

Concours : CAFEP - CAPES

Section : Hébreu

Session 2018

Rapport de jury présenté par II-II YATZIV-MALIBERT

Présidente du jury

SOMMAIRE

1. Observations générales
2. Eléments statistiques
3. Épreuves écrites d'admissibilité
 - a) Épreuve de composition en hébreu
 - b) Épreuve de traduction
4. Epreuves orales d'admission
 - a) Mise en situation professionnelle
 - b) Entretien sur dossier

ANNEXES

Documents se rapportant aux épreuves d'admission

1. Observations générales

Le dernier concours CAPES/CAFEP d'hébreu s'était tenu en 2016. C'est donc pour la deuxième 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.

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, 5 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. Eléments statistiques

Parmi les 25 candidats inscrits, 6 se sont présentés aux épreuves écrites (soit 24% des inscrits). Le nombre d'admissibles s'élève à 5 (soit 83,33% des non éliminés) pour 2 postes.

Moyenne portant sur le total des épreuves d'admissibilité :

Moyenne des candidats admissibles : 36.60 (soit une moyenne de : 9.15/20)

Notes obtenues aux épreuves écrites :

- Epreuve de composition en hébreu : Note moyenne : 09 / 20
03.5 - 05.5 - 09 - 09.5 - 10.75 - 15.75

- Epreuve de traduction : Note moyenne : 8,16 /20
02 - 03 - 07 - 08 - 13 - 16

Notes obtenues aux épreuves orales :

- Epreuve de mise en situation professionnelle :
04 - 06 - 10 -11 - 15.5

- Epreuve d'entretien sur dossier :
08 - 09 - 14 - 14 - 14.5

3. Épreuves écrites d'admissibilité

a) Épreuve 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 2018 :

1. Notions des programmes de collège et lycée :

- Mémoire : héritages et ruptures (classe de seconde)
- Mythes et héros (cycle terminal du lycée)

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

- Le personnage, ses figures et ses avatars
- L'écrivain dans son siècle

Le sujet : Composition en hébreu

Mythes et héros

A partir de la notion 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

היום היה חם למדי ; ניחא, למען שלום הציבור – חם להבהיל. על אף זאת היתה הליכתו כמי שעתיד לתת זינוק של המראה. בכל רגע. הלה היה בחור בעל מעוף, מכל מקום-עבודתם של שרירי-הרגל הגלויים היתה אומרת כך : מעוף! וכלום לא רמזו לו העלאה נוספת? במשך חדשים – מ"ס-מ"ס ! וכי צריך גיחש אחד כמוך לעלות עוד הרבה כדי שיהא הרו כ ב בגוש ?

אורי ראה מה שלא ראו אחרים, כרגיל. ברורו היה לו שאיש לא ראה. הוא חייד שעה שדימה בנפשו את הפרצופים התמוהים. אחוזי-ההערצה של אלה העתידיים לקבל בקרוב הודעה כל-כך קצרה ומשמחת : לפנינו, במרחק שלושה קילומטרים, על הרכס שמימין, שלוש אצבעות-הבלוריות הראשונות של יער-העמקים .

אין צריך להיות מופתע כאן בהתגלות אורי והנה אין הוא לבדו. כפי שנסתבר לראשונה מדרך החירות והזריזות שנהג בהליכתו, אלא מוביל חבורה של שלושים נפש, מחלקה כלולה ושלמה, טוראיו שלו ושני מ"כיהם בכלל. הוא היה מוביל אותם כאילו לא היו קיימים. שהרי שומה עליהם שיסגלו לעצמם את הליכתו שלו. לפחות חצי תריסר מהם יופיעו מחר להתעמלות-בוקר בעקבים מחובשים, בבועות-מים, בתלונות. בכל זאת שומה עליהם שיברכוהו על שהוא מוליך אותם בפרך .

לא התבונן אחורה, וכל כמה שיכול – נמנע מלעצור בגינו של מישוהו מפגר. דיו שגבי מהלך במאסף ודואג לכל הנחשלים. הוא, תפקידו לשמש דוגמה. אולי הוא צעיר ממחיצתם, ועם מחציתם האחרת משתווה "על-הקו" – אך חייבים הם לשבח ולברך כי לא גייגיי הוא המוביל אותם .

משול היה אורי בשעות של ניהוג כזה, ניהוג כיתה או ניהוג מחלקה, כמי שמהלך לבדו. ככל שהיה מפקד יותר-היה אנוכיי

יותר. בפשטות מובנת-מאליה סבר וקיבל היותו נקודת-מוקד בחייהם של רבים. יפה היה לו הדבר, והיה מדלג, לפיכך, על סלעים ולמתניו תרמיל-הצד שלו, הארוז בקפידה, הקל יחסית ומוביל אחריו את טוראיו בעוד נפשו הוא משוטטת לה בדד וחוגג את היכולת הברורה, הגלויה הזאת ששמה: אני-עצמי, הוא-עצמו, אורי-עצמו.

הוא הלך בשדות - מ. שמיר, הוצאת עם עובד, 1972

Document B

בכ"ט בנובמבר, יום החלטת האומות המאוחדות על הקמת מדינה יהודית בחלק מארץ ישראל, התאספו חברים בביתה של מיקה והתכוננו לצאת לרקוד ברחובות. עמוס הגיע מאוחר, אל לב השמחה, מתוך כוונה ברורה לעכור אותה. השאלה הראשונה היתה: "על מה יש לשמוח?" ואחר-כך "זה לא משפט שלמה, ארץ לא גוזרים." ועוד: "תהיה לכם מדינה, אבל לא עצמאות." וכיוון שלמחרת עומדת לפרוץ מלחמה, הוא אינו מזכיר את מה שמצער אותו יותר מכול: "זה לא יפתור כלום בין היהודים לערבים והמלחמה תימשך עוד שנים על שנים."

ובכל אופן הוא מדבר עוד ועוד, בחדות נחרצת, כדי להתגבר על איזו הרגשת אשמה ישנה שעשקו הולכת ומתבהרת: הוא בגד באביו ובמורשת של תנועת העבודה כשהצטרף לח"י, הוא בוגד בלח"י כשהוא חולם עדיין על שיתוף פעולה עם הערבים והוא יבגוד בערבים, מחר, כשיצא למלחמה נגדם.

[...]

כעבור יומיים עמוס יוצא לרחוב ושומע על ערבים שמשתוללים במרכז המסחרי, שורפים חנויות ובוזזים והורגים.

הוא לוקח את אקדח הפרבלום, מכניס אותו לכיס מכנסי הפלפל שלו ורץ דרך רחוב בצלאל ודרך נחלת שבעה לכיוון המרכז המסחרי, אל העשן המתאבך שם מעל לגוויות הראשונות למלחמת השחרור. אבל אל המהומות במרכז המסחרי הוא לא הגיע כיוון שהפרבלום פלט כדור, חורר את מכנסיו ושרט את ברכו. עוד באותו יום כיבס את המכנסיים בגלל הדם, וכאשר נסע לתל אביב, הלך אל וינטר החייט וזה הטליא אותם במקום.

"בדצמבר התחיל החורף, ועד סוף אפריל 1948 זחלתי במכנסי פלפל המטולאים בבוץ, יורה וירוי, ירוי ויורה, זוחל ורץ, ובכל פעם הייתי חוזר חי, הייתי מייבש את המכנסיים, מקלף מהם את הבוץ שהתייבש ושוב, בלילה, יוצא לזחול ולרוץ לירות ולהירות. פעם חשבתי לכתוב שיר שייפתח במילים: "אנו באנו ארצה, לירות ולהירות בה.3. אלא שאני לא מאלה שבאו, אני מאלה שנולדו כאן."

על דעת עצמו-ארבעה פרקי חיים של עמוס קינן - נ. גרץ, הוצאת עם עובד, 2008

Document C

כל ימי הלוחמה לא חשבתי. לא תכננתי תוכניות. עשיתי את מה שאמרו לי לעשות ויזמתי רק כאשר לא היתה ברירה והיה צריך לאלתר. אמרו תישן, ישנתי, אמרו קום, קמתי. חילקו אוכל, אכלתי. כשלא חילקו, לא ידעתי רעב. זה כנראה נכון ששמו לנו סודה במים שקיבלנו לשתות במשורה כי לא חשבתי על הילדות, ששנה לפני כן טרפו אותי בנשיותן המתחילה לפרוח. זכרתי שלא היה שום כלום בתוך הגולגולת החבוטה שלי. היינו כמו ילדים, צעירים עד כדי בושה, מתנדבים, היינו חוראנים, פרטיזנים. מלבדי לא היו צעירים שפעלו קודם לכן בתנועות נוער, אלה יגויסו אחר כך, כשאנחנו כבר נגמור להקים להם מדינה. היינו סתם, זה מפה וזה משם, עדיין לא היו לנו תעודות כלשהן, לבד מתעודות הלידה הפלשתיניות (א"י), שכמובן לא נשאנו אותן עלינו.

[...]

הייתי כסיל שהלך להיות בן חיל ולהכות באויב. זה מה שהייתי. האם התגייסתי מוקדם כל כך, בן שבע עשרה וחצי, מפני שהייתי גיבור או שמא מפני שפחדתי וברחתי ממשוה? ואם כן, ממה? כנראה הייתי פחדן. אנשים בעלי דמיון פוחדים. לאנשים בעלי דמיון יצירתי יש גם היכולת הזאת להיות טיפשיים שמתנדבים למהלכים אבודים. מן הפחד שלי יצאתי גיבור שהתגבר על פחדו. והייתי קודם לכן פקעת של פחדים. מפני החושך. מפני המוות. מפני אנשים. מפני המון צפוף. מפני זבובים מעבירי מחלות, מפני יתושי אנופלס כאלה נושאי מלריה, שאמי שרה היתה מדברת עליהם כמי שהכירה אותם באופן אישי בנעוריה בארץ ישראל. לא הייתי גיבור חיל כמו רבים מן החיילים. הייתי מישוה שלא נכנע. מישוה שאף כי פחד, ראה מוות ולא חף את ראשו. ידעתי שבאוניות הקטנות בים מסתובבים אלפי ניצולו שואה חסרי בית ששום מדינה לא רצתה בהם וקראתי ששלוש שנים לפני כן אמר הר גבלס שאם היהודים חכמים כל כך ומוכשרים כל כך ומנגנים יפה כל כך, איך זה ששום מדינה אינה רוצה בהם, ואני זוכר שזה חרה לי ורצייתי להשתתף בהבאת היהודים האלה.

אך האם באמת היתה זאת הסיבה האמיתית לכך שהתגייסתי בנובמבר 1947, מעט לפני הכרזת האו"ם על חלוקת הארץ? הרי מה שאני זוכר הוא שסתם יום אחד, בשליש הראשון של י"ב בבית הספר "תיכון חדש", שהיה המקום הכי נפלא להיות בו, [...] ויום אחד סתם ככה עזבתי את בית הספר המתוק הזה באמירה שאפילו אני לא האמנתי בה, שעם שורש של שלוש לא נגרש את הבריטים מהארץ, והתנדבתי לפל"ים כי אמרתי שאביא את הניצולים לחופי הארץ ולא חשבתי ממש באמת לאן יגיעו האוניות עם הפליטים. והרי מיד אחרי האימונים בים יצאנו ללחום בהרי ירושלים ובהרי יהודה. ואמרתי שהתגייסתי כדי להביא יהודים, אז מה, האם באמת חשבתי שהאוניות יגיעו למלל ירושלים, שקבורה חיים בין המדבר לנוף הירוק ולבאב אל ואד

וקודם לכן טרחו בנו המורים המצחיקים שלנו ומחצו את מוחותינו בעניין לבנות ולהיבנות בארץ ישראל, אבל לא הבנו בדיוק מה זה אומר. הלא נולדנו כאן. בקוצים. בתנים. בעגלות הרתומות לפרדות עטויות סכי עיניים, ובסברס, וברימונים ובברושים יפי הצמרות ואיך באמת בונים ונבנים?

פה ושם כבר דובר על מדינה עברית. המושג "מדינה" לא צלצל מוכר, לא נשמע ממש, מאימתי היתה לעם שלנו מדינה, אחרי אלפיים שנה? ואיזו מין מדינה היא תהיה? איך תהיה המדינה הקטנה הזאת? ליכטנשטיין, קונגו? ומה, בן גוריון יחבוש צילינדר ויעמוד על ארגו כמו הרצל במרפסת בבזל כדי להיראות גבוה? ומה, שוטר עברי יצפצף? ובמה יצפצף? בשופר?
תש"ח - י. קניוק, הוצאת ידיעות ספרים, 2010

Présentation du dossier

Les nouvelles modalités du CAPES/CAFEP se réfèrent clairement 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 larges et solides connaissances sur la culture, la civilisation, l'histoire et la littérature hébraïques.

Le dossier comportait trois textes littéraires relatant des événements qui se sont déroulés lors de la guerre de 1947-1948. Il se réfère clairement à la notion « mythes et héros » en mettant en scène des jeunes nés en Palestine dans les années 1920-1930. On nomme ces jeunes « sabra ». Le terme de « sabra », qui désigne au sens propre une figue de Barbarie, fait référence à l'Israélien nouveau, né sur la Terre d'Israël, qui a tourné le dos au passé pour se construire une identité en opposition aux Juifs de la Diaspora, victimes des persécutions. Le mythe du « sabra » a façonné l'image des jeunes combattants pendant la guerre de 1947-1948, donnant une nouvelle image des Juifs : ce ne sont plus des victimes de l'antisémitisme mais des jeunes gens athlétiques et courageux capables de se battre pour défendre leur patrie. Ces trois textes donnent chacun une vision différente du mythe du « sabra » et abordent la question de l'héroïsme pendant la guerre. Dans le premier texte le mythe du « sabra » est décrit de façon positive, alors que dans les deux autres il est critiqué.

Le premier texte, tiré du célèbre roman de Moshe Shamir, *Il s'en est allé par les champs*, est un texte de fiction datant de 1947. Ce roman a eu une grande influence sur toute une génération et a façonné l'image du « sabra » par le biais du personnage principal, Uri. Dans cet extrait, Uri est décrit comme un héros presque surhumain, un personnage très sûr de lui, qui se croit supérieur aux autres mais qui peut guider avec charisme et détermination un groupe des soldats.

" אורי ראה מה שלא ראו אחרים, כרגיל. ", " לא התבונן אחורה, וכל כמה שיכול – נמנע מלעצור בגינו של מישהו מפגר. בפשטות מובנת-מאליה סבר וקיבל היותו נקודת-מוקד בחייהם של רבים. "

Le deuxième texte est tiré du livre *De son plein gré*, publié en 2008. Il s'agit d'une biographie de l'écrivain Amos Kénan, écrite par sa femme, la critique littéraire et écrivaine Nurith Gertz. Dans cet extrait, Amos Kénan exprime son désarroi face au plan de partage de la Palestine. Il est tiraillé entre la loyauté envers l'héritage du parti travailliste de son père, son adhésion au mouvement d'extrême droite, Lehi (mouvement paramilitaire d'extrême droite) et son réel espoir en une cohabitation possible avec ses voisins arabes. Pour lui, le plan de partage de la Palestine sera catastrophique puisqu'il va mener à un conflit douloureux et interminable avec les Arabes. Malgré cela, dès le lendemain, il va rejoindre les combattants par devoir. Loin d'être un héros, il se blesse de manière maladroite en se tirant sur le genou. Ce texte propose une vision très différente et critique de la guerre d'indépendance, loin de la vision héroïque du roman de Shamir, *Il s'en est allé par les champs*. La banalité et la gratuité de la guerre y sont dénoncées comme on le voit dans la citation suivante :

" פעם חשבתי לכתוב שיר שייפתח במילים : אנו באנו ארצה, לירות ולהיירות בה. אלא שאני לא מאלה שבאו, אני מאלה שנולדו כאן. "

Bien que né en Israël de parents sionistes dans les années vingt, Amos Kénan ne correspond pas au mythe du « sabra » tel qu'il est présenté dans le roman de M. Shamir. Uri, dans le livre de Shamir est décrit comme un homme courageux, charismatique et déterminé à combattre l'ennemi et à mourir pour sa patrie. Amos est

représenté comme un homme rongé par le doute et par la culpabilité envers ses frères arabes d'une part, et par l'héritage idéologique de son père d'autre part, un homme asocial et maladroit au combat.

Le troisième texte est tiré de l'autobiographie de Yoram Kaniuk, intitulée *1948*, publiée en 2010. Kaniuk y parle des raisons qui l'ont poussé à rejoindre la Palyam (unité paramilitaire de la marine): sauver des réfugiés juifs d'Europe arrivant clandestinement en bateau aux portes de la Palestine et refoulés par les Anglais. Ce texte possède beaucoup de points communs avec l'extrait de *De son plein gré* de Nurith Gertz.

Ici aussi, le protagoniste se trouve pris dans un combat dont il ne comprend pas l'utilité, puisqu'il combat pour la libération de Jérusalem au lieu de sauver des réfugiés :

"אמרתי שהתגייסתי כדי להביא יהודים, אז מה, האם באמת חשבתי שהאוניות יגיעו לנמל ירושלים, שקבורה חיים בין המדבר לנוף הירוק ולבאב אל ואדי."

Contrairement au texte tiré de *Il s'en est allé par les champs* dans lequel Uri voit ce que les autres ne voient pas, le protagoniste dans *1948* ne sait pas pourquoi il combat et se décrit lui-même comme un « imbécile » :

"זכרתי שלא היה שום כלום בתוך הגולגולת החבוטה שלי. היינו כמו ילדים, צעירים עד כדי בושה, מתנדבים, היינו חוראנים, פרטיזנים. «, כל ימי הלוחמה לא חשבתי. "

Loin de l'image héroïque du sabra, Kaniuk se présente comme un lâche :

"האם התגייסתי מוקדם כל כך, בן שבע עשרה וחצי, מפני שהייתי גיבור או שמא מפני שפחדתי וברחתי ממשוה? ואם כן, ממה? כנראה הייתי פחדן. אנשים בעלי דמיון פחדים. לאנשים בעלי דמיון יצירתי יש גם היכולת הזאת להיות טיפשים שמתנדבים למהלכים אבודים. "

Un autre point commun avec le texte de N. Gertz est la difficulté d'imaginer le nouvel état pour ces écrivains combattants :

"פה ושם כבר דובר על מדינה עברית. המושג "מדינה" לא צלצל מוכר, לא נשמע ממש, מאימתי היתה לעם שלנו מדינה, אחרי אלפיים שנה? ואיזו מין מדינה היא תהיה? איך תהיה המדינה הקטנה הזאת? ליכטנשטיין, קונגו? ומה, בן גוריון יחבוש צילינדר ויעמוד על ארגו כמו הרצל במרפסת בבזל כדי להיראות גבוה? ומה, שוטר עברי יצפצף? ובמה יצפצף? בשופר? "

Finalement, les deux textes expriment une interrogation qui est liée au statut de « sabra » des deux protagonistes : tous deux sont nés en Palestine de parents qui s'y sont installés pour réaliser leur rêve sioniste. Or, comment accomplir ce rêve, comment construire un « Etat juif » ? La réponse à cette question ne semble pas claire, ni pour Yoram Kaniuk, ni pour Amos Kénan.

"המורים המצחיקים שלנו מחצו את מוחותינו בעניין לבנות ולהיבנות בארץ ישראל, אבל לא הבנו בדיוק מה זה אומר. הלוא נולדנו כאן. " (תש"ח)

"פעם חשבתי לכתוב שיר שייפתח במילים : "אנו באנו ארצה, לירות ולהיירות בה. אלא שאני לא מאלה שבאו, אני מאלה שנולדו כאן. " (על דעת עצמו).

Cette deuxième citation comporte également une critique implicite contre le fait que l'existence de l'Etat d'Israël engendrera un conflit inévitable avec les Arabes, parce que, selon Amos Kenan, on ne peut pas découper un pays. L'état existera, mais dans ces conditions, l'indépendance sera impossible.

Analyse des copies

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

Bien lire l'intitulé de l'épreuve était essentiel puisque les candidats devaient proposer « une problématique à partir de la notion indiquée dans le dossier. Cette dernière, « Mythes et héros » l'une des quatre notions du programme du cycle terminal, devait être abordée « en se fondant sur l'analyse et la mise en perspective de l'ensemble des documents », tout en mobilisant des connaissances culturelles du monde israélien.

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 notion et thématique.

Culture générale

Deux candidats seulement savaient situer Shamir, Kénan et Kaniuk dans leur contexte historique et littéraire. Un seul candidat connaissait bien les œuvres d'où les textes étaient tirés, ce qui a contribué à la qualité de son travail.

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 ». Afin de préparer cette épreuve, les candidats doivent avoir une bonne connaissance de l'histoire de la littérature israélienne pour pouvoir y situer les écrivains importants. De même, la lecture d'œuvres majeures de cette littérature est incontournable. Nous conseillons également de lire régulièrement la rubrique littéraire des journaux *Haaretz*, *Ma'ariv* ou *Yediot Aharonot* afin d'être informés de l'actualité littéraire israélienne.

La problématique

La lecture des compositions a montré des lacunes méthodologiques sérieuses et une absence de maîtrise des techniques argumentatives.

La problématique de cette composition devait inclure toutes les nuances des textes présentés ci-dessus, en lien étroit avec les notions. La majorité des candidats a compris le rapport de ces textes avec le mythe du « sabra », mais a été incapable de formuler une véritable problématique. Voici quelques exemples :

- "איך מובא הגיבור ואיך מובא המיתוס ואיך מזהים אותם".
- מה המבט שלהם לגבי כל השינויים שנגרמו עקב להקמת המדינה ? במיוחד, איך הם התנהגו במלחמת השחרור ומה הם הרגישו אז?
- "כיצד סופרי דור המדינה, דור תש"ח ייצגו ועיצבו את מיתוס הצבר בסיפוריהם?"

Ces candidats n'ont pas perçu les différences de fond et de forme de ces trois textes : Le texte A, de Shamir, dressait le portrait du « sabra », tandis que les deux autres textes remettaient en question ce mythe.

Seul un candidat a su appréhender la complexité du dossier en s'appuyant sur le genre des textes : le texte de Shamir est un texte de fiction plus ou moins contemporain des faits relatés, tandis que les deux autres textes sont écrits dans les années 2000 et ont plutôt une valeur historique et biographique en étant des témoignages directs. Ainsi, la problématique proposée ci-après, bien que mal formulée en hébreu, exprime ces différences:

אי לכך ננתח איך העדות והמבט לאחור מפרקים את המיתוס הבלתי מעורער של הצבר הגיבור ומעשיו במלחמת השחרור בכיוון של שכתוב מאוון יותר וקרוב יותר לאמיתם של הדברים.

La problématique aurait pu être formulée ainsi :

הצבר במלחמת תש"ח : מיתוס או מציאות ?

Le plan et le développement des idées

Le plan de cette composition doit être dialectique et permettre de confronter les différents points de vue exprimés dans ces documents. Or, la plupart des candidats s'est contentée de paraphraser les textes. Nous attendions de futurs enseignants possédant un Master une bonne maîtrise des techniques d'argumentation.

La majorité des candidats a eu tendance à simplifier les idées des textes voire à les adapter à leur vision du monde. A ce propos, 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.

Une grande partie d'entre eux s'est efforcée de prouver que les trois personnages étaient tous des héros, même s'ils pressentaient que ces textes étaient beaucoup plus complexes en réalité.

Mais il aurait fallu souligner que l'intérêt des documents B et C était la remise en question de l'héroïsme du « sabra ».

Par exemple, voici deux citations de deux compositions différentes concernant le document B:

"אפשר לראות את עמוס כגיבור כי שרד את המלחמה, כמו ניצולי שואה".
"הוא יודע שהוא צריך להגן על המולדת, וזה החשוב ביותר".

Ces candidats ont mis en avant l'aspect héroïque d'Amos, sans tenir compte des doutes qui le tourmentent et des critiques qu'il exprime.

D'autres ont essayé d'adapter les textes à la définition qu'ils connaissaient du « sabra ». Ainsi, un candidat a conclu sa composition par la phrase:

"אנו רואים כיצד הילדים שגדלו בקיבוץ, היו בקוצים בתנים וברימונים וברושים בגרו והפכו לצברים בעלי אידאולוגיה".

Or, il n'est fait allusion au kibboutz dans aucun des textes proposés dans le dossier.

Le plan

La quasi-totalité des plans traitait tout simplement les textes de manière linéaire et non pas thématique.

Des plans tels que celui ci-après, n'expriment pas une réflexion complexe et sont inacceptables dans un tel concours :

מרתני היא לאחר קריאת שלושת קטעי הטקסטים המובאים למצוא את המשותף והשונה, להביא דוגמאות מתוך הטקסט ולהסביר.

Voici trois propositions possibles d'un plan assez simple:

1. איך מיוצג מיתוס הצבר בשלושת הטקסטים ?
2. איך מתבטאת הביקורת על המיתוס בטקסטים ?
3. איך מיוצגת הגבורה והמלחמה על המדינה לעתיד ?

Ce manque de structure et de plan bien construit a conduit de nombreux candidats à rendre des compositions beaucoup trop courtes (2-4 pages) et ne permettant pas un approfondissement de l'analyse des documents. Dans certaines copies, la conclusion était inexistante ou bâclée.

Nous conseillons aux futurs candidats de bien travailler la méthodologie de l'épreuve de composition. Il existe plusieurs ouvrages dédiés à la préparation de cette épreuve pour d'autres langues vivantes telles que l'anglais ou l'espagnol. Par exemple:

- Flavien Bardet et Otilia Bardet, Réussir l'Épreuve de Composition au CAPES - Méthodologie et Entraînement Anglais, ed. Ellipses, 2015
- Soucy Dominique, Del Vecchio Gilles, L'épreuve de composition au CAPES externe d'espagnol - Méthode et entraînement, ed. Ellipses, 2017

Niveau de langue

Nous déplorons également le niveau de langue trop médiocre de certaines copies dans lesquelles des fautes d'orthographe, des erreurs d'accord, d'emploi de préposition, etc. ont été relevées. Par exemple :

"ננסה לנתח את אישיותם את ההרגשים ומצב הרוח שלהם, ואיך הם השתתפו למלחמה"...

"לפנינו שלוש טקסטים"

"אין לא ספקות"

"שני סופרים ישראלים שגם השתתפו במעוראות הנזכרות לעיל"

D'autres candidats se sont exprimés avec des tournures maladroites ou inappropriées. Par exemple :

"נתרכז על הצגת הסיפור"

"הם נהגו את החיים שלהם"

"כל הסיפור מרוכז על אורי שמרגיש גאות ועליונות בגלל שהוא לפני כולם ונוהג אותם."

Quelques candidats ont hébraïsé de manière erronée et inappropriée des mots français:

איך להביא את הפרובלמציה (במקום : "סוגייה")

ניתוח האיבולוציה של דמות הצבר (במקום "התפתחות")

b) Épreuve 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 2018 du CAPES/CAFEP d'hébreu proposait une version tirée d'un roman contemporain.

Appréciation générale

Sur six copies corrigées, deux se distinguaient nettement par une belle langue, un style fluide, une excellente connaissance de la grammaire française et une bonne compréhension du texte.

Trois copies témoignaient d'une bonne compréhension du texte hébraïque.

Trois copies, en revanche accumulaient des problèmes d'orthographe, de syntaxe, de ponctuation anarchique, ainsi que de nombreux faux sens et contresens, inexactitudes et maladresses.

Il convient de rappeler aux futur-e-s candidat-e-s que les épreuves des concours d'enseignement exigent un niveau performant dans la langue de spécialité, en l'occurrence l'hébreu, ainsi qu'une parfaite maîtrise des outils linguistiques de la langue française.

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 de version était extrait du livre de Nathan Shaham *אמא של אמא* paru en 2015 aux éditions Zmora Bitan (Israël). Le héros se fait le narrateur de sa propre vie, et plus encore, le commentateur de l'histoire de ses parents, tous vivant dans une grande propriété agricole fondée par le clan.

Voici le texte dans son intégralité :

רק אחרי שצלחתי את גיל הנעורים התחלתי להתעניין בעברם של הורי, וגם אז לא הצפתי אותם בשאלות, שכן ממילא היה ברור לי שלא יספרו אלא מה שעשוי למלא תפקיד חינוכי. אבא אמר משהו על העוני והרעב, ואילו אימא תיארה בפנינו את ילדותה ונעוריה כזמנים של שפע שבהם לא חסרה דבר. "יהודים מסתדרים בכל מקום, אמרה לנו פעם. "יש להם שפה יהודית שמקילה עליהם לחיות בכל מקום שחיים בו יהודים." ואולם דווקא בלשון הזאת, אף ששלטו בה, אימא ואבא מעולם לא דיברו ביניהם: אבא — מסיבות עקרוניות, שכן סבר כי בכל מקום שתשלוט היידיש (שמעצמת על הכריזה עליה שהיא לשון התרבות של העם היהודי, מה שאין כן העברית, שהיא כלי שרת בידי הבורגנות) יקופח חלקה של העברית; ואימא — כדי לרצות את אבא.

בסיפור החיים שלהם, כפי שסיפרה לנו אותו אימא, היה אבא בן עניים עם הרגלים של בני עניים, ואילו היא בת עשירים הרגילה במותרות אבל יכולה גם לוותר עליהם; הוא מוסמך לרבנות שלימד את עצמו שלוש או ארבע שפות זרות, והיא בת העשירים בעלת קול הפעמונים שוויתרה על קולה כדי ללכת בעקבות בעלה.

לא היתה לי סיבה לפקפק באמינות הביוגרפיה הזאת, גם לא כששופצה מעט למעני אחרי שהיו לי ילדים משלי. הדור הבא שמע אגדות מלהיבות דמיון אף יותר מן הסיפורים שסיפרה אימא לדוד ולי, ומאותו הזמן היו לאימא שתי ביוגרפיות: אחת לילדים קטנים ואחת לילדים גדולים. בגרסה הראשונה תוארו ימי הילדות הרחוקים כימים של רווחה ואושר, שבהם היה אביה הבעלים של טחנת קמח על שפת הנהר בעיר הולדתה והיא לא חסרה דבר אלא אחרי שעברה לאודסה. ואולם משבגרנו וידענו מה סיכווייו של יהודי בעשור האחרון של המאה התשעעשרה להיות הבעלים של טחנת קמח, העבירה אימא את הטחנה לידי איכר אוקראיני בעל אמצעים ואילו אביה ירד לדרגה של רואה חשבון. השינוי הזה התקבל על דעתנו, ובעצם סברנו שיפה עשתה אימא שבילדותנו ציירה לנו את ילדותה בצבעים זוהרים ודייקה יותר כשבגרנו, ואולי גם אימא סברה כך, שכן לבנות אחי המשיכה לספר את סיפור הרווחה מועשר בפרטים מרנינים, כגון שבת הוריה המה משרתים ומשרתות שאחת מהן לא הועסקה אלא בגיהוץ צווארוני התחרה של בנות הבית.

הרצון להתוודע לסיפור האמיתי התעורר שנים רבות אחרי שאימא כבר לא היתה עמנו, ואפשר שאלמלא הגיעה ארצה בתה של הצעירה באחיותיה, לא הייתי יודע דבר על הנערה טובת המזג ונחושת ההחלטה שהצטערה על שלא נולדתי בת, ואפשר שגם מה שאני יודע כעת לוקה בחסר, שכן את הסיפורים האמינים יותר על חיי אמי בעיר שנולדה בה באוקראינה שמעתי מפי בת דודתי שלא ראתה את אימא מימיה וכל שידעה לספר שמעה מפי דודותיה, ומה שסיפרה דמה לאגדה יותר מאשר לסיפור על חיים לתומם. אני, בכל אופן, המשכתי עד גיל מבוגר להיצמד לסיפוריה של אימא, שהיו אמינים עלי והלמו את מה שיכולתי להקיש ממה שראו עיני: אישה נדיבה, תמיד על סף התרגשות בשל דברים של מה בכך ועם פחד סתום מפני התמוטטות האושר שהושג בעמל כה רב בגלל אסון לא צפוי, שכה שכיח במדינה שעודנה נלחמת על הזכות לחיות בשלום עם שכנותיה. לכל אורך חייה של אימא התמדתי במשחק המחבואים הזה, שבו היא מקפידה להסתיר ממני את האמת ואני מצדי מקפיד להסתיר ממנה כל דבר שעלול להסב לה מפח נפש או אפילו סתם התרגשות שמוטב לה בלעדיה.

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.

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.

La traduction n'est pas une science exacte, mais un acte de langage et d'écriture – c'est-à-dire que le texte traduit est le résultat d'un choix. C'est pourquoi, le texte proposé ci-après ne constitue rien de plus qu'une possibilité qui n'en exclut aucune autre.

La ponctuation du texte et les paragraphes doivent être respectés dans la mesure du possible. La fragmentation d'une phrase longue ou le raccordement de courtes phrases ne peuvent être qu'exceptionnels, car, dans un texte littéraire, la structure syntaxique de la phrase participe du sens. Le style et le niveau de langue doivent également être appréciés. Le texte de Shaham est écrit dans une langue éminemment littéraire avec une richesse syntaxique et lexicale qu'il faut essayer de reproduire sans toutefois verser dans un style ampoulé. L'une des difficultés majeures, sur le plan syntaxique, réside dans les phrases longues aux articulations complexes, ce qui a donné lieu à un certain nombre de contresens. La syntaxe peut paraître lourde parfois, notamment lorsque la phrase comporte des incises ; l'exercice consiste à restituer cette structure dans un style acceptable, ce qui n'est pas toujours facile.

Le titre du livre constitue une énorme difficulté que l'on ne demandait pas aux candidats de surmonter. Le mot כִּיסוּי qui signifie « couverture », ce qui recouvre, ce qui dissimule, signifie ici « couverture » dans le sens où l'on se sert d'une identité pour en cacher une autre. Il était possible de proposer les titres suivants: *Le Récit double-face de la vie de ma mère* ou *Le Double récit de la vie de ma mère* ou encore *Le Récit modulable de la vie de ma mère*.

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)

Ce n'est qu'une fois adulte que je commençai à m'intéresser au passé de mes parents, et même à ce stade, je ne les assaillis pas de questions, car je savais bien que, de toute façon, ils ne raconteraient que ce qui était susceptible de remplir une fonction éducative. Papa évoquait la misère et la faim, tandis que maman nous dépeignait son enfance et sa jeunesse comme des temps d'abondance où on ne manquait de rien. « Les Juifs se débrouillent partout », nous dit-elle un jour. « Ils ont une langue juive qui leur facilite la vie partout où vivent des Juifs ». Mais justement cette langue, qu'ils maîtrisaient pourtant parfaitement, maman et papa ne l'ont jamais parlée entre eux : papa - par principe, car il pensait que partout où régnait le yiddish (qu'une puissance supérieure avait décrété langue de culture du peuple juif, ce qui n'était pas le cas de l'hébreu qui était un outil aux mains de la bourgeoisie), la part de l'hébreu serait lésée ; et maman- pour contenter papa.

Dans l'histoire de leur vie, telle que maman nous la racontait, papa était un enfant de pauvres avec des habitudes d'enfant de pauvres, tandis qu'elle, fille de riches, avait l'habitude du superflu, mais pouvait également y renoncer ; lui, ordonné de l'école rabbinique, avait appris seul trois ou quatre langues étrangères, et elle, fille de riches à la voix cristalline, avait renoncé à ce don pour suivre son mari.

Je n'avais aucune raison de mettre en doute l'authenticité de cette biographie, même lorsqu'elle connut quelques aménagements suite à la naissance de mes propres enfants. La nouvelle génération entendit des histoires encore plus fabuleuses que celles que maman nous racontait à David et à moi, et dès lors, maman eut deux biographies : l'une pour les petits et l'autre pour les grands. Dans la première version, les jours lointains de son enfance étaient décrits comme un temps d'opulence et de bonheur durant lequel son père était propriétaire d'un moulin à farine au bord du fleuve dans la ville où elle était née, et elle ne manquait de rien jusqu'à son déménagement à Odessa. Mais lorsque nous grandîmes et comprîmes quelles étaient les probabilités qu'un Juif soit propriétaire d'un moulin à farine dans la dernière décennie du dix-neuvième siècle, maman fit passer le moulin aux mains d'un riche paysan ukrainien et son père fut rétrogradé au rang de comptable. Nous acceptâmes cette modification et même considérâmes que maman avait bien fait de nous dépeindre une enfance haute en couleurs lorsque nous étions petits et d'apporter plus de précisions lorsque nous avions grandi, et il se peut qu'elle ait pensé la même chose, car elle continua à raconter à mes nièces l'histoire de l'opulence enrichie de détails amusants, comme par exemple que la maison de ses parents était pleine de domestiques et qu'une servante n'était là que pour repasser les cols en dentelle des filles de la maison.

Le désir de faire connaissance avec l'histoire véridique s'éveilla de nombreuses années après que maman nous eut quittés et il se peut que si la fille de sa plus jeune sœur n'était pas venue en Israël, je n'aurais rien su de la jeune femme équilibrée et opiniâtre, qui était désolée que je ne sois pas née fille. Il se peut aussi que ce que je sais aujourd'hui soit encore bien lacunaire, car des histoires plus crédibles sur la vie de ma mère dans sa ville natale d'Ukraine, je les ai entendues de la bouche de ma cousine qui n'a jamais connu ma mère et qui les tenait de ses tantes, et ce qu'elle racontait semblait plus imaginaire que vécu. Pour ma part, je continuai jusqu'à l'âge adulte à me référer aux récits de maman, qui me semblaient véridiques et correspondaient à ce que je voyais : une femme généreuse, réagissant à la moindre chose et vivant dans la crainte obscure qu'un malheur inattendu ne détruise ce bonheur acquis au prix de tant d'efforts, chose courante dans ce pays encore en lutte pour le droit de vivre en paix avec ses voisins. Toute la vie de maman, j'ai persévéré dans ce jeu de cache-cache où elle prenait soin de me cacher la vérité et où moi, de mon côté, je veillais à lui dissimuler tout ce qui risquait de la décevoir ou de l'émouvoir inutilement.

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.

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.

Dans les trois 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: רק אחרי שצלחתי את גיל הנעורים

Proposition subordonnée qui ne peut être traduite littéralement ou en respectant la syntaxe de la proposition.

Littéralement : « Ce n'est qu'après avoir traversé l'âge de la jeunesse ». Les candidats devaient connaître le sens, moins courant, de la racine צלח qui signifie « traverser », « passer d'une extrémité à l'autre ».

En français il a fallu rendre cette proposition ainsi : «Ce n'est qu'une fois adulte ».

- Segment n° 2: אלא מה שעשוי למלא תפקיד חינוכי

Il a fallu traduire la tournure restrictive introduite par אלא et le passif עשוי compris dans la subordonnée par : «ne ... que ce qui était susceptible de remplir une fonction éducative ».

- Segment n° 3: ואולם דווקא בלשון הזאת, אף ששלטו בה, אימא ואבא מעולם לא דיברו ביניהם

Afin de conserver la tournure d'extraposition, ואולם דווקא בלשון il a fallu la traduire par l'expression « mais justement cette langue ». Le restrictif אף ש n'aurait pas pu être traduit en « bien que » car cela entraînerait un imparfait du subjonctif, ce qui sonnerait lourd. Il valait mieux ne pas le traduire littéralement et de le remplacer par « *pourant* ».

- Segment n° 4 :

שכן סבר כי בכל מקום שתשלוט היידיש (שמעצמת על הכריזה עליה שהיא לשון התרבות של העם היהודי, מה שאין כן העברית, - שהיא כלי שרת בידי הבורגנות) יקופח חלקה של העברית-

Plusieurs points à signaler dans cette longue phrase avec des emboitements - il a fallu faire attention à la traduction des pronoms relatifs, aux repérages corrects du sujet et de l'objet des différentes subordonnées, l'inversion du sujet à la fin de l'énoncé et surtout à la concordance des temps en français (*régnait* pour תשלוט et *avait décrété* pour הכריזה)

- Segment n°5 : גם לא כששופצה מעט למעני אחרי שהיו לי ילדים משלי :

L'utilisation du verbe שופצה demande à être précisée en français à l'aide de l'expression '*connaître quelques aménagements (en ma faveur)*'. La traduction de la proposition אחרי שהיו לי ילדים משלי introduite par la conjonction ש mérite une attention particulière. En effet si certaines propositions peuvent être rendues en français par des propositions subordonnées dans la traduction, d'autres équivalent à un syntagme nominal ou prépositionnel, ici *suite à la naissance de mes propres enfants*.

- Segment n° 6 : העבירה אימא את הטחנה לידי איכר אוקראיני בעל אמצעים ואילו אביה ירד לדרגה של רואה חשבון
La concordance des temps en hébreu étant différente de celle du français, le verbe de la subordonnée, העבירה doit être rendu en français par un passé simple : « **maman fit passer** le moulin aux mains d'un riche paysan ukrainien ». De même, dans la même proposition, l'inversion du sujet et du verbe en hébreu ne peut pas être respectée en français. L'expression familière ירד לדרגה trouve son équivalent dans le verbe français *retrograder*.

- Segment 7 : שכן לבנות אחי המשיכה לספר את סיפור הרווחה מועשר בפרטים מרנינים
המשיכה est employé comme auxiliaire suivi d'un autre verbe לספר afin d'exprimer la répétition comme en français l'auxiliaire *continuer* suivi du verbe *raconter* dans : « elle continua à raconter ». Le participe passif מועשר peut être rendu par la forme verbale *enrichie*.

-Segment n°8:

ואפשר שאלמלא הגיעה ארצה בתה של הצעירה באחיותיה, לא הייתי יודע-דבר על הנערה

Cette longue phrase conditionnelle irréaliste (dans le passé), commençant par la proposition subordonnée introduite par ואפשר שאלמלא est à rendre par : « *et il se peut que si la fille de sa plus jeune sœur n'était pas venue en Israël, je n'aurais rien su de la jeune femme* ». Attention à la concordance des temps dans les deux parties de la phrase conditionnelle : אלמלא הגיעה est à rendre par : « si la fille n'était pas venue en Israël » et לא הייתי יודע par : « je n'aurais rien su de la jeune femme ».

-Segment n°9 :

לכל אורך חייה של אימא התמדתי במשחק המחבואים הזה, שבו היא מקפידה להסתיר ממני את האמת ואני מצדי מקפיד להסתיר ממנה כל דבר שעלול להסב לה מפח נפש

Alors qu'en hébreu les répétitions du même verbe, ici להקפיד sont admises comme effet de style, en français il est recommandé d'utiliser des synonymes et de ne pas garder les répétitions originelles du texte. Ainsi la première occurrence du verbe להקפיד sera rendue par « prendre soin » et la deuxième occurrence - par « veiller ».

L'expression הזה המחבואים peut être rendue soit par le passé composé : « j'ai persévéré » soit par le passé simple *je persévérai* (étant donné le sens duratif rendu par cet auxiliaire להתמיד). 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 Nathan Shaham offrirait 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.

4. Épreuves orales d'admission

a) 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 la préparation : 3 heures

Durée de l'épreuve : 1 heure (première partie : exposé : 20 minutes, entretien : 10 minutes ; seconde partie : exposé : 20 minutes, entretien : 10 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 Yohi Brandes : היהדות שלא הכרנו / Le judaïsme que nous n'avons pas connu (2014) exposant les parties moins connues du judaïsme moderne tel qu'il se pratique en Israël.

N°2 : un article de presse עייפנו מהעדתיות / nous nous sommes lassés du communautarisme, écrit par Eva Illouz, paru dans le quotidien Ha'aretz le 24 février 2012.

N°3 : un article de presse rapportant l'information שנה לבג"ץ עמואל / un an pour l'appel en cassation autour de l'école religieuse dans la ville israélienne Emmanuel.

N°4 : un extrait de la série שבאבניקים Shababnikim relatant la vie des jeunes orthodoxes dans leur internat rabbinique, série télévisée qui a connu un vif succès en Israël en 2017.

Première partie en hébreu

Présentation, étude et mise en relation des documents.

Les cinq candidats admissibles ne se sont pas tous montrés à la hauteur de la tâche pour cette première partie de l'épreuve en hébreu. Les quatre documents n'ont pas été tous bien compris par tous les candidats, surtout le document 2 qui présentait le point de vue d'une sociologue-philosophe. Les autres textes ont pu faire l'objet d'une analyse et d'une synthèse. Seul un candidat a présenté une problématique suivie d'un exposé cohérent.

Le jury a regretté le fait qu'un seul candidat ait, au cours de son exposé, pu développer la thématique des mutations récentes dans les regards portés par la société israélienne sur les communautés religieuses et laïques et celles des juifs dits « Ashkénazes » et « Sépharades ».

Alors que les documents textuels présentaient certains pièges de compréhension pour les candidats, l'extrait vidéo de la série a été bien compris et analysé. Bien que la présentation des documents de l'épreuve n'ait pas été hiérarchisée par les consignes, le jury a remarqué que les candidats ont choisi d'approfondir notamment l'analyse de l'extrait du roman et le document audiovisuel aux dépens de l'analyse de l'article journalistique pourtant très riche en contenu d'Eva Illouz. Ce dernier présentait en effet son point de vue nostalgique et positif de la vie des juifs au Maghreb. Une meilleure exploitation de cet article aurait permis aux candidats de donner plus de relief à la problématique et d'opposer plusieurs points de vue en les affinant.

Le niveau de l'expression orale en hébreu était honorable, voire excellent pour deux candidats, dont la langue était 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 cinq 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 1ère LV1.

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 article journalistique exposant le point de vue d'une intellectuelle engagée comme Eva Illouz (document n°2) ne peut, dès lors, avoir la même valeur que l'article rapportant un fait extrait du portail quotidien *news walla* (document n°3). De même, l'extrait du témoignage écrit par la romancière Y. Brandeis, prenant appui sur sa rencontre avec la fille du célèbre Grand Rabbin Sépharade Ovadia YOSSEF, pendant sa jeunesse, ne doit pas être confondu avec l'extrait audiovisuel totalement fictif. 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.

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 fourni par le jury, 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.

Première partie (en hébreu) :

Consignes aux candidats:

Le document vidéo proposé est tiré d'une série documentaire de Smadar PELED
ישראלים על תנאי .

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

Cette partie est suivie d'un entretien **en hébreu** permettant de vérifier la compréhension du document authentique, la capacité à s'exprimer avec clarté et précision, à analyser son intérêt.

Première partie :

Les cinq candidats ont bien compris et su restituer dans un hébreu assez correct et fluide le contenu de l'extrait du reportage « Israëlím al tñay » en lien avec la notion « Espaces et

échanges », du programme culturel du cycle terminal, qui traite de l'immigration russe. Cependant le jury a déploré des erreurs en hébreu tels que :

היא צובעת... ציירת, קולטורה, מילים שמראים... היא ראה את... היא גאה מהשורשים שלה

La notion «espaces et échanges» a été identifiée par la plupart des candidats (l'un d'entre eux a parlé de la notion «l'art de vivre ensemble»). En revanche, la qualité des exposés était très insuffisante. Aucun candidat n'a parlé de l'intérêt pédagogique du document.

Il faut donc insister sur les attentes de l'épreuve de compréhension orale.

Il ne s'agit pas d'une simple restitution linéaire de son contenu, ou d'une identification rapide de la notion, mais bien d'un exposé structuré qui tienne compte non seulement de la notion, du contexte social et historique du document, mais aussi des possibilités d'exploitation pédagogique.

L'exposé doit, certes, témoigner de la compréhension du document mais aussi d'une réflexion personnelle. Celle-ci est indissociable de la capacité, en tant qu'enseignant, à transmettre des connaissances de façon rigoureuse et structurée.

L'ensemble des candidats a fait preuve d'une bonne connaissance de la société israélienne ainsi que des problèmes et des difficultés que rencontrent les nouveaux immigrants pour s'intégrer à la société israélienne.

Le constat fait par le jury au cours de cette première partie est un manque de cohérence entre la notion « espaces et échanges », identifiée par les candidats, et leur choix de la classe dans laquelle ils auraient exploité ce document. Il est attendu des candidats qu'ils aient une bonne connaissance des programmes en vigueur, des textes officiels, du CECRL et des évolutions des méthodes de la didactique des langues.

Deuxième partie (en français) :

Consignes aux candidats:

Notion retenue : « Espaces et échanges »

Vous présenterez **en français** avec pertinence le sujet de la séquence proposée en prenant en compte l'ensemble des documents fournis. Vous procéderez à l'analyse et à l'appréciation des travaux des élèves 1,2 et 3 (voir en annexes- ces productions sont d'authentiques productions d'élèves), en lien avec la notion retenue. Vous établirez un diagnostic de leurs acquis (sur le plan culturel, linguistique et pragmatique), en relation avec les objectifs de la séquence. Vous identifierez les besoins d'apprentissage complémentaire 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 leur épreuve d'expression écrite au baccalauréat.

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

Les productions dans ce dossier ont été sélectionnées parmi les productions d'élèves dans une classe de première STMG (dix élèves en tout) d'un niveau très hétérogène.

Le dossier proposé aux candidats était constitué de quelques documents d'une séquence d'enseignement, comprenant : un document iconographique, une vidéo, un texte, deux documents audio et une liste de vocabulaire portant sur le document n° 4 à étudier, avant l'activité ainsi que trois travaux écrits intermédiaires, d'élèves de première LV2, préparant aux épreuves d'expression écrite du baccalauréat.

Document N° 1

Document iconographique + Document audio : ! לאן ? להודו

Document N° 2

Texte : מה הם מחפשים שם ?

Document N° 3

Video : רכבת ההפתעות עונה 4 פרק 10 חלק ב' עדי אשכנזי ברכבת לדהרמטלה

<http://www.mako.co.il/tv-adi-ashkenazy/articles/Article-2c4ada6c4ed9a21006.htm>

Document N° 4

Document audio : **ישראלים מטיילים**

Cette partie du dossier doit permettre au jury de mesurer les capacités du candidat à mettre en œuvre un projet d'apprentissage. La présentation d'une séquence, son analyse et le diagnostic des travaux d'élèves doivent amener le candidat à démontrer son aptitude à développer des compétences chez les élèves dans le respect des programmes et des missions assignées à l'enseignement des langues vivantes. Le candidat doit montrer qu'il est capable de faire des choix pédagogiques pertinents et de les justifier ; il doit pouvoir également se projeter dans une situation de classe concrète et montre de sa capacité à remédier aux différentes erreurs diagnostiquées dans les productions d'élèves.

Le jury a constaté l'investissement des cinq candidats dans la présentation du dossier et le diagnostic des travaux d'élèves. Néanmoins les exposés ont montré un certain nombre de lacunes. Les deux meilleurs candidats ont su mettre les documents en résonance et en tirer une bonne synthèse, composée de l'analyse des documents et des propositions de remédiation aux difficultés d'apprentissage repérées sur les travaux d'élèves. Les trois autres ont consacré une part trop importante à l'analyse des corpus d'élèves-ce que, certes, on attendait d'eux -mais au détriment de la remédiation à ces difficultés, de l'analyse du dossier et du regard critique qu'il aurait fallu porter sur les documents proposés.

Seul le meilleur candidat a su critiquer les documents et la consigne donnée aux élèves pour les productions écrites, qu'il trouvait sans cohérence avec les documents proposés.

Le choix de la tâche finale d'une séquence exige également de la réflexion. La tâche finale d'une séquence d'enseignement en langue vivante doit comporter une partie linguistique écrite ou orale. Par exemple, proposer un débat aux élèves est sans doute l'une des activités qu'ils apprécient le plus. Néanmoins, il faut rappeler que si le débat rentre effectivement dans le cadre de l'activité orale en interaction, c'est aussi l'une des activités la moins aisée à mettre en place par le professeur, dans la mesure où elle doit être orientée, cadrée et servir des objectifs langagiers précis. Certains candidats ont proposé de mettre en place des débats notamment avec des élèves de collège, sans évoquer le travail préalable à cette activité.

Le jury est conscient que le temps de préparation imparti à cette épreuve ne permet pas de réaliser un travail suffisamment approfondi, il est néanmoins attendu des candidats qu'ils aient un propos structuré, organisé et illustré d'exemples concrets de leurs pratiques et de leur expérience de l'enseignement. Les candidats ont tous estimé que la séquence pouvait être réalisée en 5-6 séances et non pas sur plusieurs mois comme cela a été le cas. Ils ont également jugé les documents trop faciles pour une classe de première LV2.

Lors de l'entretien, certains candidats se sont montrés brillants. Leur exposé oral et leurs choix de démarche pédagogique ont été très appréciés par le jury.

Le jury a constaté l'investissement des cinq 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.

Les deux meilleurs candidats ont su mettre les documents en résonance et en tirer une bonne synthèse.

Les trois autres ont consacré une part trop importante à l'analyse des corpus d'élèves-ce que, certes, on attendait d'eux -mais au détriment de l'analyse du dossier et du regard critique qu'il aurait fallu porter sur les documents.

Seul le meilleur candidat a su critiquer les documents et la consigne donnée aux élèves pour les productions écrites.

Situation d'enseignement :

La séquence composée de 10 séances et articulée autour de la notion « Espaces et échanges » a été proposée de janvier à mai en classe de première LV2 dans un lycée privé à Paris. Le groupe, comprenait 10 élèves d'un niveau très hétérogène.

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

Déroulement de la séquence :

La séquence, structurée autour du voyage des jeunes Israéliens après l'armée, était construite à partir de six documents principaux présentant deux visions contradictoires et complémentaires du sujet. L'ordre de présentation des documents visait à amener les élèves à saisir l'ambiguïté du rapport qu'ont les jeunes israéliens envers leur patrie et les difficultés autour du voyage qu'ils font dans le monde.

Documents:

Les documents ont été traités dans l'ordre suivant :

Document N° 1

Document iconographique

Document N° 2

Document audio : " לאן ? להודו ! " CD du manuel : עברית מן ההתחלה ב

Document N° 3

Texte : " מה הם מחפשים שם ? " Extrait du manuel : עברית מן ההתחלה ב

Document N° 4

Video : רכבת ההפתעות עונה 4 פרק 10 חלק ב' - עדי אשכנזי ברכבת לדהרמסלה

<http://www.mako.co.il/tv-adi-ashkenazy/articles/Article-2c4ada6c4ed9a21006.htm>

Document N° 5 (document supplémentaire)

המסע לדרום אמריקה 1994 (קטע מעובד על פי דרום אמריקה, יומן מסע מאת גלעד גפן)

Document N° 6

Document audio : עברית, עולם ומלואו " ישראלים מטיילים "

Problématique de la séquence :

היחס האמביוולנטי של הצעירים למולדתם : הצעירים הישראלים שמטיילים בעולם אחרי הצבא רוצים לברוח מהמציאות הישראלית ויחד עם זאת מחפשים את קרבתם של ישראלים אחרים.

Le rapport ambigu des jeunes Israéliens envers leur patrie. (Leur volonté de fuir la réalité israélienne mais en même temps le besoin de retrouver la communauté israélienne à l'étranger.)

Activités langagières :

Toutes les activités langagières ont été travaillées en vue des épreuves du baccalauréat.

ANNEXES :

Documents se rapportant à la séquence תרמילאות

Travaux d'élèves n°1 ; n°2 et n°3 de première STMG, LV2 (reproduction dactylographiée à l'identique).

Le sujet :

פעם נסעת לחופשה או לטיול ולא נהנית. ספר !

Elève N°1 :

בדרך כלל כולם אוהב לנסע לחופשה. פעם, נסעתי לאמריקה עם חברות שלי בלי אורים. הייתי שש עשרה. לפני שאנחנו מגיני שם חשבנו שיש שמש כי אנחנו רוצות להשתזף אבל איין שמש ויש הרבה בחוף. נסענו להשתזף אבל גמרנו לבקר מוזאונים לא לפגוש חברות חדשות. רצינו לחסר לפריז כי אנחנו לא אוהבת שם אין כלום לעשות אם אתה לא עשירים ואחד.

Elève N°2 :

בדרך כלל אני והמשפחה שלי הולכים לישראל בחופש בחודש אלול, אבל השנה הזאת ההורים שלי רצו ללכת ברומה ליטליה ואני נשאר בבית בפריץ האמא שלי נתתי כסף כדי לצאת. קנינו אוכל בחנות. הייתי עצוב שאני לא נסעתי אבל הייתי שמח בעצמאי. היום שלישי ההורים שלי הלכו. ואני לבד. היום הראשון הזמנתי חברים שלי שרנו ורקדנו, הערב טלפנתי האימא שלי וסיפרה לי שהטוס הייה נעימה, הייתי שמח. היום השני טיילתי עם חברים ביער וצלמנו של טבע. בצההוריים אכלנו במסעדה ופגשנו את הישראלים, הם סיפרו לנו שבאו לפריז כדי לבקר. אחרי הפגישה הזאת הכנסנו הביתה ועייפנו מאוד של התרמילאות. בלילה היה גשם מאוד ומחר היה קר, אני לא צאתי והיה משעמם חקנתי ההורים שלי היו עוד שלושה ימים הם הכניסו הביתה והם קנו לי סוכריות ומתנות. הייתי שמח, אבל במשך החופש בלי הם היה לא טוב ונוסף לכך נשאר בבית ולא נסעתי.

Commentaire [m1]: é

Elève N°3 :

בדרך כלל כולם הוא הוכלים לחופש פעם בשנה. אישית אני נוסעת לישראל כדי לחגוג סוכות שמה כי זה עונה עם ארבה שמש אז אפשר להנות אותו ולהשתזף. אבל שנה אברה כשיאייתי סוכות בישראל, הדוד שלי, אהרון, היה גבר היה גבר בצבה, ובדרך כלל אני שומרת איתו בחופש והוא עוזר לי כדי לבקר ארץ ישראל וזה באבת כף. ביות לא היה הרבה שמש אז הייתי כל הזמן אצל דודה שלי וראיתי ארבה סרטים. ואח שלי שזר שמה היה זם בצבה אז רייתי אותו רק אחד שבת וזה לא מספיק לי אז הייתי עצובה על זה ובמשך הטיסה של חזרה לא הצלחתי לישון כי תינון במטוס בוחה כל הטיסה.

Problèmes constatés :

- Manque de recul par rapport aux documents : certains candidats n'ont pas analysé tous les documents fournis sur le plan didactique et pédagogique avant d'en proposer un choix pour construire une séquence.
- Incohérence entre la mise en œuvre pédagogique et le niveau ciblé. Il n'est pas judicieux d'aborder un thème du programme du cycle terminal avec des élèves de collège.
- Connaissance insuffisante des programmes : une candidate propose de travailler la notion « d'espaces et échanges » avec des élèves de troisième LV1 ou de seconde.