



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : CAFEP-CAPES

Section : langues-vivantes

Option : Hébreu

Session 2016

Rapport de jury présenté par :
Mme Monique OHANA ,
Présidente du jury

SOMMAIRE

- 1. Observations générales**
- 2. Composition du jury**
- 3. Eléments statistiques**
- 4. Epreuves écrites d'admissibilité**
 - a) Epreuve de composition en hébreu**
 - b) Epreuve de traduction**
- 5. Epreuves orales d'admission**
 - a) Mise en situation professionnelle**
 - b) Entretien sur dossier**

ANNEXES

Documents se rapportant à la séquence שמשון הגיבור

1. Observations générales

Le CAPES/CAFEP d'hébreu ne s'était pas tenu depuis l'année 2009. C'est donc pour la première fois que le concours se déroule selon les nouvelles modalités du CAPES rénové, qui mettent davantage l'accent sur la professionnalisation du métier d'enseignant. Le nombre élevé d'inscrits (28 pour 1 poste) montre bien à quel point la réouverture du concours était nécessaire et attendue.

L'ensemble des épreuves, écrites comme orales, requiert des candidats un très bon niveau de connaissances dans tous les domaines : linguistique, littéraire, civilisationnel ainsi que de solides connaissances tant des programmes d'enseignement du secondaire que des pratiques pédagogiques.

Cette année, 3 admissibles se détachent nettement des 17 candidats ayant composé. Parmi les candidats qui ont échoué, on déplore qu'un certain nombre n'ait pas pris en compte les exigences du concours ou se soit insuffisamment préparé.

2. Composition du jury

Présidente Monique OHANA, Inspectrice d'académie – inspectrice pédagogique régionale (Académie de Paris), chargée de mission d'inspection générale d'hébreu

Vice-présidente Létitia LAMBERT, Inspectrice d'académie – inspectrice pédagogique régionale d'hébreu (Académie de Versailles)

Membre du jury Michèle TAUBER, maître de conférences à l'université de Paris 3

Membre du jury Orly TOREN-PORTE, professeure agrégée d'hébreu au lycée Janson de Sully à Paris

3. Eléments statistiques

Parmi les 28 candidats inscrits, 17 se sont présentés aux épreuves écrites (soit 61% des inscrits). Le nombre d'admissibles s'élève à 3 (soit 18% des non éliminés) pour 1 poste.

Moyenne portant sur le total des épreuves d'admissibilité :

Moyenne des candidats non admissibles : 27.65 (soit une moyenne de : 6.91/20)

Moyenne des candidats admissibles : 45.33 (soit une moyenne de : 11.33/20)

Notes obtenues aux épreuves écrites :

- Epreuve de composition en hébreu : Note moyenne : 5,94 / 20
03 - 03 - 03 - 04 - 04 - 04 - 04 - 04 - 04 - 04 - 07 - 07 - 08 - 09 - 10 - 10 - 13

- Epreuve de traduction : Note moyenne : 7,88 /20
02 - 03 - 04 - 06 - 06 - 06 - 07 - 07 - 07 - 08 - 08 - 09 - 09 - 11 - 13 - 13 - 15

Notes obtenues aux épreuves orales :

- Epreuve de mise en situation professionnelle :
10 - 11 - 15

- Epreuve d'entretien sur dossier :
10 - 13 – 17

4. Epreuves écrites d'admissibilité

a) Epreuve de composition en hébreu

Les modalités de l'épreuve, fixées par arrêté au *Journal Officiel* du 19 avril 2013, sont les suivantes :

L'épreuve consiste en une composition en langue étrangère à partir d'un dossier constitué de documents de littérature et/ou de civilisation portant sur l'une des notions ou thématiques choisies dans les programmes de lycée et de collège. A cette composition peut être ajoutée une question complémentaire sur l'exploitation dans le cadre des enseignements de la problématique retenue.

Pour cette épreuve, deux notions (programme de collège et de lycée) et deux thématiques (programme de littérature étrangère en langue étrangère) sont inscrites au programme du concours, qui est renouvelé par moitié chaque année. Ce programme fait l'objet d'une publication sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale.

Durée : 5 heures ; coefficient : 2

Rappel du programme de la session 2016 :

1. Notions des programmes de collège et lycée :

- Mémoire : héritages et ruptures (classe de seconde)
- Lieux et formes du pouvoir (cycle terminal du lycée)

2. Thématiques du programme de littérature étrangère en langue étrangère :

- Le personnage, ses figures et ses avatars
- Voyage, parcours initiatique, exil

Composition en hébreu

Voyage, parcours initiatique, exil

A partir de la thématique indiquée, vous proposerez une problématique en vous fondant sur l'analyse et la mise en perspective de l'ensemble des documents. Vous rendrez compte de votre réflexion dans une composition structurée en hébreu.

Document A

בחדר האוכל הגדול בבן שמן היה תמיד פסנתר. ניגנו בו בקבלת שבת ובמנחה המוסיקלית בשבת, ושימש גם לליווי המקהלות בניצוחו של חנן שהפליא לעשות בידו האחת. ואחר-כך היה מתכסה הפסנתר במעפורת כמעט לבנה ונדחף הצדה. מוזר היה ערב אחד לשמוע מחדר האוכל הריק והחשוך קולות פסנתר שנשמעו שונים לגמרי. לאחר ארוחת הערב, פרט ללילי שבת, ליל הריקודים הגדול עד אור הבוקר, היה האולם הגדול והארון של חדר האוכל נסגר ומחכה חשך לאור הבוקר הראשון, לעת צאת החולבים למשמרת אחרונה והפלחים לראשונה. ואילו כעת, בשעת לילה מוקדמת, היו מתגלגלים משם צלילי פסנתר אחרים, סולמות צלילים נרדפים מנוגנים בעוצמה, בלתי שייכים למקום הזה, לא לקזוארינות האפורות אפלות שמתחת אחת מהן נעצתי, ולא לדקלים הגבוהים והמרשרשים יבשות, ולא לחצר כולה על דשאייה הריקים ולא לשום כפר הנוער. הם היו שייכים למוסיקה. (...)

לא היה איש לשאול מי זה שם על הפסנתר הישן. בכפר הולכים לישון מוקדם או מקשיבים לרדיו ונרדמים לקולו המרגיע. ברור היה שזה מישהו שלא מכאן, או אחד שפרץ מאלמוניותו, חדר פנימה וכעת פורק את אילמותו, או אולי הגיע אדם חדש, אלא שכל אלה לא הטרידו מאוד, מפני שבאמת משהו חדש וגדול היה הולך וקורה כעת, יפה כל-כך, כאילו בא מעולם שכמעט ונשכח והנה הוא כאן ומוצא אותך מחכה לו.

התקרבותי קצת לאכסדרה שלפני הבניין והצנתי פנימה. הפסנתר עמד כתמיד בפינה הרחוקה על-יד החלונות שמעבר מזה, מואר במנורה עם אהיל שכנראה הובאה לכאן, ובצל העמוק שאור המנורה לא ביטל אפשר היה להבחין באיזו דמות אפלה גחונה, מזדקפת ומתכופפת בינה ובין מדף הקלידים הלא נראה, אבל אי-אפשר היה לזהות מי, ורק ברור היה שזה פסנתרן

אמיתי שבא לכאן וחיכה כנראה ללילה ולכולם שיילכו לחדרים ושיהיה שקט ושהיתה לו רשות ושיוכל כעת, בלי להפריע ובלי להיות מופרע, לשבת לו אל הפסנתר וסוף-סוף לנגן. (...)

שאלתי ואמרו לי שזו אשה שאך זה מקרוב הגיעה עם משפחתה מגרמניה כנראה, ואיתה איש ושתי בנות, והם מנסים להיקלט כאן והאשה פסנתרנית ידועה שקיבלה רשות לנגן כשהפסנתר יהיה פנוי וכשלא תפריע לאיש. ויום אחד גם ראיתי אותה מקרוב יושבת לשולחן בחדר האוכל, גברת שאיננה דומה בכלום לאלה המצויות כאן, לא בבגדיה, פשוטים אבל זרים, ולא בראשה שהיה מעוטר בשיער גדוש מלבין משהו מכונס ואסוף בשפע על ראשה ועל עורפה, וישב שם גם בעלה איש גבוה ורזה מגולה ראש בחולצה פתוחה שחוסר העניבה בלט כמי שהחליט לרדת ולהיות כמו כולם. אמרו גם שיש להם כאן שתי בנות וסיפרו כמדומה גם על בן אחד. (שהתברר כעבור זמן כשני בנים ובת אחת...)

כל-כך שונים נראו כאן ואולי אפילו מוזרים, כמי שנקלעו למקום בטעות, או כמי שברחה לו הרכבת בתחנה הלא נכונה, ונשאר תקוע ערום וחסר כל, משהו ארעי, משהו המום ולא מבין ולא קולט היטב, ושאינו מעז להתאונן ושמשנן כנראה לעצמו כי זכות גדולה זכה שקיבלו אותו, ושעם כל זה, כל מה שהוא מגלה כל הזמן שכאן לא מקומו ולא בשבילו, ולא ידוע לו מה הוא עושה עם עצמו, אולי כציפור שיר שנפלה למדבר. הכול לא רק חדש לו, לא רק לא רגיל, אלא תובע ממנו דברים שאין לו ושלא חלם שיצטרך יום אחד להיות מתרגל לדברים כאלה.

ראיתי אחר-כך גם את הבנות, יפות כל-כך, ואחת מהן היתה יפהפיה להדהים, עיניים כחולות (כחולות? אבל לא, ירוקות כמובן, ירוקות) מתחת שיער שחור ואיזה נוכריות בלתי מושגת בכל היותה. וערב אחד ראיתי איך יצאו את השער והלכו בכביש כנראה בהחלטה להתערות יותר, הלכו מהודקים זה לזה, וגם כאילו מזהרים מפני איזה מארב נסתר, הולכים מתחת לאותם הפיקוסים הגדולים שעל הכביש, זרים בלבושם, בהליכתם המהודקת, בזהירות שנזהרו, אלוהים יודע מפני מה, ואולי מפני ההכרה שאכן הם כאן, לכודים על האי הזה וזהו.

צדדיים (פסנתר בודד בלילה) – ס. יזהר, הוצאת זמורה ביתן, 1996

Document B

כנור ראשון – קורט רוזנדרוף

אני רוצה להאמין, שאפשר למצוא ידידים בכל מקום, אפילו בארץ של קולטורה נמוכה וכל-כך הרבה פוליטיקה. יהיה משונה לנגן מוצרט במדבר. עצב דק, כלל לא מז'ורי, שפוף על היצירות שכתב מוצרט בסולם הזה – הקונצ'רטנטה לכנור ולויולה, הקונצ'רטו לפסנתר, ה"קְגֶלְשֶטט", החמישיה לכלי-קשת – כאילו לא בטח גם בידידותם של אלה, שנשבעו אמונים זה לזה.

הביתה אכתוב: אפילו מנוע הספינה משמיע לי צליל ידידותי. שקר קטן. הלא אין טעם להדאיג את המשפחה. אינלית תהיה לספר במכתב הראשון כי כבר בדרך הדאיגה אותי התקוות החושים שלי עצמי. והלא לפנים היו מסעות מרגשים אותי, כנער היוצא למסעו הראשון לבדו. והנה פעם, כשאני נוסע להכניס שינוי כה קיצוני בחיי – אדישות גמורה. היומים שלא נגעתי בכנור, בגלל הסערה, הרגיזו אותי יותר מאי-הבהירות בכל הנוגע לעתיד. אֶפְתִּיה משונה נפלה עלי. אני נוסע לנגן בתזמורת פרובינציאלית, שהוקמה מסיבות הומניות, בחרדה מפני העתיד, ואני שט לי בספינה כמו תייר שנוסע לקייטנה, בראש ריק ממחשבות.

אולי מפני שכל הכוחות היו נחוצים בשביל לעשות את הצעד הראשון – לעזוב את הבית, המשפחה, הידידים, המולדת – ולא נותר כלום בשביל להיערך לקראת הבאות. המחשבות נמשכות לעבר. הדמיון בורח מן המאמץ לנחש את החיים בעיר העלובה הבנויה על חול. קשה לי להעלות על הדעת תזמורת סימפונית במין כפר גדול כזה, ימתיכוני, שאין בו לא אופרה ולא קְתֶדרלה. מימי לא ראיתי במו עיני עיר שנוסדה לפני עשרים ושמונה שנים בלבד. מן הגלויות המצוירות לא היה אפשר לקבל מושג. בתים קטנים משני עברי רחוב המוליך אל בנין בעל קמרונים גותיים וצריח. ואני חשבתי: משונה, עיר שנבנתה מסביב לבית-ספר תיכון. (...)

הכניסה לתוך "פנסיון הֶלֶה בְּקֶר" היתה כמו טבילה באמבט חם. אולם-המבוא, שכבר דלקו בו מנורות צנועות אחדות, דמה להפליא לאחד מאותם פנסיונים של המעמד הבינוני על גדות הריין: המפות הצחות הרקומות בשולים, הפמוטות העתיקים ליד בזיך עדין ובו פרח יחיד, המפית המגולגלת בתוך טבעת מוכספת, כובעוני המוך הדורגים על קומקומי התה לבל יפוג חומם, התמונות שעל הכתלים, נאות דשא ואגמים צלולים ופסגות הרים עוטות שלג-עולמים, והמזנונים המגולפים, שדלתותיהם קצתן עץ, לכסות על מה שאין טעם להתהדר בו, וקצתן זכוכית, משבצות-משבצות, להבליט את גביעי הבדולח המתנוצצים שם; קולה החם והרוטט של אשה קטנת-קומה ועגלגלה, פניה יפות מגופה, שקמה ממקומה ברגע שראתה אותי ויצאה לקראתי בפסיעות סיניות זעירות:

"הַר רוֹזֶנְדֶרְף."

שאלה ותשובה כאחת.

בעלת הפנסיון בכבודה ובעצמה. קול שצילצל באָזְנִי כמנגינה נשכחת שצצה ברגע שרצית להיזכר בה. מבטא ברלינאי מובהק, שחנק את גרוני: "שמעתים בברלין בעשרים ותשע והשֶׁבֶרֶט היה נפלא. (פון-דן-בורגר זיף שם כהוגן, אבל מילא...) מכאן בבקשה."

כמו קרקע בטוחה. פיסת מולדת בארץ זרה.

רביעיית רוזנדרוף – נתן שחם, עם עובד, 1987

Document C

כנור שני – קונרד פרידמן

כשבאתי לארץ, בשנת 1932, גבר נחוש-החלטה בן עשרים ושנים, שדש בעקביו תואר דוקטור בשביל להגשים את האידיאלים שלו, הייתי מוכן לצרור את כל מה שיש לי – ספרים אחדים וכנור לא-רע – ולמשכן אותם תמורת זוג נעלי-עבודה כבדות. רציתי "לעקוד את עצמי על מזבח הגאולה הלאומית" ולהשתמש בכנור כעץ הסקה. המחשבה על הקרבן מילאה את נפשי רגשות נאצלים.

האנשים היחידים שהכרתי כאן בחרו לי נתיב פחות הרואי. הם מצאו לי עבודה בבן-שמן. אמרו לי שזה בית-ספר שמכשיר ילדים יתומים לעבודה חקלאית והדבר התאים לי. נשכרתי ללמד זמרה ונגינה בחליליות, אבל התעקשתי גם לעבוד ברפת. הדבר שיפר את מעמדי בעיני החניכים, אף כי לא לשם כך הלכתי לעבוד שם. באמת ובתמים רציתי להיות חלוץ. וככל שהעבודה ברפת שיעממה אותי יותר, כן הענשתי את עצמי בעבודות הקשות יותר. אמנם, מצאתי ענין בנוכחותם השותקת של בעלי-חיים גדולים, ואפילו הקדשתי לילות רבים ללימוד גידול הבהמות, אבל בעבודה הגופנית עצמה לא מצאתי סיפוק אמיתי. לא יכולתי לוותר על הכנור. הדבר, משום-מה, ציער אותי מאוד. כאילו לא עמדתי במבחן.

ואז הקמתי את השלישייה הירושלמית עם הגברת פיינגולד ומיסטר סילברמן, שהחזיקה מעמד עד שפרצו המאורעות. (...) המוסיקה נתגלתה לי שוב כחֲוִיָּה אנושית המקיפה מערכת רגשות רחבה. העובדה, שלזמן-מה העמדתי בסימן-שאלה את עצם זכות הקיום של המוסיקה, ובקולות הנשיפה, טפיחות הזנב ומטחי הצואה של פרות טובות-מזג, המעניקות לנו חלב, מצאתי ערכים מוסריים נעלים יותר מב"מְגִנֵּי פִיקֵט" של באך, אילצה אותי לגלות בנפשי זיקה רצינית יותר לעולם הרוחני המקופל במוסיקה.

ההתפייסות הזאת הסבה לי קורת-רוח מרובה. זמן-מה הסתפקתי בפשרה הזאת בין האמנות ובין החיים. בן-שמן היה מקום שיכולתי למצוא בו אושר. אני מתמסר לדבר אחד, שאני עושה אותו במידה סבירה של יכולת, ולדבר שני, שאני מכיר בחשיבותו. ליותר מזה איני זקוק. אם ירצה הגורל, אולי גם אקים משפחה. לאבי כתבתי: מצאתי את מקומי. ואת עצמי. הוא כתב: "אם אמנם כך אשמח באֶשְׁרְךָ..."

רביעיית רוזנדרף – נתן שחם, עם עובד, 1987

Les nouvelles modalités du CAPES/CAFEP s'adosent de manière très affirmée aux programmes de langues vivantes du collège et du lycée de l'enseignement secondaire, ces derniers proposant un certain nombre de notions et de thèmes culturels à travers lesquels s'effectuent les apprentissages linguistiques. Il n'est donc plus suffisant pour le candidat de bien connaître telle œuvre ou tel écrivain, il lui faut posséder de solides connaissances sur la culture, la civilisation, l'histoire et la littérature hébraïques.

Dégager une problématique cohérente, en lien avec la thématique du programme

Il s'agissait tout d'abord, pour les candidats, de bien lire l'intitulé de l'épreuve où il leur était demandé de proposer « une problématique à partir de la thématique indiquée dans le dossier ». Cette dernière, « Voyage, parcours initiatique, exil » l'une des cinq thématiques du programme de littérature étrangère en langue étrangère (LELE) au cycle terminal de la série L, devait être abordée « en se fondant sur l'analyse et la mise en perspective de l'ensemble des documents ». Il était ainsi indiqué que la problématique, les documents, et la thématique avaient entre eux partie liée et que l'on attendait des candidats qu'ils soient capables de dégager une problématique en prenant appui sur les éléments du dossier et en mobilisant leurs connaissances culturelles du monde israélien. Or, un grand nombre de candidats semble n'avoir pas compris la consigne, se contentant d'un compte-rendu des documents. D'autres, prenant les documents pour point de départ, ont repris la thématique proposée dans des développements hors sujet (problèmes liés à l'immigration, à l'intégration des nouveaux immigrants, à l'immigration clandestine à l'époque du mandat britannique...) D'autres encore n'ont pas su distinguer la thématique essentielle, commune aux trois documents, et ont construit leur composition autour d'un thème secondaire : la musique. Certes, les trois documents proposés parlaient de musiciens : d'une pianiste dans le document A, de violonistes dans les documents B et C. Cependant la problématique à développer devait essentiellement faire ressortir le sentiment de déracinement et d'exil que ressentaient, chacun à leur manière et avec une intensité variable, les différents protagonistes immigrés d'Europe en Palestine sous mandat britannique.

Nous mentionnerons, à titre d'exemple, trois problématiques proposées à tort par des candidats :

- 1) 'Les trois documents traitent de l'importance de la musique et de la difficulté de préserver sa culture dans des conditions qui ne s'y prêtent pas'.
 - 2) 'Nous allons tenter de montrer comment la musique est inséparable de la vie des personnages des différents documents puis nous analyserons comment ces derniers ont essayé de s'intégrer dans la nouvelle société malgré toutes les difficultés'.
 - 3) 'Dans quelle mesure la musique peut-elle contribuer à l'intégration sociale des nouveaux immigrants ?'
- Nous l'avons dit, la musique, dans les trois documents, n'est que l'expression individuelle d'un parcours personnel qui lui, s'intègre dans une histoire collective, celle de l'immigration en Palestine avant la fondation de l'Etat d'Israël et c'est à travers le vécu des personnages que la littérature tisse le lien entre individu et collectivité.

A l'inverse, une lecture littérale du terme d'« exil » dans l'intitulé de la thématique « Voyage, parcours initiatique, exil » a amené un candidat à assimiler le contexte spécifique de l'immigration en Palestine dans les années 1930 au phénomène historique plus large des exils dans l'histoire juive. Cette tentative, malheureuse s'il en est, a eu pour effet de décupler un hors texte doublé d'une ignorance totale de cette même histoire. En effet, sur les quatre exils énumérés, seul le premier est attesté : celui de Babylone. Les trois autres, « exil de Grèce » (גלות יוון), « exil de Perse » (גלות פרס), enfin « exil d'Edom » (גלות אדום) ne sont, hélas, connus que du seul candidat !

Dans une autre copie, les personnages ont été assimilés aux immigrés clandestins de la période de la *Ha'apalah* (l'immigration clandestine à l'époque de la Palestine mandataire).

Un candidat est allé jusqu'à prodiguer des conseils tendancieux aux personnages apparaissant dans les différents documents. Ainsi, on a pu lire que la solution ultime aux problèmes des immigrés serait apportée par l'avènement du Messie :

"ואם הוא לא מוכן לזה הוא יכול לחקות (sic) עד שהמשיח יביא אותו לשם יותר בקלות"

Nous conseillons vivement aux futurs candidats d'éviter l'amalgame entre les exigences d'un concours de recrutement de l'Éducation nationale et leurs opinions et croyances personnelles.

Par ailleurs, une meilleure connaissance de la littérature hébraïque du 20^e siècle, de son histoire et de ses principaux mouvements littéraires, aurait permis aux candidats de situer S. Yizhar (1916-2006) et Nathan Shaham (né en 1925), deux des auteurs les plus influents de leur génération, dans le contexte historique qui est le leur : celui de « *Dor ha-Medinah* », la génération des auteurs nés dans les années 1920 et dont les œuvres commencent à être lues à partir des années 1940/1950, avec la fondation de l'État d'Israël. Certains candidats sont allés jusqu'à désigner S. Yizhar (pseudonyme littéraire de Yizhar Smilansky) par הסופרת « l'écrivaine », erreur d'autant plus déplorable que les candidats au CAFEP sont des professeurs d'hébreu en exercice. Nous invitons dès lors les futurs candidats à lire attentivement le B.O. n° 9 du 30 septembre 2010, qui précise des pistes de réflexion pour chaque thématique. Une meilleure connaissance des instructions officielles et des documents ressources qui les illustrent leur aurait permis de voir que les trois documents du dossier s'inscrivaient clairement dans l'une des pistes de la seconde thématique du programme 2016 de littérature étrangère en langue étrangère : « le déracinement, l'errance, le retour ».

Deux tentatives approximatives, mais plus réussies, de dégager une problématique pertinente ont été formulées ainsi :

- 1) Les problèmes d'intégration en Palestine des immigrants allemands avant la création de l'Etat.
- 2) Le problème de l'identité juive et la manière dont cette identité peut s'exprimer lorsque les Juifs sont nés en Palestine.

On le voit, loin d'être une formalité négligeable, la lecture des instructions officielles devait inciter les candidats à approfondir leurs connaissances afin d'inscrire les extraits proposés « dans le cours de

l'histoire » de la littérature hébraïque et de « situer les œuvres et les auteurs dans une société vivante, et dans une chronologie porteuse de sens ».

Hélas, peu de copies ont fait preuve d'un niveau suffisant des connaissances culturelles, historiques et civilisationnelles nécessaires pour une mise en perspective plus étendue des documents, au-delà des informations partielles qu'ils contenaient. De plus, la plupart des candidats donnent l'impression d'avoir ignoré ce que l'on attendait d'eux, sans doute par un manque de savoir-faire dû à l'absence de formation, mais aussi parfois par méconnaissance des œuvres littéraires incontournables.

Forme de la composition – Compréhension des textes - Niveau de langue de la composition

Au-delà de la question de la problématique, c'est la structuration de la composition qui s'est avérée l'une des failles récurrentes des copies : l'absence d'introduction, de conclusion ou d'une bonne organisation du développement. Certaines copies ne mentionnent même pas les documents ; d'autres les énumèrent et en font un compte rendu comme si leur ordre de présentation dans le dossier avait valeur de suite chronologique. Seul un petit nombre de candidats fait preuve d'un véritable travail de synthèse et propose un début d'organisation d'une réflexion argumentée et construite.

Certaines copies sont trop courtes (une page et demie), d'autres inachevées, ou avec de nombreux développements hors-sujet (sur l'immigration, les « nouveaux Israéliens », le kibboutz, l'immigration et l'intégration, le Juif diasporique, le désir des nouveaux immigrants de devenir de véritables *sabras*, l'importance d'avoir un métier lorsqu'on immigre en Israël...)

Seule la meilleure copie comporte, en plus d'une introduction et d'une conclusion cohérentes, un développement construit et argumenté. Dans cette copie, la valeur littéraire des textes est également soulignée.

L'hébreu littéraire de Nathan Shaham et S. Yizhar n'a pas toujours été compris des candidats. Certains passages ont même parfois fait l'objet de contresens. Ainsi, le personnage de Kurt Rosendorf (document B) est désigné dans une copie comme un simple touriste : "קורט רוזנדורף הגיע לארץ רק לביקור" (« Kurt Rosendorf n'est arrivé au Pays que pour le visiter »), alors que ce dernier parle clairement de sa propre immigration. Un autre candidat affirme que ce même personnage retourne en réalité dans sa patrie : הוא בעצם חוזר למולדתו

Dans une autre copie, on apprend que les trois extraits se situent dans le village de Ben Shemen : "שלוש" העלילות מתרחשות בבן שמן", alors que le récit du document B se déroule de toute évidence à Tel-Aviv, bien que le nom de la ville ne soit pas explicitement mentionné. Ces exemples montrent l'insuffisance du niveau de compréhension de l'hébreu de certains candidats.

Le jury a également constaté dans les compositions un nombre important d'erreurs lexicales et morphologiques qui témoignent d'une connaissance médiocre de l'hébreu. Ainsi, à titre d'exemple :

- des problèmes d'accord tels que : מאורעות קהילתיים ou encore : חיי הישנות (dans les deux cas, l'adjectif aurait dû être accordé au masculin). Dans le deuxième exemple, à la faute d'accord s'ajoute un calque qui confine au non-sens : « sa vieille vie » à la place de חיי הקודמים
- des formules maladroites telles que :

תפקיד המוסיקה כלפי סיבת העליה
הכשרונות שלו שהוא הסיע איתו

b) Epreuve de traduction

Les modalités de l'épreuve, fixées par arrêté au *Journal Officiel* du 19 avril 2013, sont les suivantes :

Traduction (thème ou version, au choix du jury)

L'épreuve consiste en une traduction accompagnée d'une réflexion en français prenant appui sur les textes proposés à l'exercice de traduction et permettant de mobiliser dans une perspective d'enseignement les connaissances linguistiques et culturelles susceptibles d'explicitier le passage d'une langue à l'autre. L'épreuve [permet au candidat] de mettre ses savoirs en perspective et de manifester un recul critique vis-à-vis de ces savoirs.

Durée : cinq heures ; coefficient 2.

Il est à noter qu'un nouvel arrêté, daté du 13 mai 2015 et paru au *Journal Officiel* du 5 juin 2015, introduit à compter de la session 2016 la possibilité d'utiliser à la fois un thème et une version dans un même sujet d'épreuve de traduction.

Cette année les candidats n'avaient qu'un seul texte à traduire. La session 2016 du CAPES/CAFEP d'hébreu proposait une version tirée d'un roman contemporain.

Ce choix avait une incidence sur la façon d'aborder les exercices de réflexion linguistique puisqu'il s'agissait d'analyser des formes issues d'un texte en hébreu. Nous rappelons aux candidats que les exercices de réflexion linguistique sont intimement liés au travail de traduction (voir ci-après).

Présentation du texte de version

Le texte choisi était tiré du roman de Meïr Shalev, *Fontanella (Fontanelle)*, publié en hébreu en 2002 (éditions Am Oved).

Le héros, Michaël Yoffé, se fait le narrateur de sa propre vie, et plus encore, le commentateur de l'histoire de ses parents, grands-parents, oncles et tantes, tous vivant dans une grande propriété agricole fondée par le clan. Michaël est doté d'une anomalie anatomique très particulière, à l'origine de sa sensibilité extrême : sa fontanelle ne s'est jamais refermée.

Le récit de ce narrateur pas comme les autres, éternellement amoureux de la femme qui lui a sauvé la vie lorsqu'il avait cinq ans, emporte le lecteur dans une saga familiale aux multiples rebondissements.

Le passage proposé à la traduction était l'épisode où Penina, l'une des tantes du héros tout juste âgée d'une quinzaine d'années, découvre son extraordinaire beauté dans des circonstances tout à fait particulières...

Voici le texte dans son intégralité :

כשהיתה פנינה כבת חמש-עשרה, התחילה נבואת הכנר על יופיה מתגשמת. לא מיד נקלט השינוי בעין, ובוודאי שלא בתודעה, ולא הכל הצליחו לראות את הניצנים הראשונים של יופיה, המתרקם והגמל, הנחלץ והמתגלה, הפורש את הכנפיים שרק הכנר חזן מראש.

דבר אחד הוא, הסבירה לי רחל, שתינוקות יפה נעשית נערה יפה וזו גדלה ונעשית אשה יפה, או שאשה יפה מגיעה פתאום לאיזה מקום, מכה בו בזוויות שפתיה ובקו מותניה ובחיוכה ובהילוכה, ודבר אחר לגמרי הוא שסתם תינוקות נעשית סתם ילדה, ואחר-כך נערה רגילה, ופתאום קורן ממנה יופי שלא היה לו כל סימן מוקדם. אט-אט – תחילה רק מזווית מסוימת, ובשעות מסוימות, ואחר-כך רק לגרון המתייבש, ולסרעפת התמהה, ורק אז לעין ולשכל – מתברר שהיציר הזה, ההולך ונחלץ לעינינו מתוך קורי עטיפותיו, הוא מה שקוראים "אשה יפה".

והדבר המתמיה שבכל זה היה, שהראשון להבחין ביופיה של פנינה היה דווקא שוסטר הזקן, ודווקא הוא, במעילו השחור הארוך ובזקנו הלבן, הגיח יום אחד מבית שוסטר כשעברה ברחוב, והישיר לעברה בריצה ממש, וכשנעצרה למראהו, משתאה, הביט

בה והתחיל לרעוד, וכששאלה אותו פנינה אם זקוק הוא לעזרה, שאל אם רוצה היא לראות את עצמה עשר פעמים בעת ובעונה אחת.

פנינה תמהה, כי שוסטר הזקן היה הדתי היחיד בכפר, חרדי ממש, שמעולם לא פנה בדברים לילדה או לאשה, ואם פנה אליו בן-אדם ממין נקבה נבהל כל-כך, עד שהשפיל את עיניו ונרתע צעד לאחוריו וכיסה בידו את שפתיו הנעות עד שקולו בקושי נשמע. אבל אחרי שעיקלה את דבריו, עוררה בה הצעתו סקרנות. היא הביטה לימינה ולשמאלה, פנתה לאחור, לא ראתה איש ואמרה לו שהיא מסכימה.

הזקן הוליך אותה אל הפשפש האחורי של חצר השוסטרים, והכניס אותה אל בית-הכנסת הפרטי שבנה לו שם. מיד נוכחה פנינה שהסיפורים המהלכים עליו בכפר נכונים. אכן, קירות החדר צופו מראות, שהכפילו ושבו והכפילו את מי שעמד בתוכו, כדי שיהיה לשוסטר הזקן מניין תפילה.

היא הביטה סביבה, ראתה אותו ואת תשע בבואותיו הזקנות, ושאלה : "ואיפה אני ?" ושוסטר הזקן, נרגש מנוכחותה בבית-הכנסת שלו ומן הנס שעומד להתחולל, נקט מה שרבים נוקטים כדי להירגע – התחיל מדבר ללא עצירה לנשימה. הוא סיפר לפנינה שבתחילה, לפי כל חוקי האופטיקה, היו כל עשרת המתפללים האלה, והוא בכללם, זהים זה לזה, אבל אחרי כמה שבועות של תפילה התחילו להיראות ההבדלים. בימים הראשונים הבדלים של גובה ושל תווי פנים, וכעבור עוד חודשים אחדים – "שככה יהיה לי טוב, פנינה" – גם הבדלים בהתנהגות.

במהרה התגלע הריב הראשון, כי כמה מן הבבואות איחרו לתפילה, ומכאן והלאה היו הסכסוכים בין חברי המניין עניין של יום ביומו, ובשבת אחת קמו שתי בבואות, שהיו תמיד חשודות בעיניו, טענו שמקפחים אותן בעליות לתורה, שנתנו להן מקום ישיבה גרוע, ושלוש אחרות קמו והכריזו שאינן סובלות את נוסח התפילה, והניגון אינו הניגון שלהן מהבית.

פנינה, שמעולם לא היתה בבית-כנסת, לא הבינה על מה הוא מדבר, ולאכזבתה, עדיין לא ראתה את עצמה מוכפלת ויפה פי עשרה, כמו שהבטיח לה כמה דקות קודם לכן.

מאיר שלו – פונטנלה, עם עובד, 2002

Conseils généraux sur l'exercice de traduction

Nous ne saurions trop rappeler aux candidats qu'il est absolument indispensable, avant de se lancer dans la traduction du texte, de le lire à plusieurs reprises, afin d'en acquérir une vision d'ensemble. Ce sont précisément ces lectures attentives du texte qui leur permettront d'en percevoir le ton, le registre, le style, l'articulation et les spécificités, tant syntaxiques que lexicales.

Que ce soit en thème ou en version, la traduction doit être le fruit d'une analyse préalable du texte source permettant de glaner des informations qui en faciliteront la compréhension et la transcription dans la langue cible. Pour traduire, il faut garder en mémoire le principe suivant : faire preuve de rigueur et de bon sens afin de proposer une traduction qui soit à la fois fidèle à l'esprit et au style du texte de départ et aussi « lisible » et naturelle que possible dans la langue d'arrivée. Il s'agit donc de trouver un équilibre entre une traduction mot à mot et une interprétation trop libre et éloignée du texte d'origine.

Quelques éléments importants à prendre en considération :

- Le paratexte : ni le titre, *Fontanella*, ni l'année de publication (2002) ne permettaient de tirer de réelles conclusions sur le texte. Le roman de Meir Shalev est, certes, contemporain, mais il n'était guère possible de savoir si les événements narrés se situaient ou non à notre époque, faute d'indicateurs temporels précis. Le seul élément que le candidat pouvait déterminer avec certitude était que le narrateur est un adulte se remémorant des souvenirs, d'où la présence de verbes au passé.

- Le genre : il s'agit clairement d'une œuvre de fiction avec une mise en abyme dans la narration puisque c'est par un tiers, Rachel, que le narrateur semble détenir les détails de la découverte de sa propre beauté par Penina.

- Le style : il s'agit d'un style soutenu avec des passages dans un hébreu très littéraire pas toujours aisés à rendre en français.

Les enjeux de l'exercice de traduction

Sur les 17 copies seules 3 ont fait montre à la fois d'une bonne compréhension du texte hébreu et d'une traduction dans un français correct, voire excellent.

Il faut insister sur le fait que la version est une épreuve mettant en jeu tout autant le français que l'hébreu : il arrive qu'à tort, les candidats francophones, jugeant la version plus accessible pour eux que le thème, fassent preuve d'un excès de confiance. Les deux exercices sont aussi exigeants et requièrent une excellente maîtrise de la grammaire et du lexique (dans toutes ses nuances) du français.

Le candidat doit veiller à traduire le titre de l'œuvre d'où est extrait le texte proposé et à retranscrire le nom de l'auteur. Il se gardera de proposer des variantes (doublons, répétitions, gloses...); même si, en traduction, il est certain qu'il existe bien des variantes possibles, le traducteur se doit de sélectionner celle qui lui paraît la plus appropriée. Le respect des règles d'orthographe est essentiel ainsi qu'une bonne connaissance de la morphologie et de la syntaxe de la langue source comme de la langue cible.

Le lexique occupe évidemment une part très importante dans un exercice tel que celui de la version. Le texte proposé cette année comportait quelques écueils en la matière : *mitraqem*, *sar'efet*, *pishpash*... Mais d'une manière générale, il était attendu que les candidats maîtrisent ce lexique sans trop de difficulté. Le jury a cependant constaté que des termes très courants tels que *kanar* (violoniste), *hashud* (suspect), *na'assa* (devenir), étaient inconnus de certains candidats qui ont proposé pour ces termes des traductions aussi inattendues que : 'voyant', 'coupable', ou 'rester'.

Dans tous les cas, il faut avoir à l'esprit que la version repose sur une connaissance approfondie du vocabulaire hébraïque, mais fait également appel au bon sens : dans nombre de passages, les candidats n'ayant pas eu la présence d'esprit d'utiliser le contexte pour traduire au mieux des expressions qu'ils ne connaissaient pas, ont abouti à des contre sens (par exemple en traduisant *lelo 'atsira la-neshima* par 'pour reprendre son souffle' alors qu'il s'agit exactement du contraire : littéralement 'sans interruption pour la respiration', c'est-à-dire 'sans reprendre son souffle').

Un autre point important concerne la maîtrise des temps et des modes lors du passage en français. En effet, la concordance des temps en hébreu fonctionne sur d'autres critères que celle du français. Ainsi l'hébreu utilise toujours le futur après les verbes de volonté, de désir et les conjonctions telles que 'pour que', 'afin que', tandis que le français a recours au subjonctif, mode inexistant en hébreu.

Bien entendu, se concentrer exclusivement sur le lexique et la syntaxe en laissant la ponctuation de côté est une erreur. Il convient donc d'y réfléchir afin de déterminer son rôle et d'opter pour le meilleur choix, sans hésiter à modifier la ponctuation originale lorsque la proposition de traduction le justifie (cf. dernière question de la partie réflexion linguistique)

Un grand nombre de calques, qui rendent le texte illisible, ont été relevés : '*Baisser ses yeux*', '*se couvrant de sa main ses lèvres*', des pléonasmes : '*il recula en arrière*', '*se décupler en dix fois*', '*il les énuméra un à un*', '*se ressemblant l'un à l'autre*', ainsi que des impropriétés : '*véridictes*' pour '*véridiques*', '*corpule*' pour '*corpus*', la *gente féminine*, à son grand *damme* ! Par ailleurs, il est souhaitable d'éviter d'employer des termes familiers comme : '*truander*' (au lieu de '*léser*'), '*nulles*' (au lieu de '*médiocres*'). Enfin, lorsque cela est possible, des termes appartenant au domaine religieux comme עליה לתורה, מניין doivent être traduits et non simplement transcrits.

Le jury a par ailleurs été surpris de constater que nombre de copies témoignaient d'une maîtrise plus qu'approximative des conjugaisons, en particulier celle du passé simple. Le recours à des ouvrages de conjugaison paraît donc loin d'être superflu avant les épreuves.

Les erreurs d'orthographe, de ponctuation, ainsi que les oublis de segments entiers sont fort dommageables à la copie. Nous rappelons la nécessité absolue de relire son travail une fois la traduction achevée. La première relecture peut ainsi être consacrée à une vision d'ensemble du texte d'arrivée : l'ensemble est-il cohérent, logique, acceptable pour le lecteur ? Une seconde relecture consacrée aux formes verbales semble, en outre, indispensable au vu du nombre d'erreurs relevées dans ce domaine (choix des temps et conjugaisons).

En conclusion, l'épreuve de traduction nécessite autant de préparation que la composition. Le passage de l'hébreu au français requiert la possession d'un certain nombre d'outils spécifiques que la formation universitaire et pédagogique du candidat doit lui avoir fournis au fil des ans. Au cours de leur préparation au CAFEP/CAPES les candidats doivent lire des œuvres littéraires en français afin d'enrichir leur vocabulaire, même lorsque le français est leur langue maternelle. Cela leur sera également utile pour les épreuves d'admission où la maîtrise du français est un des éléments entrant en ligne de compte lors de l'évaluation.

Proposition de traduction :

(Cette traduction n'a pas valeur de modèle mais est destinée à servir d'outil de travail pour les futurs candidats. Il va sans dire qu'il existe d'autres traductions et variantes possibles)

Penina avait une quinzaine d'années quand la prédiction du violoniste sur sa beauté commença à se réaliser. Le changement ne fut pas immédiatement perceptible à l'œil, pas plus qu'à la conscience, bien sûr. Rares furent ceux qui parvinrent à percevoir les prémices de sa beauté qui prenait corps et s'épanouissait, se dévoilait en déployant ses ailes, comme seul le violoniste l'avait pressenti.

C'est une chose, m'expliqua Rachel, qu'un beau bébé devienne une jolie fillette, qui en grandissant devient une belle femme, ou bien qu'une belle femme arrivant soudain quelque part séduise par sa bouche, la courbe de ses hanches, son sourire et sa démarche, et c'en est une autre totalement différente qu'un bébé ordinaire se transforme en une fillette, puis une jeune fille quelconque, jusqu'à ce qu'émane d'elle tout à coup une beauté dont il n'y avait aucun signe avant-coureur. Petit à petit, d'abord sous un certain angle seulement et à des heures précises, le gosier s'assèche et l'estomac se noue quand il apparaît à l'œil et à l'esprit que cet être, qui est en train de se dégager sous nos yeux de sa chrysalide, est ce que l'on appelle « une belle femme. »

Le plus étonnant dans toute cette histoire fut que le premier à remarquer la beauté de Penina fut précisément le vieux Schuster, oui, lui, avec son long caftan noir et sa barbe blanche. Un beau jour, sortant en trombe de chez lui alors qu'elle passait dans la rue, il se dirigea droit vers elle en courant. Lorsqu'elle s'arrêta à sa vue, surprise, il la regarda et se mit à trembler. Comme Penina lui demandait s'il avait besoin d'aide, il lui demanda si elle souhaitait voir son image reproduite en dix exemplaires simultanément.

Penina fut stupéfaite car le vieux Schuster était le seul orthodoxe du village. Il était de si stricte observance qu'il n'adressait jamais la parole à une fillette ou à une femme et si une personne du sexe féminin lui parlait, il prenait tellement peur qu'il baissait les yeux, reculait d'un pas et couvrait de sa main ses lèvres tremblantes au point que sa voix devenait à peine audible. Mais quand Penina eut réussi à comprendre ses paroles, sa proposition piqua sa curiosité. Elle regarda de droite et de gauche, se retourna et, ne voyant personne, lui signifia son accord.

Le vieillard la mena au portillon arrière de la cour des Schuster et la fit entrer dans la synagogue privée qu'il s'y était construite. Penina constata immédiatement que les histoires qui circulaient sur son compte au village étaient véridiques. En effet, les murs de la pièce étaient tapissés de glaces multipliant à l'infini l'image de quiconque s'y trouvait, de telle sorte que le vieux Schuster ait le quorum des dix hommes nécessaires à la prière.

Regardant autour d'elle, Penina aperçut Schuster ainsi que les neuf reflets du vieillard et demanda : « Et moi, où suis-je ? »

Le vieux Schuster, troublé par la présence de la jeune fille dans sa synagogue et par le miracle sur le point de s'accomplir, fit ce que beaucoup font pour retrouver leur calme – il se mit à parler sans reprendre son souffle. Il raconta à Penina qu'au début, selon toutes les lois de l'optique, les dix fidèles, y compris lui-même, étaient identiques, mais qu'au bout de quelques semaines de prière, les différences avaient commencé à apparaître. Les premiers jours, c'étaient des différences de taille et de physionomie, mais quelques mois plus tard – je t'assure, Penina » - également de comportement.

Très vite, la première dispute avait éclaté, car plusieurs reflets étaient arrivés en retard à la prière ; à partir de là, les conflits entre les membres du quorum étaient devenus quotidiens et un jour de shabbat, deux reflets, qui lui avaient toujours paru suspects, avaient prétendu qu'ils montaient à la Tora moins souvent que les autres et qu'on leur avait attribué une place médiocre. Trois autres avaient déclaré qu'ils n'aimaient pas le rite de la prière et que l'air ne leur était pas familier.

Penina, qui n'avait jamais mis les pieds dans une synagogue, ne comprenait rien à ce que disait Schuster. Dépitée, elle ne se voyait toujours pas multipliée et dix fois plus belle, comme il le lui avait promis quelques minutes auparavant.

Meïr Shalev – Fontanelle, Am Oved, 2002

Justification des traductions proposées pour les segments soulignés (voir texte de la version)

- Justifier en français les traductions proposées pour les segments soulignés. Vous définirez au préalable la tournure grammaticale, lexicale ou syntaxique hébraïque en expliquant les nécessaires transpositions liées au système linguistique propre à chacune des deux langues.
- Répondre à la question suivante : Pensez-vous qu'il est souhaitable de conserver dans la traduction française du troisième paragraphe (depuis *היה זה שבכל זה היתה אחת* jusqu'à *בעת ובעונה אחת*) la ponctuation du texte original ? Justifiez votre réponse.

De manière surprenante, 3 candidats n'ont pas traité cette partie du sujet, un autre a fait une sorte d'exégèse du texte sans aucun rapport avec l'analyse linguistique et 4 candidats ont effectué un travail très honorable, voire excellent.

Dans les neuf autres copies, les candidats se sont contentés d'une analyse grammaticale sommaire sans identifier les points linguistiques intéressants à commenter dans les énoncés soulignés.

De manière générale, les candidats ont rarement su établir un lien entre l'analyse linguistique qu'ils proposaient et leurs choix de traduction.

Les éléments de correction proposés ci-dessous ne s'attachent qu'aux points de grammaire spécifiques à l'hébreu et pouvant être source de difficultés pour la traduction. Ils ne reprennent pas une analyse syntaxique ou lexicale élémentaire.

- Segment n° 1 : התחילה נבואת הכנר על יופיה מתגשמת

Auxiliaire inchoatif + participe présent qui exprime un aspect du verbe indiquant un processus ; le participe présent hébreu est à rendre par l'infinitif en français.

- Segment n° 2 : לא מיד נקלט השינוי בעין

La forme *nif'al* a des emplois très divers et n'est pas forcément traduite par un passif : « le changement ne fut pas immédiatement perceptible à l'œil ».

- Segment n° 3 : המתרקים והגמל, הנחלץ והמתגלה

Les participes présents correspondent à l'expression d'un processus et doivent être traduits en français par l'imparfait. Le -ה devant chacun des participes a valeur de relatif.

- Segment n°4 : מתברר שהיציר הזה, ההולך ונחלץ לעינינו

Une bonne traduction en français impose de modifier l'ordre des termes de la phrase.

ההולך décrit une action en train de s'accomplir. La traduction de l'expression קורי עטיפותין est aussi une difficulté. L'association avec le papillon qui surgit de sa chrysalide est évidemment une bonne piste.

- Segment n°5 : והישיר לעברה בריצה ממש

L'expression הישיר לעברה בריצה demande à être précisée en français à l'aide du verbe 'se diriger'. La traduction du nom d'action ריצה introduit par la préposition ב mérite une attention particulière. En effet si certains noms d'action peuvent être rendus en français par un nom commun dans la traduction, d'autres équivalent à un gérondif ou un infinitif. L'adverbe familier ממש n'est pas aisé à rendre et la question se pose de savoir s'il faut le traduire : « *il se dirigea droit vers elle en courant* ».

- Segment n° 6 : שאל אם רוצה היא לראות את עצמה

La concordance des temps en hébreu étant différente de celle du français, le verbe de la subordonnée, רוצה, doit être rendu en français par un passé : « *il lui demanda si elle **voulait** voir* ».

- Segment n° 7 : שהכפילו ושוב והכפילו

שב employé comme auxiliaire suivi d'un autre verbe exprime la répétition.

והכפילו ... והכפילו peut être rendu par : « *multipliant et multipliant encore* » ou bien « *multipliant à l'infini* ».

- Segment n° 8 : ללא עצירה לנשימה

Le nom d'action עצירה ne peut être rendu par un nom mais par un infinitif « sans s'arrêter (pour respirer) », c'est-à-dire « sans reprendre son souffle ».

- Segment n° 9 : טענו שמקפחים אותן בעליות לתורה

Le verbe מקפחים, à la troisième personne du pluriel sans sujet exprimé correspond au « on » français mais doit être traduit ici par un passif : « *(ils s'étaient plaints) d'être lésés* ».

D'autre part, l'expression hébraïque עליות לתורה est passée dans le lexique français de façon littérale : « *montées à la Torah* ».

Question : Pensez-vous qu'il est souhaitable de conserver dans la traduction française du troisième paragraphe (depuis יהיה זה שבכל זה jusqu'à אחת ובעונה אחת) la ponctuation du texte original ? Justifiez votre réponse.

La succession de propositions coordonnées en hébreu est possible et correspond au choix stylistique de l'auteur. En français, en revanche, une phrase très longue et comportant une succession de propositions coordonnées crée un effet lourd et maladroit. C'est pourquoi il est nécessaire de couper la phrase à l'aide de points ou de points virgules.

En conclusion, compréhension fine, maîtrise des temps, de la syntaxe, du lexique, ou des stratégies de traduction, le texte de Méïr Shalev offrait la possibilité aux candidats de démontrer un nombre important de qualités. La connaissance de la langue et la capacité à mobiliser ses connaissances universitaires pour expliquer son fonctionnement sont autant de caractéristiques attendues chez un enseignant du secondaire, c'est pourquoi cette épreuve doit être préparée avec le plus grand sérieux et envisagée comme une mise en œuvre pratique d'aspects essentiels du métier.

5. Épreuves d'admission

a) Épreuve de mise en situation professionnelle

Rappel du cadre réglementaire

L'épreuve prend appui sur un dossier proposé par le jury, composé de documents se rapportant à l'une des notions ou thématiques de l'ensemble des programmes de lycée et de collège. Ces documents peuvent être de nature différente : textes, documents iconographiques, enregistrements audio ou vidéo, documents scientifiques, didactiques, pédagogiques, extraits de manuel ou travaux d'élèves.

L'épreuve comporte deux parties :

– une première partie en langue étrangère consistant en un exposé comportant la présentation, l'étude et la mise en relation des documents. L'exposé est suivi d'un entretien en langue étrangère durant lequel le candidat est amené à justifier sa présentation et à développer certains éléments de son argumentation.

– une seconde partie en langue française consistant en la proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques de ces documents, en fonction des compétences linguistiques qu'ils mobilisent, de l'intérêt culturel et de civilisation qu'ils présentent ainsi que des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique selon la situation d'enseignement choisie, suivie d'un entretien en français au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix.

Chaque partie compte pour moitié dans la notation.

La qualité de l'expression en langue française et dans la langue de l'option est prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve.

Durée de la préparation : trois heures

Durée de l'épreuve : une heure

* première partie : exposé de vingt minutes;
entretien de dix minutes;

* seconde partie: exposé de vingt minutes;
entretien de dix minutes

Coefficient : 4.

L'épreuve de mise en situation professionnelle permet d'évaluer la capacité du candidat à :

- mobiliser ses connaissances et compétences linguistiques et culturelles pour dégager du dossier proposé lignes de force, résonances, convergences et divergences en rapport avec l'une des notions ou thématiques des programmes de lycées et collèges (première partie) ;

- approfondir l'analyse du dossier en référence à un niveau d'enseignement spécifié afin de concevoir les grandes lignes d'une exploitation didactique et pédagogique des documents ; l'exposé s'appuiera sur la définition d'objectifs communicationnels, culturels, pragmatiques et linguistiques, en référence aux programmes nationaux et au CECRL (deuxième partie).

Les deux entretiens ont pour but de permettre au candidat de justifier ses choix, d'affiner ses analyses et/ou de prolonger sa réflexion.

Première partie en hébreu

Composition du dossier et consignes

Les quatre supports authentiques de nature et sources variées qui constituaient le dossier n'étaient ni classés, ni hiérarchisés. Ils devaient donc faire l'objet d'un traitement équilibré et d'une analyse approfondie. La paraphrase ou la simple restitution – même fidèle – du contenu des documents ne pouvait

suffire. Il s'agissait de les mettre en résonance et non pas de les traiter comme une suite chronologique de documents isolés.

Composition du dossier :

N°1 : un extrait du roman de Rachel Shalita : *Shtei Ahayot / Comme deux sœurs* (2015) exposant les rapports de force entre hommes et femmes au kibboutz à la veille de l'indépendance d'Israël.

N°2 : un extrait des souvenirs de Hanna Efrati, ancienne pionnière du kibboutz Sedot Yam.

N°3 : une affiche israélienne des années cinquante mobilisant la jeunesse du pays pour la cueillette des agrumes et dont le dessin présente garçon et fille sur un pied d'égalité.

N°4 : un extrait du documentaire de Mikhal Avi'ad : *Ha Halutsot / Les pionnières* (2013), évoquant la vie des jeunes femmes au kibboutz 'Eyn Harod dans les années 20 et 30 à travers des journaux intimes et des témoignages ainsi que des photographies et films de cette époque.

DOCUMENT N°1

סידור עבודה

לחדר האוכל נבנתה גם מבואה, ועל הקיר בכניסה נקבע לוח עץ גדול, שאליו מוצמד מדי ערב סידור העבודה ליום הבא. צלוליו של הפעמון הגדול שהותקן בסמוך לכניסה מגיעים, כך אומרים, עד הכפר הערבי השכן. לנו יש מסגד ולכם יש חדר אוכל, אומרים החברים הערבים כשהם נפגשים. אנחנו שומעים אתכם ואתם שומעים אותנו. לקראת חג השבועות הסתיימה גם בניית צריף לחדר התרבות, וספסלי עץ צרים הונחו לאורך הקירות. עכשיו יש מקום לשבת ולשיר גם בלילות הקרירים. כשמגיע הקיץ החברים יוצאים אל הדשא הרטוב מטל, יושבים במעגל ומתכרבלים בשמיכות דקות, והשירה קולחת יותר, וכמעט אין צורך לגעור בחברים שמפטטים ומפריעים לקולות המתלכדים של בני שני הגרעינים.

תחיה היא נציגת הגרעין הצעיר שצורפה למזכירות והוכנסה מייד לדיון בסוגיית סלילת המדרכות בקיבוץ. בנושא זה היתה לה דעה נחרצת, היא התעקשה על כך שייצקו מדרכות בטון בין הצריפים. כמה מבין חברי המזכירות סברו שגינן קודם למדרכות, ועדיף שהקיבוץ יראה ירוק מה שיותר מהר. מספיק עם הרומנטיקה, תחיה אמרה להם, הירוק יכול לחכות, כך גם לא נבזבז כל-כך הרבה מים. מדרכות נותנות הרגשה של מקום שחיים בו, מקום שהוא קבוע, ושיש בו סדר והבדל ברור בין השטחים הפתוחים לבין צריפי המגורים. כמו הכבישים בתוך תל-אביב, שמסדרים את העיר ומפרידים ומחברים בין הבתים, וקובעים איפה הולכים הולכי רגל, ואיפה נוסעות המכוניות, וזה בדיוק מה שיעשו המדרכות אצלנו.

בשמונה בערב סידור העבודה למחר כמעט סגור. שמוליק יושב על ארגז בחדר של תחיה ויודע שעכשיו, אחרי שפתרו את רוב הבעיות, הגיע הזמן לקרב הגדול. בליבו הוא מגדף את מוישה'לה שיצא לסמינר רעיוני והשאיר לו את סידור העבודה, בנוסף לכל עבודות המזכירות שיש לו על הכתפיים. אחרי שנקבע מי ילך למטבח ולמרעה, ואפילו למכבסה עד ששרה'לה תחזור מחדר החולים ותוכל שוב לעבוד, נשאר השאלה הגדולה ששמוליק חושש להתעמת בה מול תחיה, כי הוא יודע בדיוק מה היא רוצה ומנסה לדחות את הקץ. היא תילחם ולא יעזור שום היגיון. אומנם הטמפרמנט הלוחמני שלה גורם לו לחבב אותה כל-כך, אבל כשהוא מופנה נגדו, זה כבר סיפור אחר.

היא יושבת מולו, על המיטה הריקה של רבקה'לה שהתגייסה לפלמ"ח, לבושה במכנסי חאקי קצרים, יחפה, גופה מוטה מעט קדימה, מאחורי המשקפיים עיניה רצות על פניו, מוכנות לכל.

שמוליק עייף מלהסביר לה עד כמה היא נחוצה במחסן הבגדים, נואש מלצטט את רותי שאומרת שהיא לא יכולה כבר להרים את הידיים בגלל כל הגיהוץ שהיא עושה לבדה, ימים על גבי ימים, מבלי שהוא שולח לה תגבורת. שניהם יודעים שהחלטה חייבת להגיע במהרה, הרי צריך עוד לעבור אצל החברים ולהודיע להם לאן הם מסודרים למחר. השעה מתאחרת.

זה עניין עקרוני, אם אתה לא מאפשר לי לעבוד בשדה אתה מנציח את הנשים בתור עובדות מסוג אחד, עם ילדים, במטבח, בבגדים, וככה אתה לא מאפשר לנו תפקידים חדשים ששווים לגברים.

למה תמיד נאומים, תחיה, שמוליק מתחיל בטון רגוע, קצת מתחנן, את לא יכולה לדבר איתי כמו שמדברים עם חבר, למה תמיד הסיסמאות האלה, אנחנו לא באסיפת חברים, אנחנו פה, את ואני, בסך הכל מנסים לקבוע את הסידור למחר.

הוא עוצר לרגע, בוחן את תחיה, ולמרות שהוא יודע לאן הדבר עלול להפיל אותו, הוא ממשיך בקול שקט ומהיר, ובכלל, מה השיגעון הזה להיות כמו גברים, לעבוד בשדה, להתגייס לפלמ"ח, למה לא להיות פשוט אשה.

גופה של תחיה נמתח ומזדקף, היא מתאפקת כמיטב יכולתה, מנסה לשמור את הקול החזק בקרבה, כי הוא יכול בקלות להפוך לצעקה גדולה ואולי אפילו לאגרופים.

בוא נגיד שלא שמעתי את השטויות האלה שהוצאת מהפה, כי אם זה מה שאתה באמת חושב, אז אין לך בכלל זכות להיות מזכיר בקיבוץ שלנו. באף קיבוץ. עם דעות כאלה עדיף שתחזור הביתה, לירושלים... קולה מתגבר עם המשפטים האחרונים, וכשהיא לוקחת אוויר כדי להמשיך נשמעת דפיקה בדלת.

רחל שליטא – אחיות אחיות, הוצאת ספרי ביכורים, 2015

DOCUMENT N°2

שחרור האישה ?

חנה אפרתי

כאשר באתי לשדות ים עם הכשרת אשדוד, לא היו עדיין עבודות רבות לבחורות. בבית הילדים היו שתי בנות. גן הירק היה זעיר. החלטתי שאני אעבוד עבודה גברית, עם הבחורים – ויצאתי לקורס להכשרת טרקטוריסטיות שהתקיים אז בנהלל. וטרקטור פירוש, כמובן, זחל – טרקטורים אחרים לא היו אז.

ובכן, חזרתי מן הקורס טרקטוריסטית מדופלמת. אבל הבחורים לא סמכו עלי כל כך, ובתחילה נתנו לי רק לגרז את הטרקטור. אחר כך נמצאו מתנדבים שיצאו איתי על הטרקטור ולימדו אותי לעבוד. ולבסוף נתנו לי לעבוד לבד – וחרשתי וחרשתי, מ-5 בבוקר עד הלילה. היו דברים שהרגיזו אותי: הרגבים המתעקשים לסתום את המחרשה; או הצורך לחרוש חלקה המכוסה כולה כלניות אדומות.

כך עבדתי, ברוח ובשמש. הייתי חוזרת שבורה ורצוצה, אך לא התאוננתי. אבל לאט לאט נוכחתי לדעת שאין זו עבודה בשביל בחורה, ושאין טעם לשאיפה שבחורות תעבודנה בכל עבודה – גם בעבודות גבריות מובהקות. בתום חצי שנה ירדתי מהטרקטור, ולא חזרתי עוד לעבודת השדה.

לאחר שנים רבות השתתפתי בסמינר לחברות, באפעל. טבנקין הירצה בפנינו והביע דעתו שרצויה תחלופה – בחורים יעבדו בבתי הילדים, ובחורות – בשדה. אז קמתי וסיפרתי על נסיוני בעבודת הטרקטור, על הקושי שיש בכך לאישה, ועל הסכנה לבריאותה; וגם על כך שבמשך 30 שנה שחלפו מאז, לא רצתה אף אחת לפנות למקצוע הזה.

בין שדות וים - מעשיות ותיקי שדות-ים 1936-1956

ארכיון בית חנה סנש – שדות ים

DOCUMENT N°3

Document iconographique intitulé : לקטיף



DOCUMENT N°4

Deux extraits du film החלוצות (2013)

הסרט הדוקומנטרי "החלוצות" מספר על חמש נשים מעין חרוד החולמות לבנות עולם חדש.

Première partie en hébreu

Présentation, étude et mise en relation des documents.

Les trois candidats admissibles se sont montrés à la hauteur de la tâche pour cette première partie de l'épreuve en hébreu.

Parfaitement compris par les candidats, les quatre documents ont fait l'objet d'une analyse détaillée, d'une synthèse et de la présentation d'une problématique suivie d'un exposé cohérent et argumenté.

Les trois problématiques proposées par les candidats montrent que ces derniers ont su mettre en relation les quatre documents :

- a. « Le kibboutz : lieu d'égalité hommes-femmes ? »
- b. « Une vision complexe du statut de la femme au kibboutz »
- c. « Le statut de la femme dans la société israélienne et surtout dans celle du kibboutz au cours des premières années de l'État d'Israël ».

Toutefois, le jury a regretté qu'aucun des candidats n'ait, au cours de son exposé, creusé le paradoxe entre l'idéologie égalitaire du kibboutz et son application au quotidien. Or, le problème du statut de la femme au kibboutz résulte, précisément, de l'écart entre l'idéal annoncé et la réalité. On le voit dans la problématique formulée par l'un des candidats : « Le statut de la femme dans la société israélienne et surtout dans celle du kibboutz au cours des premières années de l'État d'Israël ». Il ne s'agissait en aucun cas pour le jury de provoquer un débat sur le statut de la femme dans la société israélienne mais uniquement dans le microcosme spécifique du kibboutz. Qui plus est, cette formulation témoigne également d'un manque d'attention aux données historiques, pourtant connues : la fondation des kibboutzim, toutes tendances politiques confondues, date de plusieurs dizaines d'années *avant* la fondation de l'état d'Israël. Hormis l'affiche, dont les inscriptions montrent qu'elle date des premières années de l'État (Ministère du travail et de la construction), aucune donnée dans les documents écrits et dans le film n'indique qu'il s'agit de la fin des années 1940 ou du début des années 1950. Le jury ne s'attendait pas, évidemment, à ce que les candidats connaissent la date de fondation précise de plusieurs centaines de kibboutzim, mais que ces derniers fassent appel à leurs connaissances culturelles globales. A titre d'exemple, le témoignage de Hanna Efrati (document n°2) sur sa formation de tractoriste se produit 30 ans *après* cet événement. Les dates indiquées dans le titre du document (1936-1956) permettaient ainsi d'inférer que c'est le témoignage, mais pas l'événement décrit qui se produit pendant les premières années de l'État d'Israël.

Dans le même temps, les candidats ont présenté des analyses fines du personnage fictif de Tehyia (document 1) et ont su mettre ses revendications d'égalité en rapport avec celles des pionnières du kibboutz Ein Harod dans le film *Ha-Haloutsot* (document 3), tout comme ils ont su les mettre en contraste avec le témoignage de la pionnière Hanna Efrati (document 2).

Bien que la présentation des documents de l'épreuve n'ait pas été hiérarchisée, le jury a remarqué que certains candidats ont choisi d'approfondir notamment l'analyse de l'extrait du roman et de privilégier l'affiche, dont le rôle était plutôt d'ordre illustratif, aux dépens du document audiovisuel, pourtant très riche en contenu et du témoignage troublant de Hanna Efrati. Ce dernier présentait en effet deux points de vue contradictoires. D'une part, un constat d'échec de l'aveu même de la narratrice à opérer comme l'aurait fait un homme en raison des limites physiques inhérentes à sa condition féminine. De l'autre, la proposition révolutionnaire de Yitzhak Tabenkin, leader politique et idéologue du kibboutz, d'effectuer un échange de rôles entre femmes et hommes. Une meilleure exploitation du film documentaire ainsi que de ce

témoignage aurait permis aux candidats de donner plus de relief à la problématique et d'opposer plusieurs éléments tels que : l'idéal et l'idéologie égalitaires annoncés par opposition aux difficultés de sa mise en œuvre en raison des idées reçues et des conventions sociales de ses propres membres – femmes et hommes élevés eux-mêmes dans un contexte traditionnel ; les limites de l'égalité dans une société rurale où le travail agricole nécessite des aptitudes physiques dont les femmes ne peuvent pas toujours disposer ; enfin, l'opposition entre l'égalité comme utopie et son échec dans les conditions de laboratoire qu'était la micro-société du kibboutz.

Signalons que seul un candidat a identifié le personnage de Yitzhak Tabenkin (document N° 2) et son rôle politique. Par ailleurs, le jury regrette que les candidats n'aient pas mentionné d'autres œuvres littéraires qui traitent de la société du kibboutz.

Le niveau de l'expression orale en hébreu était honorable, voire excellent pour une candidate, le langage fluide et agréable à suivre. Le jury a relevé toutefois quelques erreurs d'accord en genre et en nombre ainsi que des états construits erronés. Il est à noter que des professeurs en exercice devraient éviter ce genre d'erreurs et veiller à respecter les accents toniques de l'hébreu.

Deuxième partie en français

La seconde partie de l'épreuve, en français, a donné lieu à trois variantes de la possible exploitation pédagogique des documents. Les trois candidats ont su identifier les notions du programme auxquelles ceux-ci pouvaient se rapporter, en justifiant leur choix. Selon l'angle envisagé, il s'agissait soit de « Lieux et formes du pouvoir », soit de « L'idée de progrès ».

Les séquences pédagogiques proposées s'adressaient à des élèves de Terminale LV1 ou encore de 1^{ère} LV1.

Toutes les séquences ont été divisées en quatre à six séances, menant à la tâche finale. Celle-ci consistait pour deux des candidats en un débat autour du problème de l'égalité des femmes au cours de l'assemblée hebdomadaire du kibboutz. Le troisième a proposé l'interview d'une « ancienne » du kibboutz autour de sa lutte pour l'égalité hommes/femmes.

La séquence la plus aboutie a permis au jury d'apprécier une mise en œuvre pédagogique alliant l'exploitation thématique de chaque document à la comparaison des divers points de vue présentés. Le candidat a su par ailleurs prendre appui sur ces mêmes documents pour proposer une exploitation didactique approfondie de leurs contenus linguistiques, en veillant à ce que toutes les activités langagières soient travaillées.

Le jury rappelle aux futurs candidats que la présentation des documents qui constituent un dossier proposé aux élèves doit tenir compte des caractéristiques du genre dans lequel ils s'inscrivent. Un témoignage documentaire comme celui de Hanna Efrati ne peut, dès lors, avoir la même valeur factuelle que les paroles de personnages de fiction comme Tehyia et Shmulik (document 1). De même, la reconstitution des témoignages écrits des pionnières du kibboutz Ein Harod (document 4) lues par des actrices avec des images d'archives authentiques, ne doit pas être confondue avec des témoignages filmés d'origine. Le jury a regretté que ces distinctions n'aient pas été développées par les candidats pendant leur exposé et qu'elles n'aient pas figuré dans les séquences pédagogiques. Enfin, un document iconographique tel que l'affiche – à la différence d'une peinture - n'est pas nécessairement un déclencheur de parole si le lexique approprié n'est ni introduit ni exploité et ne mérite, en aucun cas, une séance entière à l'égal des autres documents.

b) Épreuve d'entretien à partir d'un dossier

Rappel de la réglementation :

- Durée de la préparation : 2 heures
- Durée de l'épreuve : 1 heure (30 minutes maximum pour chacune des parties)

Première partie (en hébreu) : document de compréhension (audio ou vidéo) **en hébreu**, en lien avec l'une des notions des programmes de lycée et de collège.

Deuxième partie (en français) : dossier portant sur la même notion des programmes que le document de compréhension de la première partie et composé de productions d'élèves (écrites et/ou orales) et de documents relatifs aux situations d'enseignement et au contexte institutionnel.

Consignes aux candidats :

Première partie :

Le document audio proposé est tiré de l'émission télévisée *היו סרטים* présentée par Nurit Gretz.

Vous procéderez **en hébreu** à la présentation et à l'analyse du document audio après l'avoir écouté sur l'ordinateur mis à votre disposition.

Cette partie est suivie d'un entretien **en hébreu**, permettant de vérifier la compréhension du document.

Première partie

Les trois candidats ont tous bien compris et su restituer dans un hébreu correct et fluide les propos de l'essayiste et écrivaine Nurit Gretz dans le document audio, extrait de l'émission « Hayu Sratim » sur le mythe du Tsabbar dans le film *Hu halakh ba-Sadot* (« Il marcha dans les champs », 1967) d'après le roman éponyme de Moshé Shamir (1947).

La notion, « mythes et héros » a été identifiée par l'ensemble des candidats. Toutefois, la qualité des exposés était inégale. Le jury souhaite insister sur le déroulement de l'épreuve de compréhension d'un document audio ou vidéo. Celui-ci ne consiste pas en une simple restitution linéaire de son contenu, ni en une identification rapide de la notion du programme auquel on peut le rattacher, mais bien en un exposé structuré qui tienne compte aussi bien de la notion, du contexte littéraire et historique propre au document que des possibilités d'exploitation pédagogique. L'exposé du candidat doit, certes, témoigner de la compréhension du document mais aussi d'une réflexion personnelle. Celle-ci est indissociable de sa capacité, en tant qu'enseignant, à transmettre ses connaissances de façon rigoureuse et structurée.

Le candidat qui a fait le meilleur exposé a fait preuve d'une bonne culture littéraire et politique d'Israël, nécessaire pour comprendre l'argument de N. Gretz, qui fait une distinction entre l'Israël d'avant et d'après la guerre de 1967. Le candidat a su tirer profit de ses connaissances en sollicitant la pièce de théâtre controversée en son temps *Malkat Ambatia* (« La reine de la baignoire », 1970), de Hanokh Levin qui, précisément, remet en question le mythe du Tsabbar héroïque qui se sacrifie pour la patrie. Un autre aspect intéressant abordé par le candidat en rapport avec la différence entre le héros du livre *Hu halakh ba-Sadot* (1947) et celui du film (1967) est le moment décisif du procès d'Eichmann à Jérusalem, en 1961, qui octroie une légitimité à la parole, occultée jusque-là, des rescapés de la Shoah et permet le développement d'une littérature israélienne qui traite de ce sujet dans la période de l'après 1967.

Le constat fait par le jury au cours de la première partie des épreuves d'admission d'une carence dans le domaine de la culture littéraire israélienne a été confirmée pendant l'épreuve d'entretien. Seul un des trois candidats connaissait l'écrivain Moshé Shamir et savait le situer dans l'histoire littéraire israélienne comme

l'un des auteurs classiques de la génération de la guerre d'indépendance (*Dor ha-Medinah*) ainsi que le statut « mythique » du roman *Hu halakh ba-Sadot*, défini très justement par le candidat comme « œuvre canonique » bien que « n'étant pas un chef d'œuvre ». Pourtant, le film apparaît dans la filmographie des documents ressources pour le cycle terminal (LELE), que les candidats sont censés connaître. Le jury a été déçu lorsque, à sa demande d'élargir la perspective de Nurit Gretz dans le document audio en faisant appel à d'autres œuvres, deux candidats sur trois n'ont pas su mentionner d'autres auteurs israéliens que l'écrivaine Lizzie Doron. Le jury recommande aux futurs candidats d'approfondir leurs connaissances culturelles et civilisationnelles, que ce soit dans les domaines du roman, de la poésie, du théâtre ou encore du cinéma israélien.

Deuxième partie (en français).

Consignes aux candidats :

Notion retenue : « Mythes et héros »

Vous présenterez **en français** avec pertinence le sujet de la séquence proposée en prenant en compte l'ensemble des documents.

Vous procéderez à l'analyse et à l'appréciation des travaux des élèves 1 et 2 (ces productions sont d'authentiques productions d'élèves), en lien avec la notion retenue. Vous établirez un diagnostic de leurs acquis (sur les plans culturel, linguistique et pragmatique), en relation avec les objectifs de la séquence.

Vous identifierez les besoins d'apprentissage complémentaires des élèves et vous vous demanderez quelle (s) action(s) pédagogique(s) il serait possible d'entreprendre afin de développer leurs acquis en vue de l'épreuve d'expression orale au baccalauréat.

Cette partie est suivie d'un entretien **en français**.

Le dossier proposé aux candidats portait sur le personnage de Samson et comportait les documents suivants :

Document N°1

Le poème דלילה de Léa Goldberg

Document N°2

מדברים על שמשון

Court-métrage israélien d'animation du réalisateur Nadav Embon (6 minutes)

<https://www.youtube.com/watch?v=zgjlCxCaKuY>

Document N°3 :

Une partie du poème הגיבור שמשון de David Avidan

Héros mythique de la Bible hébraïque, le personnage de Samson a fait l'objet de multiples représentations et interprétations littéraires, artistiques, filmiques et exégétiques en diverses langues au cours des siècles. Dès ses débuts au 20^e siècle, la littérature hébraïque moderne s'est penchée sur la personnalité paradoxale de Samson, en donnant des lectures contrastées du héros.

Le dossier proposé aux candidats était constitué d'une séquence d'enseignement (voir en annexe) comprenant deux poèmes, l'un de Léa Goldberg (1952) et l'autre de David Avidan (1964), un court métrage d'animation de Nadav Embon (2012) ainsi que deux travaux écrits intermédiaires d'élèves de Terminale LV2 préparant aux épreuves d'expression orale du baccalauréat. Les trois œuvres proposées dans le

dossier créaient, chacune à sa façon, un jeu intertextuel avec le récit du livre des Juges. Un exemplaire de la Bible hébraïque était mis à la disposition des candidats dans la salle de préparation.

La problématique de la séquence proposée aux élèves par l'enseignant était la suivante : D'après la *Mishna* : « Qu'est-ce qu'un héros ? Celui qui maîtrise ses pulsions ». A la lumière de cet adage, peut-on considérer Samson comme un héros ?

Le jury a constaté l'investissement des trois candidats dans la présentation du dossier, son analyse, le diagnostic des travaux d'élèves ainsi que dans la remédiation proposée.

Néanmoins, les exposés ont montré un certain nombre de lacunes. Le meilleur candidat a su mettre les documents en résonance et en tirer une synthèse dont la qualité et la finesse étaient indéniables. Les deux autres ont consacré une part trop importante à l'analyse des corpus d'élèves – ce que, certes, on attendait d'eux – mais souvent au détriment de l'analyse du dossier et du regard critique qu'il aurait fallu porter sur ce dernier. De ce fait, la problématique proposée par l'enseignant auteur de la séquence n'a fait l'objet ni d'une analyse ni d'une remise en question alors que les documents permettaient de proposer des alternatives pertinentes. Il en est de même quant au choix des documents par le professeur. Les candidats n'étaient pas censés connaître l'ensemble de la production littéraire centrée sur le personnage de Samson. Néanmoins, ils auraient dû être capables de proposer d'autres supports possibles pour diversifier la séquence.

Le jury a constaté que les candidats, de manière générale, n'avaient pas une bonne connaissance des poètes Léa Goldberg et David Avidan, qui ont, chacun dans sa génération, marqué la poésie hébraïque contemporaine. Une brève introduction à l'œuvre de ces deux poètes n'aurait pas dû être absente de l'exposé d'un professeur en exercice. Certains candidats n'ont pas présenté les auteurs, ni les différences, pourtant sensibles, de registre et de style, entre l'hébreu soutenu d'une Léa Goldberg (1911-1970), plus proche des formes classiques de la poésie européenne et le langage parlé d'un poète novateur comme David Avidan (1934-1995). Les candidats ont bien souligné les différentes approches de Samson des deux poètes mais le jury a regretté qu'ils aient pris à la lettre le récit contenu dans le court-métrage d'animation, comme s'il s'agissait d'une reprise du récit biblique. L'approche inédite du réalisateur, qui fait toute l'originalité du document, n'a guère été mise en valeur. Or, dans cette docu-fiction d'animation, où un « journaliste » reconstitue la vie de Samson en interviewant des « témoins » tels un renard blessé qui a survécu à la violence de Samson ou encore un soldat philistin à la retraite, Nadav Embon esquisse un portrait peu flatteur du héros biblique. Celui-ci est dépeint comme un agresseur violent et imprévisible, qui n'agit que mû par ses pulsions. Cet aspect, qui va à l'encontre des représentations classiques de Samson, n'a pas été relevé par les candidats.

Les candidats n'ont pas véritablement analysé ni critiqué la problématique, les documents et les consignes données aux élèves par le professeur auteur de la séquence, alors qu'il s'agit d'un point essentiel de la démarche qui leur aurait permis d'approfondir leur réflexion et, éventuellement de proposer une autre problématique.

Ils ont généralement bien identifié les problèmes posés par les travaux d'élèves. Les erreurs morpho-syntaxiques ont été repérées ainsi que les maladresses stylistiques induites par un travail préparé à l'écrit mais destiné à l'oral. Toutefois, il ne suffit pas de s'attacher aux erreurs formelles aisément identifiables sans interroger le contenu des travaux d'élèves ou leur pertinence par rapport à la notion et à la problématique proposées. Le jury rappelle aux futurs candidats que le diagnostic des acquis des élèves inclut, ainsi que le précise la consigne, non seulement la partie linguistique et pragmatique, mais encore le domaine culturel. Le jury aurait souhaité, d'une part que les candidats s'interrogent pour savoir si le choix d'un héros biblique est pertinent pour des élèves du 21^e siècle et de l'autre pourquoi la création israélienne moderne continue à s'intéresser au personnage de Samson.

Les candidats ont tous estimé que la séquence pouvait être réalisée en 4-5 séances et non pas sur plusieurs mois comme cela a été le cas. Ils ont également jugé les documents trop difficiles et le film trop long.

Parmi les pistes pédagogiques proposées par les candidats, le jury a noté « la lecture du récit biblique de Samson en français » en guise d'introduction ; « la recherche de correspondances entre les documents de la séquence et le texte biblique » ; « la projection du travail d'un élève sur écran en vue de l'analyse des erreurs par ses pairs » ; « l'apprentissage par cœur d'une strophe d'un poème », « la rédaction d'un texte à la manière de chaque auteur ».

ANNEXES :

שמשון הגיבור Documents se rapportant à la séquence

Productions écrites d'élèves au terme de la séquence :

Ces deux productions écrites sont des tâches intermédiaires préparant à l'épreuve d'expression orale du baccalauréat LV2.

Travaux d'élèves n°1 et n°2 de Terminale S, LV2 (reproduction dactylographiée à l'identique).

Elève N°1 :

הקדמה

היום ברצוני לדבר על המושג מיתוסים וגיבורים, למען הדיוק, על הסיפור של שמשון, דמות מקראית מספר שופטים. קודם כל צריכים להגדיר את המילה "גיבור". מיהו גיבור? במילון קוראים שגיבור הוא דמות מיוחדת ומרשים עם אומץ וגבורה. שמשון הוא גיבור כזה. בכיתה למדנו הרבה יצירות ועבור כל יוצר (סופרים, משוררים, ציירים, קולנועים) יש שמשון אחד. כל אמן מתעניין בזווית אחרת של אישיות של שמשון. בחלק הראשון, אדבר על שמשון כגיבור לאומי ובחלק השני אתאר אותו כגיבור טראגי.

חלק ראשון: שמשון כגיבור לאומי

א. כיום שמשון הוא גיבור הלאומי

בכיתה אנחנו רואים סרט אנימציה "מדברים על שמשון". הבמאי נדב אמבון הוא תלמיד באלאמנות וניברסיטה בצלאל בירושלים. בסרט הזה, רואים את הכח של שמשון, רואים שמשון הוא בחיר אלוהים כמו שופט. הוא סמל כח נהדר והוא לוחם נגד הפלשתים והוא צריך להושיע את בני ישראל. שמשון הוא דמות בתודעה ישראלית. בצבא ישראל יש אוגדה בשם "שועלי שמשון".

ב. שמשון כגיבור לאומי קומי ומשפחתי

דוד אבידן נולד ב-1943. בשיר "שמשון הגיבור" הוא מתאר שמשון כמו גיבור בתודעה הישראלית. כמו חבר. בשיר הוא אפילו מדבר על "שער החזה" של שמשון. זו זווית קומית ואינטימית של הגיבור המרשים. זה מראה שהוא גיבור לאומי שכולם מכירים.

חלק שני: שמשון כגיבור רומנטי וטראגי

אבל אפשר להגדיר שיש ניגוד בין האלימות והכח של שמשון והרוך שלו.

א. שמשון הוא משורר

שמשון הוא גם איש של מלים, לא רק של כח וגוף.

מי מכיר החידה של שמשון? "מהאוכל יצא מאכל ומעז יצא מתוק"? זאת התייחסות אל הסיפור של האריה וזה גם מטאפורה של האישיות של שמשון. למרות הכח של שמשון, האהבה אל דלילה היא מתוק: "מה מתוק מדבש ומה עז מארי?" אני חושבת שהתשובה היא: שמשון.

ב. שמשון הוא גם גיבור רומנטיק לאה גולדברג היא משוררת. היא נולדה בליטא ב-1911. היא המשוררת של האהבים הבלתי אפשריות. בשיר "דלילה" של לאה גולדברג, יש שדה לקסיקלי של הראיה והעיוורון: האהבה מעוותת את שמשון והוא מאבד את הראיה. "הוא פקח את עיניו וראה ורעה ניקרו את עיניו". הוא יודע: "הן ידוע ידע שבגדה... הוא ידע שימות מידה". שמשון הוא איש עיוור כי הוא יודע שדלילה בוגדנית. אבל יש גם התייחסות על החידה של שמשון: "כי בכל בגידותיה מתקה". הוא ניבגד וכבר מסונוור.

ג. שמשון כגיבור טראגי שמשון מתמסר בעונג לאובדן שלו.

הציורים של ואן דייק ורובנס.

בקומפוזיציה הזאת, שמשון כמו ילד, תינוק. במרכז רואים את השרירים שלו. אבל הוא שלוו כשהוא יושן בחיבוק של דלילה. אבל דלילה אכזרית והיא יודעת מה היא רוצה: בשיר של דוד אבידן היא אומרת "תסתפר, תסתפר... אחרת אני לכעוס עלולה..."

המרכז של הסיפור זה הרגע שהוא נרדם על הברכיים של דלילה. כי עד אז הוא נלחם בגורל שלו כמו ברומן "הזר" של קמי. החיים שלו היא מיוחדת. זה מובהק בתמונות של רובנס או ואן דייק: אפשר לנו לראות את האהבה והבגידה בזיק בעיניים של שמשון.

סיכום

מכל המיסמכים אפשר להקיש שמשון הוא גיבור אנושי. הוא לא גיבור- על כמו סופרמן, כי יש לו דחפים כמו איש. אני חושבת שבכל איש ואישה יש שמשון קטן. אנחנו כולם קצת כמו שמשון, יש לנו גורל, יש לנו תשוקות. אבל אין לנו הכח והשערות של שמשון!

Elève N°2 :

אני הולכת לדבר על המונח "מיתוסים וגיבורים". כדי להציג את המונח הזה, אנחנו עסקנו בדמות של שמשון. קודם כל, מה זה גיבור? אנחנו יודעים ש לגיבור יש כח על טבעי, בדרך כלל הגיבור אמיץ. במיתולוגיה, הגיבור היה גם בן האלים. הגיבור גם מסמל את הארץ שלו. כדי להציג את שמשון, למדנו את המיסמכים הבאים:

שיר של דוד אבידן "שמשון הגיבור", סרט אנימציה ישראלי של נדב אמבון "שמשון הגיבור", שיר של לאה גולדברג "דלילה" ולבסוף ציור של רובנס "שמשון". בכל המיסמכים מופיע שמשון אחר. יש לנו ארבע זוויות על המיתוס של שמשון ושאלה גדולה: האם שמשון היה גיבור?

מיסמך 1 : "דלילה" של לאה גולדברג

קודם כל אני אציג את השיר של לאה גולדברג "דלילה". אנחנו גם שמענו את ההזמרים דני ליטני וחווה אלברשטיין שרים את היר עם הלחן של דני ליטני. בשיר הזה אנחנו רואים את שמשון כמו המאוהב הנבגד. בחרוז הראשון יש פעמיים את הפועל "לדעת": "הן ידוע ידע שבגדה"? הוא נבגד על ידי דלילה. שמשון עיוור בגלל אהבתו לדלילה. אנחנו גם יודעים שלאה גולדברג כתבה הרבה על אהבות בלתי אפשריות. וגם זאת אהבה בלתי אפשרית. בשיר הזה יש ציטוט מהתנ"ך: פלישתים עליך שמשון". המשפט הזה מופיע פעמיים וזה מראה לנו שלאה גולדברג מתקרבת לסיפור המקראי. המשוררת רק מדברת על האוהב, היא לא מדברת על הגיבור. אבל בשיר הזה יש גם שדה לקסיקלי של אלימות. למשל המילים "אויבו" ו"לבגוד". לפי לאה גולדברג שמשון היה אדם רב ניגודים, כמו אנטי-גיבור.

מיסמך 2

עכשיו אני אציג עוד זווית. בסרט אנימציה "מדברים על שמשון" של נדב אמבון, האמן מציג את הזווית של הגיבור הלאומי. בסרט אנימציה זה, שמשון הוא דמות משנית, לא דמות מרכזית. בסרט רואים ראיונות עם דמויות שמשון פגש בהן. הן היו הקורבנות שלו. למשל - חייל לשעבר בצבא הפלישתית שמעיד. בסרט רואים את הזווית של השועלים שמשון שרף. יש שועל שפגש את שמשון כשמשון שרף זנבות של שועלים קטנים. הסרט אנימציה הוא כמו משל כי השועלים מדברים. אחד מהם

מעיד כמו בן אדם בסרט. שמשון רצה לרצוח אותו. בסרט, גם דלילה מספרת על שמשון. הוא דמות מאד אימפולסיבית. בסרט רואים שמשון הרג הרבה מאד אנשים ושועלים. בסרט הזה, הדמות של שמשון היא לא חיובית, היא שלילית.

מיסמך 3

הזווית הבאה היא זו של דוד אבידן שכתב את השיר "שמשון הגיבור". בשיר הזה יש יותר אירוניה. המשורר כתב כאילו שהוא מכיר את שמשון ודלילה אישית. אבידן מציג את שמשון כמו גיבור רגיל והוא לועג קצת על הזוג של שמשון ודלילה. כאן אנחנו רואים שדלילה משחקת עם שמשון. אני לא אוהבת את הזווית של דוד אבידן. אני חושבת שזאת זווית קצת פשטנית. המשורר מצמצם את שמשון לשיער שלו. אנחנו גם רואים שבשיר של לאה גולדברג יש יותר אהבה מאשר בשיר של דוד אבידן.

מיסמך 4

עכשיו אני רוצה להציג תמונה של הצייר רובנס. "שמשון ודלילה" בציור הזה אנחנו רואים את שמשון על הברכיים של דלילה כמו תינוק. בתמונה הזאת הכל נראה יותר גדול מאשר במציאות. למשל כל השרירים של שמשון. יש משחק עם האור. האור נכנס מהדלת. מחוץ לדלת אנחנו רואים פלשתים. יש גם משחק עם הצבעים. השימלה של דלילה אדומה ואדום הוא הצבע של דם. בסרט אנימציה ובציור של רובנס יש אותה קומפוזיציה. אני חושבת שנדב אמבון רוצה לצטט או לעשות רמז לתמונה של רובנס.

עכשיו אפשר להציג את השאלה הגדולה האם שמשון היה גיבור. מכל המיסמכים, אני חושבת שמשון היה גיבור. אבל יש זווית חיובית וגם שלילית. שמשון היה גבר מאד אימפולסיבי. אני חושבת ש האימפולסיביות שלו לא היתה תכונה של גיבור. אני לא אוהבת אלימות. למרות הכל, אני חושבת שהוא כן היה גיבור.

Situation d'enseignement

La séquence, composée de 8 séances et articulée autour de la notion « Mythes et héros » a été proposée d'octobre à décembre en classe de Terminale LV2 et LV3 dans un lycée public à Paris dans le cadre mutualisé de l'Enseignement Inter Etablissement (EIE). Le groupe, provenant de classes socio-professionnelles favorisées à très favorisées, comprenait huit élèves de cinq lycées différents du secteur mutualisé, dont quatre publics et un privé. Sur les huit élèves, cinq étaient en section S, deux en ES et un en L. Le niveau était hétérogène. En raison des contraintes horaires et de leur emploi du temps, les deux élèves de LV2 suivaient les cours avec le groupe de LV3.

Il a fallu dès lors tenir compte de la diversité des élèves.

Le niveau attendu pour l'épreuve allait du niveau A2 au niveau B1 du CECRL.

Déroulement de la séquence

La séquence, structurée autour du personnage biblique de Samson, était construite à partir de trois documents principaux présentant trois visions contradictoires et complémentaires du héros et de l'héroïsme. L'ordre de présentation des documents visait à amener les élèves à saisir la complexité de la personnalité de Samson en partant du texte le plus accessible (le poème de David Avidan) à celui de Léa Goldberg, au langage plus soutenu.

Documents

Les trois documents ont été traités dans l'ordre suivant :

1) Le poème *Shimshon Ha-Guibor* שמשון הגיבור de David Avidan.

Sur l'ensemble du poème, qui compte sept pages, seuls trois extraits ont été abordés en classe (voir dossier).

2) Le court-métrage israélien d'animation de 6 minutes, présenté comme « docu-fiction biblique », du réalisateur Nadav Embon : « *Medabrim al Shimshon* » מדברים על שמשון (à visionner sur l'ordinateur mis à votre disposition)

3) Le poème « *Diila* » דלילה de la poétesse Léa Goldberg (voir dossier).

Documents facultatifs (proposés aux élèves de bon niveau) :

- 1) Un tableau au choix de Rubens, Rembrandt ou Van Dyck représentant la trahison de Dalila par Samson.
- 2) Un extrait de l'épilogue de l'essai de David Grossman « Dvash Arayot » dédié au personnage de Samson (2006).
- 3) L'énigme de Samson, Juges 14.

Problématique et objectifs :

Problématique : Selon la Mishna (traité Avot 4,1) : « Qu'est-ce qu'un héros ? Celui qui maîtrise ses pulsions. » **איזה הוא גיבור - הכובש את יצרו משנה אבות ד א**

La création artistique israélienne aborde cette question en présentant une vision très contrastée du personnage de Samson. Dans quelle mesure peut-on considérer Samson comme un héros ?

Activité langagière : l'activité langagière dominante de la séquence était l'expression orale en continu.

Objectifs pragmatiques : savoir interpréter le sens d'un texte littéraire difficile, maîtriser des actes de langage en ayant recours au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (ici, s'entraîner à une interaction orale pour laquelle une capacité d'improvisation est nécessaire).

Objectifs culturels :

- enrichir la culture hébraïque des élèves en leur faisant découvrir les textes fondateurs de la langue et de la culture israéliennes dont la Bible hébraïque fait partie intégrante.
- Montrer comment le récit de Samson est repris dans la création littéraire et artistique israélienne contemporaine.

Documents source :

דוד אבידן, **שמשון הגיבור** מתוך הקובץ: "משהו בשביל מישהו" הוצאת שוקן, 1964
לאה גולדברג, "**דלילה**" מתוך מחזור השירים "**אהבת שמשון**" (1952), **כל השירים**, הקיבוץ המאוחד-ספרית פועלים,
1973
נדב אמבון, "**מדברים על שמשון**", סרט אנימציה, 6 דקות, אקדמיה לאמנות בצלאל, ירושלים, 2012
דויד גרוסמן, **דבש אריות - סיפור שמשון**, ידיעות אחרונות, 2006