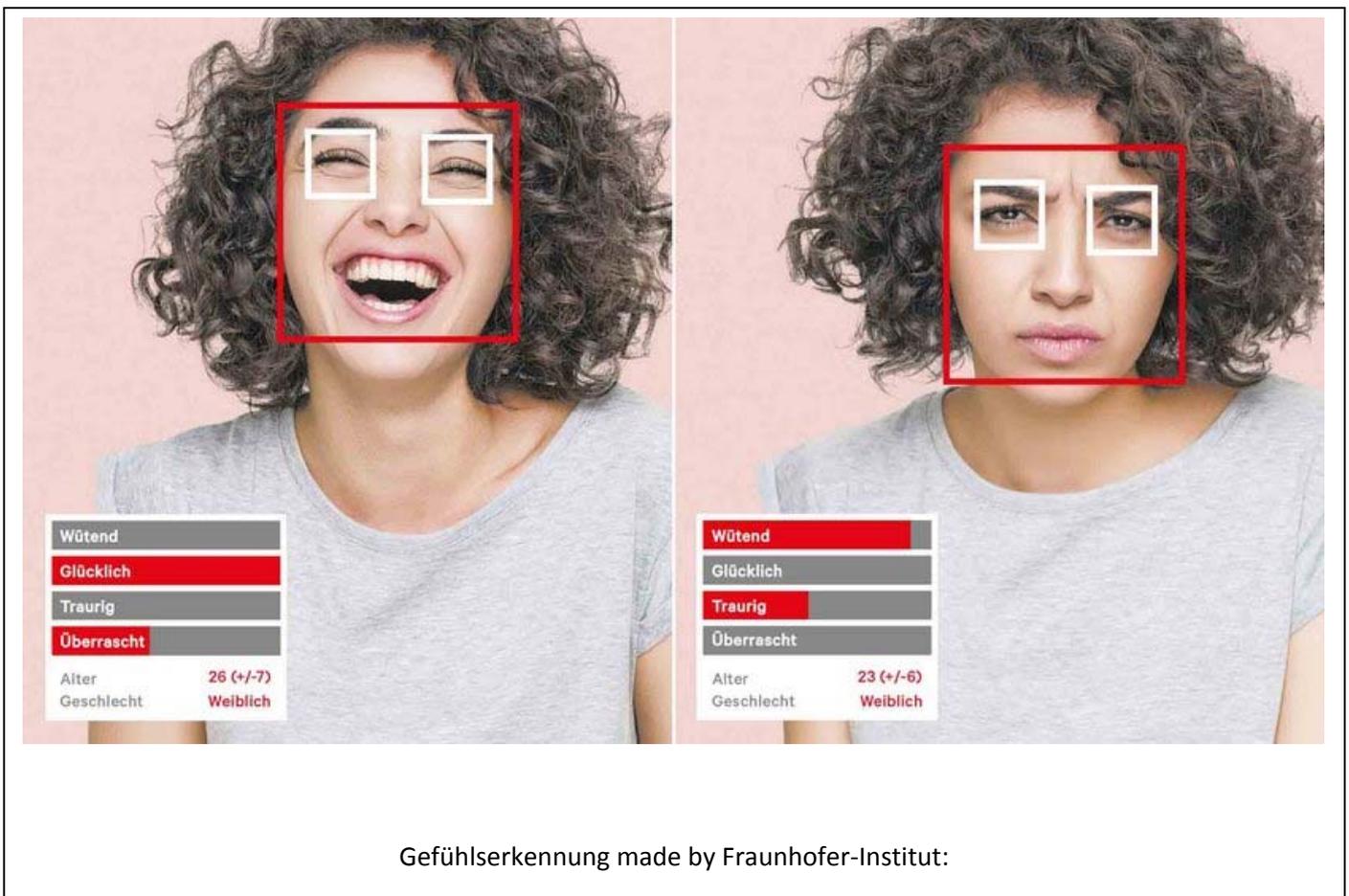
„Helfen Sie Flüchtlingen, vervollständigen Sie unser Wörterbuch!“, stand auf der Google-Seite.

Nach: Wladimir KAMINER, *Ausgerechnet Deutschland. Geschichten unserer neuen Nachbarn*, 2018

DOCUMENT 2

Die Vermessung der Gefühle

Nun lernen Computer auch noch Emotionen zu zeigen



DOCUMENT 3

Script du document sonore

Machen Computer dumm?

Ob Laptop, Navi oder Smartphone – immer mehr Kinder kommen heute schon früh mit Computer und Internet in Kontakt und wachsen damit auf. Viele Jugendliche und Erwachsene können sich ihr Leben ohne digitale Medien nicht mehr vorstellen und werden sogar abhängig von ihnen. Davor warnt Hirnforscher Manfred Spitzer von der Universität Ulm. Ihm zufolge sinkt die Leistungsfähigkeit des Gehirns, weil Computer uns die geistige Arbeit abnehmen.

Der Medienpädagoge Stefan Aufenanger ist mit dieser These nicht einverstanden: „Ich wehre mich dagegen, zu sagen, der Computer hat alles schlecht gemacht und früher war alles besser.“ Er findet, dass digitale Medien bei richtigem Einsatz viele Chancen eröffnen, etwas zu lernen: „Der Computer bietet mehr Anschauungsmaterial, bietet mehr Möglichkeiten, etwas auszuprobieren.“

<https://www.deutschewelle.de>