



**Concours : Agrégation interne (CAERPA)**

**Section : HEBREU**

**Session 2017**

Rapport de jury présenté par : Monique OHANA  
Présidente du jury

## **SOMMAIRE**

- 1. Observations générales**
- 2. Composition du jury**
- 3. Éléments statistiques**
- 4. Epreuves écrites d'admissibilité**
  - a) Epreuve de composition en langue étrangère**
  - b) Epreuve de traduction**
- 5. Epreuves orales d'admission**
  - a) Exposé de la préparation d'un cours suivi d'un entretien**
  - b) Explication en langue étrangère assortie d'un court thème oral improvisé**

Rapport de jury réalisé avec le concours de l'ensemble des membres du jury.

## 1. Observations générales

L'agrégation interne d'hébreu (CAERPA) n'avait pas été ouverte au concours depuis 2005. C'est donc après une interruption de 12 ans que les épreuves ont eu lieu cette année, selon des modalités nouvelles qui, surtout pour les épreuves d'admission, mettent davantage l'accent sur la professionnalisation du métier d'enseignant. Le nombre élevé d'inscrits (16 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 : littéraire, civilisationnel, linguistique.

Les 3 candidats admissibles se sont nettement détachés des 11 candidats présents aux deux épreuves écrites. On déplore qu'un certain nombre de candidats, parmi ceux qui ont échoué, 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 Lily PERLEMUTER, maître de conférences à l'INALCO (à la retraite)

Membre du jury Dina GOREN, professeure agrégée d'hébreu au lycée Georges Leven à Paris

## 3. Eléments statistiques

Sur les 16 candidats inscrits, 11 étaient présents aux deux épreuves écrites (soit 68,8% des inscrits).

### **Bilan de l'admissibilité :**

Nombre de candidats admissibles : 3 (soit 27% des non éliminés)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité :

Moyenne des candidats non éliminés : 15.15 (soit une moyenne de : 7.58/20)

Moyenne des candidats admissibles : 20.79 (soit une moyenne de : 10.4/20)

Nombre de postes : 1

Barre d'admissibilité : 18.13 (soit un total de 9.07/20)

Notes obtenues aux épreuves écrites de tous les candidats ayant composé :

- Epreuve de composition en hébreu : Note moyenne : 5,88 / 20

01 – 01,5 - 03 - 04 – 04,5 – 05,5 – 06,5 – 07,5 – 08,5 – 10,75 - 12

- Epreuve de traduction : Note moyenne : 9,26 /20  
02,25- 07,5 – 09,25 – 09,63 – 09,63 – 09,88 – 10,13 – 10,13 – 10, 13 - 11,13 – 12,25

### **Bilan de l'admission :**

Rappel :

Nombre de postes : 1

Barre d'admissibilité de la liste principale : 84

### **Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission) :**

Moyenne des candidats non éliminés : 71.13 (soit une moyenne de 11.86/20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 84 (soit une moyenne de 14/20)

### **Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission :**

Moyenne des candidats non éliminés : 50.33 (soit une moyenne de 12.58/20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 64 (soit une moyenne de 16/20)

### **Notes obtenues aux épreuves orales :**

- Exposé de la préparation d'un cours suivi d'un entretien :  
11 – 12,5 – 15,5

- Explication en langue étrangère assortie d'un court thème oral improvisé  
10 – 10 – 16,5

#### **4. Epreuves écrites d'admissibilité**

##### **a) Composition en langue étrangère**

- Durée : 7 heures
- Coefficient 1

La composition porte sur le programme de civilisation ou de littérature du concours.

### **Rappel du programme de la session 2017 :**

#### **Littérature :**

(1) דן פגיס – כל השירים, הוצאת הקיבוץ המאוחד, 1991  
מבחר שירים 1986-1930

Uniquement les poèmes suivants : (pages 134 à 146)

קרין חתום

- אירופה, מאוחר
- כתוב בעיפרון בקרין החתום

- המסדר
- עדות
- עדות אחרת
- הוראות לגנבת הגבול
- טיוטת הסכם לשילומים
- עקבות
- עקבות

### **Civilisation :**

La mémoire de la *Shoah* en Israël

### **Epreuve de composition en langue étrangère**

#### **Sujet :**

"השוואה היתה מהות כפולה, זו המתדקלמת בטקסי בית ספר, אבוקות ובריסטולים שחורים וששת המיליונים, ותאומתה, המשפחתית, אחת שלא צברה לגייסותיה שישה מיליונים, אבל הכילה נחיל ברור של דמויות – לא רק סבא יוסף ואבא ואמא, אלא גם הדמויות הבנאליות, שולי החיים". (אמיר גוטפרינד – "שוואה שלנו", עמ' 59)

"שוואה שלנו" הוא, אם כן, פסיפס של דמויות שלכל אחת מהן יש שואה "שלה". האם אפשר להגדיר כך את הרומן "שוואה שלנו" ?

« La *Shoah* revêtait deux aspects ; l'un, celui des commémorations scolaires avec ses six millions, ses flambeaux et placards noirs, et l'autre, sa sœur jumelle, qui avait engendré non pas six millions cette fois mais une foule de personnages concrets, pas seulement réduite à grand-père Yosef, papa et maman, mais qui comprenait aussi des figures plus banales, en marge de l'existence » (Amir Gutfreund, roman publié en français sous le titre : *Les gens indispensables ne meurent jamais*, éd. Gallimard, 2007 ; traduction Katherine Werchowski, pages 73-74).

Peut-on définir le roman *Notre Shoah* comme une mosaïque de personnages dont chacun a « sa propre » *Shoah* ?

La composition en langue étrangère portait sur un thème récurrent dans la littérature israélienne contemporaine, celui de la *Shoah*, abordé sous différents aspects dans un grand nombre de romans, de récits et de témoignages, ainsi que dans de nombreux films et documentaires.

Le sujet était composé d'une citation en hébreu riche de significations et devant entraîner la mise à jour d'une problématique, travail absolument nécessaire si l'on ne voulait pas que la composition confine à ne développer que des éléments illustratifs ou descriptifs.

Dans l'introduction, il convenait d'analyser le sujet en évitant la paraphrase et, dans un deuxième temps, de dégager des pistes parmi lesquelles une problématique centrale serait privilégiée. Le développement, visant à la fois à commenter, illustrer et discuter le sujet, constituait la résolution de la problématique. La conclusion devait être la synthèse de la démonstration faite au cours du développement et ouvrir, si possible, une perspective plus large.

L'exercice de composition en langue étrangère ne doit pas être un collage rhétorique abstrait, encore moins une énumération de généralités et de banalités. Sans écarter le cœur de la citation, il doit avant tout développer un regard critique.

### **Problèmes posés par le roman :**

Le roman au programme est une œuvre que l'on peut considérer à divers degrés comme atypique : il ne s'agit pas d'un roman autobiographique, même si l'on y retrouve de nombreux éléments autobiographiques. Il ne s'agit pas non plus d'un ouvrage historique, même si l'on y trouve des récits et des témoignages authentiques et conformes à l'histoire. De plus, parmi les éléments fictifs, la plupart sont inventés avec un grand souci de véracité historique.

Dans ce roman touffu, polyphonique, comportant une multitude de personnages et plusieurs récits imbriqués plus ou moins détaillés, Amir Gutfreund aborde la *Shoah* d'une manière totalement nouvelle, à travers les yeux de deux enfants qui ne l'ont pas vécue eux-mêmes (deuxième génération et demie) mais subie. Tout est caché, dissimulé par leur famille et leur entourage, mais en même temps, raconté par bribes, par à-coups, à ces enfants qui cherchent désespérément à savoir ce qui s'est réellement passé, y compris par des moyens peu recommandables : imposture, déloyauté, voire trahison.

Le roman se passe dans un quartier de Kiryat Haïm où vivent des rescapés de la *Shoah*, unis à jamais par des souvenirs communs. Le narrateur Amir et son amie Effi ont un besoin obsessionnel de savoir ce qu'ont vécu leurs parents et leurs proches pendant la Seconde Guerre mondiale. Ils interrogent sans cesse leur entourage, composé de nombreux personnages qualifiés souvent de grands-pères même en l'absence de liens de parenté. C'est ainsi que gravitent autour d'eux une mosaïque de personnages parmi lesquels grand-père Lolek, Yosef, Heïnek et Ménashé ainsi que l'avocat Perl. Leurs récits de survivants forment l'essentiel du roman.

A la question : « Que s'est-il réellement passé là-bas, pendant la *Shoah* ? » chacun des personnages a sa propre réponse, substituant sa propre *Shoah* à la *Shoah* « collective », celle des journées de commémoration, de la sirène les annonçant, des cérémonies dans les écoles avec leurs pancartes noires sur lesquelles sont dessinées les six bougies représentant les six millions de Juifs exterminés. . .

## Fonds et forme de la composition

Il y avait certainement un trop-plein de matière à disposition, d'autant qu'à la connaissance de l'œuvre s'ajoutait la connaissance du sujet et de son immense champ d'exploration. Aussi convenait-il de procéder à une sélection en fonction de ce que l'on estimait être le plus représentatif ou le plus singulier, sinon le plus insolite dans le roman et de dégager une problématique.

C'est le curieux mélange de littérature et d'histoire qui a conduit certains candidats mal inspirés à proposer une composition traitant plutôt de sujets de civilisation. Le résultat était un devoir hybride où les exemples servant à illustrer des faits historiques étaient puisés dans le roman. S'il était bien sûr pertinent de situer l'œuvre dans son contexte historique, c'était avant tout à partir du roman lui-même qu'il fallait dégager une problématique.

Dans la plupart des copies, le jury a constaté l'absence d'analyse du sujet proposé ainsi que l'absence de structure de la composition. La problématique elle-même était parfois inexistante ou peu pertinente. C'est cette analyse lacunaire du sujet ainsi que l'ignorance des éléments indispensables à la compréhension de l'œuvre qui ont parfois entraîné contre-sens et hors-sujet. La bibliographie, parfois peu ou mal connue a donné lieu à des paraphrases à partir de jugements critiques. S'il est souhaitable d'avoir une bonne connaissance de la bibliographie se rapportant à l'œuvre, il ne faut cependant pas que les références à la bibliographie prennent le pas sur le cœur du sujet à traiter. Il est nécessaire de faire preuve d'une capacité certaine à raisonner en exerçant son esprit critique sur la base d'une érudition littéraire suffisante.

Seul un petit nombre de candidats a fourni un véritable travail de synthèse et proposé un début d'organisation d'une réflexion argumentée et construite.

Dans de nombreux cas, faute d'avoir été bien compris, le sujet n'a pas été correctement traité. Plusieurs candidats ont proposé des développements sur des thèmes en rapport avec la *Shoah* : l'horreur qu'elle a constituée, le rapport de l'Etat d'Israël à la *Shoah* et aux victimes de la *Shoah* ainsi que l'évolution de ces rapports (l'ouvrage de Tom Segev : *Le septième million* a été cité à plusieurs reprises), les différentes manières de traiter la *Shoah* dans la littérature israélienne, le droit ou l'interdiction d'écrire sur la *Shoah*, le vécu individuel et la mémoire collective... La plupart du temps, ces thèmes ont été traités de manière très générale, dans des développements qui n'avaient pas grand-chose à voir avec une composition littéraire. Certains candidats ont utilisé le roman comme une illustration de leurs propos, alors que leur travail devait avoir pour fondement l'œuvre et les choix de l'auteur.

D'autres candidats se sont bien fondés sur le roman pour élaborer leur composition mais n'ont pas su prendre le recul nécessaire pour éviter de dresser un catalogue des personnages et de leurs caractéristiques ou la reprise du récit de certains événements figurant dans le roman.

D'autres encore ont truffé leurs copies de citations trop longues, vraisemblablement apprises par cœur et qu'ils cherchaient à replacer à tout prix.

Quelques candidats sont allés jusqu'à se lancer dans des interprétations religieuses de la *Shoah*.

Plusieurs candidats ont fait preuve d'une méconnaissance quasi-totale de l'œuvre et de l'auteur (Gutfreund qualifié de poète et inclus dans le courant des poètes traumatisés par la Shoah, par exemple). Un candidat a commencé sa composition par une citation de onze lignes de l'auteur, dans laquelle il relate le voyage en Pologne qu'il a effectué avec son père et les raisons qui l'ont conduit à écrire ce roman.

Le jury a également trouvé une conclusion très curieuse, faisant référence à Amalek (qui, dans le judaïsme, représente l'ennemi archétypal des Juifs.)

Des candidats, voulant peut-être faire état de l'étendue de leur culture, ont fait référence à Elie Wiesel, Primo Lévi, Theodor W. Adorno (avec une citation en allemand) ou encore à Nathan Alterman ou Savyon Liebrecht.

Il n'est sans doute pas inutile de rappeler que la méthode de la composition comporte quatre étapes :

- Analyser le sujet
- Rechercher les idées, les exemples et formuler la problématique (qui est la question centrale que le sujet amène à poser).
- Etablir le plan détaillé et préparer l'introduction et la conclusion
- Rédiger.

Rappelons également que la présentation formelle ne doit pas être négligée : lisibilité du devoir, saut d'une ligne après l'introduction, avant la conclusion, entre chaque partie du développement et entre les paragraphes. Il importe que la structure du devoir soit formellement visible, avec soulignement des titres des œuvres et mise entre guillemets des citations. Enfin, il faut consacrer le temps nécessaire à la relecture.

### **La langue :**

Le jury a constaté dans les copies un niveau d'hébreu assez inégal, allant de phrases incompréhensibles à une langue soutenue, en passant par une langue parlée non exempte d'erreurs lexicales et grammaticales. Hormis dans les meilleures copies, les correcteurs ont eu également à déplorer de nombreuses fautes d'orthographe.

### **b) Traduction**

- Durée : 5 heures
- Coefficient 1

**Thème et version** assortis de l'explication en français de choix de traduction portant sur des segments préalablement identifiés par le jury dans l'un ou l'autre des textes ou dans les deux textes.

## Thème

### Présentation du texte :

L'extrait proposé à la traduction était tiré du roman inspiré d'éléments autobiographiques de Romain Gary, *La Promesse de l'aube*, paru en 1960 aux éditions Gallimard. L'auteur y décrit son enfance et sa jeunesse auprès de sa mère, ancienne actrice russe, qui lui porte un amour infini et rêve pour lui d'un destin grandiose. C'est du reste cet amour maternel, à la fois exubérant et constructeur, qui est le point d'ancrage de l'ouvrage. Le passage se situait au début du livre, quand le narrateur insiste sur l'impossibilité de retrouver un amour aussi absolu que celui d'une mère.

Le texte ne présentait pas de difficultés lexicales majeures. Il fallait néanmoins le lire avec attention pour comprendre la finesse de l'écriture de Romain Gary. Le titre lui-même pouvait poser problème. Tous les candidats l'ont traduit par un état construit, ce qui témoigne d'une lecture peu attentive car il ne s'agissait pas d'une promesse faite **par l'aube** mais d'une promesse faite **à l'aube de la vie**, la promesse que la vie a faite à l'auteur en lui offrant dès son plus jeune âge un amour passionné et inconditionnel. La vie ne pourra malheureusement pas tenir cette promesse puisque jamais plus il ne rencontrera de femme capable d'un tel amour. Tout cela était du reste corroboré par une phrase située vers le début du passage proposé : « la vie vous fait à l'aube une promesse ». Pour ces raisons, nous avons choisi de rendre le titre par הבטחה עם שחר.

La plupart des candidats ont éprouvé des difficultés à manier un hébreu plutôt littéraire ou tout du moins plus soutenu que la langue parlée. Le jury a même été surpris de trouver dans bon nombre de copies certaines erreurs difficiles à admettre de la part de candidats qui sont déjà enseignants (voir plus loin). Quelques candidats ont fait preuve d'une bonne maîtrise de l'hébreu mais ont perdu des points en traduisant trop librement le texte. Nous ne saurions trop insister sur le fait que l'épreuve de thème du concours n'a pas les mêmes visées qu'une traduction destinée à l'édition. Dans la mesure du possible, les candidats doivent veiller à rester au plus près du sens et de la forme du texte-source en évitant toute réécriture non justifiée. De même, ils ne doivent pas faire l'économie d'une relecture attentive à la fin de l'épreuve, pour éviter des erreurs grossières, souvent faites par étourderie, mais aussi les omissions de mots, voire de phrases, lourdement pénalisées par les correcteurs.

Voici quelques exemples des difficultés rencontrées par les candidats :

On trouvait dans le passage un verbe familier, « gueuler », employé à dessein par l'auteur pour donner l'impression que le cri jaillit du plus profond de son être. Ce verbe a été traduit dans la plupart des copies par לצעוק ou לצרה auxquels nous avons préféré לזעוק tout en reconnaissant qu'aucune de ces traductions ne rend parfaitement le niveau de langue de ce verbe.

« L'amour maternel » (nom + adjectif en français) devait être rendu en hébreu par l'état construit אהבת אם. Quelques candidats ont employé un calque du français אהבה אימהית ou bien encore האהבה של האימא qui ne sauraient convenir dans un texte littéraire.

La phrase : « on croit que c'est arrivé » posait une difficulté. Elle faisait du reste partie des segments pour lesquels une justification du choix de la traduction en hébreu était demandée. Apparemment simple, elle requérait en fait une interprétation : il fallait comprendre : « On croit que c'est gagné, que c'est pour toujours » אתה סבור שזה אכן יימשך לעד et non pas אתה סבור שזה קרה ou אתה סבור שזה היה

« Vous serre sur son cœur » : l'expression אימץ אל לבו convient ici parfaitement.

Une des difficultés majeures du passage était de rendre le pronom personnel indéfini « on » dont il n'existe pas de forme équivalente en hébreu. Dans plusieurs copies, les candidats ont opté pour le pluriel du verbe sans sujet exprimé. D'autres ont traduit ce « on » par la première personne du pluriel qui, quoique possible, ne convient pas davantage. Nous avons opté pour l'emploi de la deuxième personne du masculin singulier (אתה) qui a l'avantage de s'intégrer parfaitement à la deuxième partie du texte où l'auteur n'emploie plus « on » mais « vous » (il n'existe pas de « vous » de politesse en hébreu).

« De tous côtés » les traductions suivantes ont été proposées :

לכל עבר Nous avons préféré traduire par לאן שלא תלך, לאן שלא תפנו, תנוע לכל צד

« Dès la première lueur de l'aube » : les candidats ont souvent proposé des paraphrases :

מהקרינה הראשונה בזריחה, מהאור הראשון של השחר, מהאור הראשון של עלות השחר

Alors qu'il aurait fallu traduire tout simplement : עם הנץ ou éventuellement : עם עלות השחר  
החמה

« Vous avez sur vous de la documentation » : Certains candidats ont traduit « documentation » par « documents », ce qui est un faux sens.

C'est ainsi que nous avons trouvé :

יש לך את כל המסמכים, ויש עליכם כל החומר הנדרש, אתה נושא מקורות כתובים

La meilleure copie a judicieusement proposé : ובידיך מקורות סימוכין

Il était également possible de traduire : ובידיך כל המידע

Les copies ayant obtenu des notes moyennes comportaient souvent des erreurs de syntaxe, d'emploi des prépositions (זה מקנה בך), mais surtout l'absence de maîtrise d'une langue fluide et idiomatique ainsi que des maladroites :

חוזרים תמיד לצעוק על הקבר של אמו, תמיד חוזרים וצורחים על הקבר של האימא

Les copies les plus faibles contenaient de très nombreuses fautes d'orthographe : מחקים au lieu de מחכים, צברכם au lieu de צווארכם, שפתיים au lieu de ספתיים, לעקל au lieu de לעכל (les deux verbes ont des sens totalement différents) ; des erreurs quant au genre, par exemple : זרוע considéré comme masculin.

## Voici le texte dans son intégralité :

Ce fut seulement aux abords de la quarantaine que je commençai à comprendre. Il n'est pas bon d'être tellement aimé, si jeune, si tôt. Ça vous donne de mauvaises habitudes. On croit que c'est arrivé. On croit que ça existe ailleurs, que ça peut se retrouver. On compte là-dessus. On regarde, on espère, on attend. Avec l'amour maternel, la vie vous fait à l'aube une promesse qu'elle ne tient jamais. On est obligé ensuite de manger froid jusqu'à la fin de ses jours. Après cela, chaque fois qu'une femme vous prend dans ses bras et vous serre sur son cœur, ce ne sont plus que des condoléances. On revient toujours gueuler sur la tombe de sa mère comme un chien abandonné. Jamais plus, jamais plus, jamais plus. Des bras adorables se referment autour de votre cou et des lèvres très douces vous parlent d'amour, mais vous êtes au courant. Vous êtes passé à la source très tôt et vous avez tout bu. Lorsque la soif vous reprend, vous avez beau vous jeter de tous côtés, il n'y a plus de puits, il n'y a que des mirages. Vous avez fait, dès la première lueur de l'aube, une étude très serrée de l'amour et vous avez sur vous de la documentation. Partout où vous allez, vous portez en vous le poison des comparaisons et vous passez votre temps à attendre ce que vous avez déjà reçu. Je ne dis pas qu'il faille empêcher les mères d'aimer leurs petits. Je dis simplement qu'il vaut mieux que les mères aient encore quelqu'un d'autre à aimer.

Romain Gary, *La promesse de l'aube* (Gallimard, 1960)

## Proposition de traduction du thème :

**(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).**

### הבטחה עם שחר

רק בהגיעי לגיל ארבעים התחלתי להבין. אין זה טוב להיות כל כך אהוב, כה צעיר, כה מוקדם. זה מקנה לך הרגלים רעים. אתה סבור שזה אכן יימשך לעד. אתה מאמין שאהבה זו קיימת במקום אחר ושאתה יכול לשוב ולמצוא אותה. אתה שם בה את מבטחך. אתה מביט, מקווה, ממתין. עם אהבת אם, החיים מבטיחים לך משחר ילדותך הבטחה שאינם מקיימים לעולם. אחר כך אתה אנוס לאכול עד סוף ימי חייך מזון קר. ואז, כל אימת שאישה נוטלת אותך בזרועותיה ומאמצת אותך אל לבה, אין אלה אלא תנחומים. אתה חוזר תמיד לזעוק על קבר אמך ככלב עזוב. לעולם לא, לעולם לא, לעולם לא. זרועות ענוגות חובקות את צווארך ושפתיים רכות להפליא דוברות אליך אהבה, אך אתה יודע. אתה עברת במעייך מוקדם מאוד וכבר שתית את הכול. כשהצמא חוזר ומציק לך, אתה משליך את עצמך לשווא לכל עבר, אין יותר בארות. יש רק הזיות. עם הנץ השחר, רכשת כבר דעת מרובה על האהבה ובידיך כל המידע. בכל אשר תלך, אתה נושא בחובך את רעל ההשוואה וזמנך עובר עליך בצפייה למה שכבר קיבלת. אינני טוען שיש לאסור על האימהות לאהוב את ילדיהן. אני פשוט אומר שמוטב שהאימהות תאהבנה גם מישהו אחר.

רומן גארי, *הבטחה עם שחר*, הוצאת גלימאר, 1960

## Justification en français du choix de traduction pour chacun des segments soulignés dans le thème :

- On croit que c'est arrivé : il fallait s'abstenir de traduire littéralement cette phrase et comprendre : « On croit que c'est gagné, que c'est pour toujours » :

אתה סבור שזה אכן יימשך לעד

et non pas, אתה סבור שזה קרה ou אתה סבור שזה היה

- Lorsque la soif vous reprend : il s'agit ici, d'une part du problème des verbes à préfixes « re » en français qui expriment la répétition soit dans le renouvellement immédiat de l'action soit dans sa reprise après une interruption et de l'autre, la traduction en hébreu d'expressions contenant le verbe « prendre », qu'il est impossible de traduire littéralement (comme par exemple « prendre un bain », « prendre un repas », « prendre le train », etc...)

Dans cette phrase, il est impossible de traduire le verbe « prendre » par כשהצימאון (אוהז) Il faut employer le verbe מציק, dont le sens est proche « d'importuner ».

Pour marquer la répétition, on utilisera le verbe auxiliaire חוזר ומציק לך : כשהצמא חוזר ומציק לך

Différentes traductions ont été proposées par les candidats, dont la plus simple, certes correcte mais un peu « plate » : כשאתה שוב צמא

צמא et צימאון : sont tous deux acceptables pour traduire le mot « soif ».

- Une étude très serrée de l'amour

Ne peut être traduit littéralement ; on emploiera l'expression : רכשת כבר דעת מרובה על : האהבה (vous avez déjà acquis une grande connaissance de l'amour)

- Le poison des comparaisons : cette expression peut être rendue littéralement en hébreu, mais au pluriel « comparaisons », nous avons préféré le singulier à valeur de collectif : רעל ההשוואה

## Version

### Présentation du texte de version

L'extrait choisi était tiré du recueil de Yehoshua KENAZ מומנט מוסיקלי (*Moment musical*), publié en hébreu en 1980 aux éditions הקיבוץ המאוחד.

Les quatre nouvelles qui forment le recueil représentent autant d'étapes de la vie d'un petit garçon, puis d'un adolescent.

Le texte proposé à la traduction était tiré de la troisième nouvelle, qui donne son titre au recueil. Le narrateur vit une irréversible initiation à la cruauté à l'occasion d'un apprentissage problématique du violon. Ce passage de l'enfance à l'âge adulte est accompagné d'une réflexion sur la vie et sur la mort de l'innocence.

## Voici le texte dans son intégralité :

כעבור זמן-מה ציינה מורתי הגברת חנינא את התקדמותי הטובה בנגינה והמליצה לפני הורי להכניסני גם אל הקונסרבטוריון, לשם לימוד תיאוריה מוסיקלית. באחד מימות החורף, בשעות אחר-הצהריים, הובאתי אל בית הקונסרבטוריון החיפאי. הורי נדברו מה שנדברו במזכירות המוסד, אני הוכנסתי אל אחת הכיתות, והם יצאו לחכות לי במסדרון, עד תום השיעור. ככל שאתאמץ, ייראו לי התמונות מאז מצועפות ערפל, מקוטעות מאוד, באין קשר ביניהן, וכאב עמום, קהה, עולה ממקום עמוק ונשכח ומידפק על החזה, לפרוץ ולהרעיש עולמות, ולא אדע על מה. יתכן שראשים הופנו אלי והביטו בי, כאשר הכניסה אותי המזכירה אל הכיתה, שכבר ישבו בה הגדולים ממני וחיכו לתחילת השיעור. הושיבו אותי אל אחד השולחנות הזוגיים ולצדי ישב ילד שכבר הצמיח חתימת-שפם והיה מעיין במחברת תווים. לא אזכור מה חשבתי באותם רגעים שעד תחילת השיעור ואם הייתי נרגש. כמדומה לי, לא הבינותי כל-כך למה נשלחתי אל המקום הזה ומה עומדים לעשות בי ומה לי ולגדולים אשר סביבי. וגם דימיתי כי שמעתי מכמה צדדים הערות סתומות וקולות צחוק, אשר יתכן כי כוונו אלי. בהיכנס המורה אל חדר-הכיתה נפלה דומיה ואיש-השיבה במשקפי-הכסף התחיל לדבר. לפרקים היה יושב אל הפסנתר שלצד הלוח השחור ומשמיע דוגמאות-נגינה שונות. אחר-כך נשאלו התלמידים שאלות שונות והשיבו עליהן. (...) הילד שישב לידי כתב דברים במחברתו. ורק מחברתי שלי היתה פתוחה לפני, חדשה ולבנה ולא מצאתי לכתוב בה דבר. חשבתי על הורי הממתינים לי במסדרון ונכספתי מאוד לראותם, ציפיתי בכל כוחות-נפשי כי יסתיים השיעור ואלך אתם הביתה.

יהושע קנז, *מומנט מוסיקלי* (הקיבוץ המאוחד, 1980)

## Conseils généraux sur l'exercice de traduction de l'hébreu au français

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.

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.

## Les enjeux de l'exercice de traduction

Sur les 11 copies, la moitié a fait montre à la fois d'une bonne compréhension du texte hébreu et d'une traduction dans un français correct.

Nous ne saurions trop 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 correctement le nom de l'auteur (dans ce cas précis, où l'absence de notation des voyelles entrave la lecture, l'auteur a parfois été appelé KANZ ou KENZ ou encore KANEZ au lieu de KENAZ, ce qui montre que certains candidats méconnaissent cet auteur majeur de la littérature israélienne). 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 peu d'écueils en la matière, hormis peut-être *מצועפות ערפל, לפרוץ ולהרעיש עולמות*. Le jury a cependant constaté que des termes très courants tels que *נרגש (ému)*, *מקוטעות (fragmentaires)*, *שפם (moustache)*, étaient inconnus de certains candidats qui ont proposé pour ces termes des traductions aussi inattendues que : 'fébrile', 'saccadées', ou 'barbe'.

C'est surtout le style très littéraire de Kenaz (lui-même traducteur en hébreu de Flaubert et Balzac) ses phrases longues, aux nombreuses incises, qui pouvaient compliquer la tâche.

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.

Quelques exemples de traductions littérales et maladroitement :

בשעות אחר-הצהריים, באחד מימות החורף, « un jour d'hiver, aux heures de l'après-midi » au lieu de « par un après-midi d'hiver »

הורי נדברו מה שנדברו « mes parents ont parlé de ce qu'ils ont parlé » ; « il avait été dit ce qu'il avait été dit » au lieu de « mes parents s'entretenaient »

אחד השולחנות הזוגיים « une double table » pour « une table pour deux »

Un pléonasme a été relevé : 'les prémices d'une moustache naissante', ainsi que des impropriétés, parmi lesquelles : 'les élèves furent interrogés par différentes questions'.

De même, il est souhaitable d'éviter d'employer des termes familiers comme : 'rigolades' (au lieu de 'rires').

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 (« j'avais **hatte** de les voir », « couloire », « moment **musiqua**l », « **enttendre** » « **autours** », etc.), 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, compréhension fine, maîtrise des temps, de la syntaxe, du lexique, ou des stratégies de traduction, le texte de Yehoshua Kenaz offrait la possibilité aux candidats de démontrer un nombre important de qualités. L'épreuve de traduction nécessite autant de préparation que la composition en langue étrangère. 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, les candidats doivent lire des œuvres littéraires en français afin d'enrichir leur vocabulaire, même lorsque le français est leur langue maternelle.

### **Proposition de traduction de la version :**

**(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)**

### **Corrigé de la version**

Au bout de quelque temps, mon professeur, Madame Hanina, remarqua que mon jeu progressait et conseilla à mes parents de m'inscrire au conservatoire afin que j'étudie le solfège. Par un après-midi d'hiver, ils me conduisirent au conservatoire de Haïfa. Mes parents s'entretenaient avec la secrétaire de l'établissement et je fus conduit dans une des classes, tandis qu'ils m'attendaient jusqu'à la fin de la leçon dans le couloir. J'ai beau faire des efforts, les images de cette époque sont embrumées, fragmentaires, sans rapport entre elles et, pour une raison que j'ignore, je sens monter en moi d'un endroit profond et insoupçonné une douleur sourde et confuse qui martèle ma poitrine, prête à exploser en remuant ciel et terre.

Il est probable que des têtes se tournèrent vers moi pour me regarder lorsque la secrétaire me fit entrer dans la classe où des élèves plus grands étaient déjà assis, attendant le début du cours. On me fit asseoir à une table à deux places, à côté d'un garçon qui avait déjà un

soupçon de moustache et qui examinait son cahier de musique. Je ne me rappelle pas ce que j'ai bien pu penser durant ces moments précédant le début du cours, ni même si j'étais ému. Je crois que je ne comprenais pas très bien pourquoi je me trouvais là, ce qui allait m'arriver et ce que j'avais à voir avec ces grands qui m'entouraient. Il me semblait aussi entendre ici et là des remarques confuses et des rires dont j'étais peut-être l'objet.

Lorsque le professeur, un vieil homme aux lunettes cerclées d'argent, entra dans la classe, le silence se fit et il commença à parler. De temps en temps, il se mettait au piano, à côté du tableau noir, et jouait diverses phrases musicales. Puis les élèves étaient interrogés et répondaient aux questions. (...) Le garçon assis à côté de moi notait des choses dans son cahier. Seul mon cahier tout neuf, ouvert devant moi, restait vierge car je ne trouvais rien à y inscrire. Je pensais à mes parents qui m'attendaient dans le couloir et j'avais hâte de les retrouver. Je souhaitais de tout mon cœur que la leçon s'achève et que nous rentrions à la maison.

**Yehoshua Kenaz, *Moment musical***

### **Justification en français du choix de traduction pour chacun des segments soulignés dans la version :**

- Segment n° 1 : שכבר הצמיח חתימת-שפם

Il s'agit ici d'un problème lexical ; le terme חתימה peut avoir des sens multiples, dont celui de 'trace'. Suivi du mot שפם, le mot חתימה prend le sens de 'duvet'. לו גדל לו = הצמיח avec le sens de 'pousser'.

Nous avons choisi de traduire ce segment par : 'qui avait déjà un soupçon de moustache'.

Nous avons relevé dans une copie : ' déjà à l'orée de la puberté', qui va dans le sens du texte mais s'en éloigne trop.

- Segment n° 2 : ומה לי ולגדולים אשר סביבי

Dans ce membre de phrase, מה, qui introduit une proposition interrogative indirecte ne sera pas traduit en français par un interrogatif mais par « ce que ». Par ailleurs, dans la Bible et dans le Talmud, nous trouvons des phrases comportant la structure : ...ל...ול...מה, avec des prépositions fléchies, avec le sens : « quelle relation y a-t-il entre ....et... ?

La relative a-verbale introduite par אשר composée d'un subordonnant et d'une préposition fléchie pouvait également constituer une difficulté pour la traduction. C'est pourquoi il était conseillé de rendre cette préposition fléchie par un verbe. Signalons l'utilisation du relatif biblique אשר employé lorsque le niveau de langue est soutenu.

Bien que nous ayons trouvé dans quelques copies : 'quel rapport entre moi et ces grands m'entourant' il était, bien entendu, impossible de traduire littéralement ce membre de phrase. Nous proposons : « ce que j'avais à voir avec ces grands qui m'entouraient »

- Segment n° 3 : בהיכנס

Nous avons un verbe à l'infinitif précédé de la préposition ב- ce qui correspond à une proposition subordonnée de temps ; l'ensemble est à traduire par : « lorsque le professeur entra ».

## 5. Épreuves orales d'admission

Le jury n'a pu que se féliciter de l'excellent niveau des épreuves orales, les trois candidats admissibles ayant obtenu la note de 10 ou plus à chacune des épreuves. Un candidat s'est nettement détaché à la fois par la rigueur dont il a fait preuve et par l'étendue de ses connaissances.

### a) Exposé de la préparation d'un cours suivi d'un entretien

- Durée de la préparation : 3 heures
- Durée de l'épreuve : 1 heure maximum (exposé : 40 minutes maximum, entretien : 20 minutes maximum)
- Coefficient 2

L'épreuve prend appui sur un dossier composé d'un ou de plusieurs documents en langue étrangère (tels que textes, documents audiovisuels, iconographiques ou sonores) fourni au candidat.

### Composition du dossier

N°1 : Extrait du roman de Guila Almagor : (2002) אלכס לרנר, דפי ואני, גילה אלמגור

L'extrait a été intitulé par le jury : מקובלים או לא מקובלים ?

N°2 : Affiche : הצהרת זכויות הילד בישראל (Déclaration des droits de l'enfant en Israël) émise par המועצה הלאומית לשלום הילד

N°3 : Extrait d'un film réalisé par des élèves et leur professeur : הטיול

מטח (המרכז לטכנולוגיה חינוכית) – בין הצלצולים

<http://itu.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=f9954eab-6653-4e9f-9ef8-6c3c41976fc4&lang=HEB>

### Consignes données aux candidats :

Le dossier qui vous a été remis comporte trois documents présentés dans un ordre aléatoire. Vous mettrez en évidence les caractéristiques de ces documents et montrerez comment vous pourriez les utiliser pour construire une séquence pédagogique. Vous en décrirez les étapes essentielles ainsi que la façon dont vous envisageriez d'évaluer les acquis des élèves à l'issue de cette séquence.

Vous expliquerez enfin en quoi cette séquence pourrait contribuer à la formation générale et citoyenne de l'élève.

## DOCUMENT N°1

### מקובלים או לא מקובלים ?

מהיום הראשון שאלכס הגיע לכיתה הוא התבלט בידע שלו. הוא הצטיין במתמטיקה, היתה לו אנגלית מצוינת ובעיקר היה ידען גדול בתחומים רבים. (...)

פעם, כשהתפעלתי בקול מן הידע שלו, אמר דור שהיה המנהיג של הכיתה (כך לפחות הוא חשב את עצמו) בביטול : "הירושלמי הזה, כמו תלמיד ישיבה, דוגר בבית, לומד ומשנן הכול בעל פה ואחר-כך מפציץ אותנו בידע שלו, מנסה לעשות רושם. אבל כבד, כבד הירושלמי הזה..." (...)

מאותו הרגע היה אלכס "הירושלמי הכבד הזה" כי כך קבע דור. הרי דור קבע מי מקובל בכיתה ומי לא. ועוד לפני שהספקנו לתהות על קנקנו של אלכס ולהכיר אותו באמת, גזר דור את דינו : לא מקובל וזהו ! (...)

בתחילת כיתה זו' היו בכיתה שלנו המון מסיבות. הבנות שלא הספיקו לחגוג את הבת-מצווה שלהן והבנים שהחלו לחגוג את הבר-מצווה – כמעט מדי יום שישי חגיגה ! ואנחנו חגגנו.

את מי להזמין ועל מי לפסוח קבע דור. ואני לא זוכר ששמעתי אותו אומר "אולי נזמין גם את הירושלמי הכבד הזה". רק דפי אמרה פעם : "זה ממש לא בסדר, כל העניין הזה של מקובלים ולא מקובלים. זה פשוט מגעיל. אנחנו כולנו בכיתה אחת, והחברות והקבוצות שנוצרו בכיתה שלנו זה ממש דוחה, זה אף פעם לא היה ככה, זה באמת לא נראה לי." דור חיקה את קולה: "לא נראה לך ?"

הוא אמר, "מה את אומרת ?" וזה היה מפתיע ונועז לדבר אל דפי בבוז כזה. הבנים תמיד היו חביבים אליה והבנות התחנפו אליה. דפי היתה לבנות בדיוק מה שדור היה לבנים – מנהיגה, על פיה יישק דבר !

כשנושא המסיבות עלה בפעם הראשונה ודיברנו על המוזמנים למסיבות, דפי אמרה : "די, נגמר, מהיום כולם מוזמנים ! דנה ומירב (שלא היו מקובלות) אתן חייבות להגיע, בלי תירוצים." זה היה קצת מוזר כי לא דנה ולא מירב השמיעו תירוצים. הן היו מאושרות שנוכרו בהן. זה ניכר מיד על פניהן. לאלכס לרנר שלחה דפי פתק בכתב ידה העגול והיפה ובו נאמר : "אתה מוזמן למסיבה קטנה, לא בת-מצווה, ביום שישי, שבע בערב בביתי ברחוב ראשונים 5 רמת-אביב הישנה. נא לדייק ! דפי."

אלכס לרנר, דפי ואני, גילה אלמגור (2002)



# הצהרת זכויות הילד בישראל

1. זכותי לגדול ב בטחון, בשלום ובבריאות - ולחיות במשפחה אוהבת.
2. זכותי שידאגו לי לאוכל, לבגדים, לבית והגנה.
3. זכותי שלא יכאיבו לי, שלא יפגעו בי, ושלא יעליבו אותי.
4. זכותי ללמוד, לשחק, להתפתח ולקבל הזדמנות להוכיח את עצמי.
5. זכותי שלא יפגעו ברכושי שלי ובסודיות שלי.
6. זכותי לקבל שם ומקום אליו אשת"ך.
7. זכותי ליהנות מחוקים שמגינים על ילדים.
8. זכותי שלא יפלו אותי, וית"חסו אלי" כשווה - גם אם אני שונה.
9. זכותי לומר את דעתי ולהביע את רגשותי.
10. זכותי ש'נהגו כלפי בכבוד - יקטיבו לי ויתחטבו בי'.

המועצה לשלום הילד: טל. 02-6780606 [www.children.org.il](http://www.children.org.il)

### DOCUMENT N°3

Extrait d'un film réalisé par des élèves et leur professeur : הטיול

מטח (המרכז לטכנולוגיה חינוכית) – בין הצלצולים

<http://itu.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=f9954eab-6653-4e9f-9ef8-6c3c41976fc4&lang=HEB>

Les trois 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 de documents.

Le document N°1 était un extrait du roman pour adolescents de Guila Almagor (par ailleurs actrice célèbre dont la carrière court sur près d'un demi-siècle) intitulé *Alex Lerner, Dafi et moi*. Le jury avait donné à l'extrait le titre en hébreu ? *מקובלים או לא מקובלים*, *Populaires ou exclus* ?

Le document N°2 était la charte, en 10 points, des droits de l'enfant en Israël.

Le document N°3, extrait du site *matah* (de l'éducation nationale israélienne) était une vidéo à but pédagogique réalisée par un professeur et ses élèves Elle mettait en scène, la jeune Maya, mise au ban par Yoav, un de ses camarades et exclue de la préparation générale d'une excursion par de nombreux autres élèves. Grâce à Menahem, professeur ou éducateur, une solution est trouvée, qui permet la réintégration de Maya au sein du groupe et la prise de conscience par la classe de la gravité de l'exclusion et de ses conséquences.

L'épreuve d'exposé de la préparation d'un cours permet de mettre en valeur les compétences du professeur dans l'exercice de son métier et d'évaluer sa capacité 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 ;
- 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'appuie sur la définition d'objectifs communicationnels, culturels, pragmatiques et linguistiques, en référence aux programmes nationaux et au CECRL.

L'entretien a pour but de permettre au candidat de justifier ses choix, d'affiner ses analyses et/ou de prolonger sa réflexion.

Rappelons qu'une séquence est un parcours d'apprentissages coordonnés autour d'un projet pédagogique se déployant sur plusieurs séances de cours. Le projet pédagogique de la séquence s'inscrit dans les entrées culturelles des programmes, selon une perspective

actionnelle qui s'apparente à un scénario pédagogique. Une tâche finale en constitue l'aboutissement. Le plus souvent, des tâches intermédiaires balisent ce parcours.

### **Remarques sur les prestations des candidats :**

Les trois candidats admissibles se sont montrés à la hauteur de la tâche pour cette première partie de l'épreuve, bien que les trois documents n'aient pas toujours fait l'objet d'une analyse détaillée, d'une synthèse et de la présentation d'une problématique suivie d'un exposé cohérent et argumenté.

Dans l'ensemble, le jury a constaté une bonne connaissance des programmes officiels en vigueur. Les candidats ont généralement bien ciblé le thème ou la notion du programme et la classe destinataire, même si leurs choix n'ont pas toujours été identiques. Le jury rappelle qu'il n'a pas d'idée préconçue sur le choix de la classe ni du libellé de la problématique du moment que la proposition est cohérente, justifiée et réaliste.

C'est ainsi qu'un candidat a destiné ce dossier à une classe de 3<sup>ème</sup> LV2 (au dernier trimestre), avec pour thème : 'école et société' et la problématique : « Dans quelle mesure, dans le cadre de l'école, les enfants respectent-ils 'l'autre' et ses droits ? » alors que deux autres candidats ont ciblé le niveau d'une classe de seconde LV2 ou LV1 en lien avec la notion culturelle 'l'art de vivre ensemble - appartenance et singularité ' et la problématique : « accepter la différence à l'école. Comment aller au-delà de l'exclusion en dépassant les stéréotypes ? » L'un des candidats a également évoqué la possibilité de traiter la séquence en classe de première ou de terminale, en rapport avec la notion « Lieux et formes du pouvoir ».

Le nombre de séances consacré à l'étude du dossier a varié, selon les candidats de 3 à 6. Or, étant donné la richesse du dossier, le chiffre de six séances paraît un minimum si l'on veut traiter l'ensemble du dossier.

Un des candidats a omis de faire une introduction et a présenté une analyse trop brève des documents et de leur intérêt. Si, par la suite, il a su voir les éléments essentiels se rapportant à l'élaboration d'une séquence, on peut déplorer qu'il les ait présentés sous la forme d'une énumération désordonnée, non exempte de répétitions. Il est regrettable que l'exposé n'ait pas été mieux structuré car ce candidat possédait par ailleurs une bonne connaissance des programmes et de tous les documents proposés aux professeurs de langue sur le site eduscol.

Le jury a constaté la même absence d'organisation dans la présentation des propositions d'exercices, intéressantes mais trop nombreuses. Il aurait fallu sélectionner les tâches qui constituent une préparation à la tâche finale et souligner plus clairement le caractère logique de l'enchaînement des séances proposées. Certes, le jury est prêt à accepter toutes les manières de traiter les documents constituant le dossier, mais à la condition que le candidat montre la pertinence et la cohérence de l'ordre qu'il a choisi et propose des exploitations pédagogiques dont l'enchaînement facilite la progression de l'élève et l'amène à la réalisation de la tâche finale.

Le projet pédagogique le plus abouti a permis au jury d'apprécier une présentation et une analyse remarquables des documents proposés ainsi qu'une mise en œuvre 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 a pu constater qu'il possédait une solide connaissance des documents incontournables pour un professeur de langue vivante, une bonne connaissance des programmes ainsi que de vastes connaissances culturelles.

Pour chacune des séances, le candidat a clairement énoncé le support à travailler, les activités et les objectifs. Il a détaillé la manière dont la séance devait se dérouler ainsi que les activités langagières auxquelles les élèves étaient entraînés en attachant une importance particulière à une organisation du travail qui favorise la progressivité de l'apprentissage.

Un des candidats a fait une analogie bien venue entre la charte en dix points des droits de l'enfant et le décalogue, mais malheureusement sans aller plus loin dans son analyse. En ce qui concerne l'ordre des documents à aborder dans la séquence, il a été le seul à proposer de commencer la séance par le visionnage de l'extrait vidéo, qui, selon lui, permet d'emblée une compréhension de la problématique proposée. De manière originale, et pour créer un horizon d'attente, il a proposé un premier visionnage sans le son, les images étant suffisamment parlantes pour que les élèves devinent la problématique. Il a ensuite proposé un second visionnage avec le son en proposant que les élèves s'aident d'un dictionnaire unilingue (ce qu'ils sont malheureusement bien incapables de faire à ce stade de leur apprentissage.)

De manière générale, les candidats n'ont que peu expliqué de quelle façon ils utilisaient la vidéo. Or pour accéder au sens d'un document vidéo, il est nécessaire de mettre en place des stratégies pédagogiques spécifiques. Ils n'ont pas non plus souligné de quelle manière ce support permettait un lien entre langue et culture ni que l'utilisation d'un tel document était une occasion d'entraîner les élèves à la compréhension de l'oral et constituait de ce fait une préparation à certaines tâches orales proposées.

Si l'enseignement/apprentissage du lexique a bien été pris en compte, en revanche, les stratégies mises en œuvre n'ont pas été clairement explicitées (l'utilisation, par exemple, de cartes mentales).

Malgré les consignes données par écrit, l'évaluation n'a pratiquement pas été abordée pendant les exposés. Certains candidats ont parlé de tâches intermédiaires et de tâches sommatives mais sans aborder l'évaluation à proprement parler.

On peut également déplorer que les contenus culturels typiquement israéliens n'aient pas toujours été suffisamment mis en valeur. Bien que la thématique abordée dans le dossier soit universelle, le jury attendait des candidats qu'ils insistent sur les éléments caractéristiques de la vie scolaire en Israël.

Enfin, les candidats ont généralement relevé la possibilité qu'offrait le dossier de travailler avec des collègues d'autres disciplines (par exemple l'EMC ou même l'EPS), malheureusement ces mentions judicieuses sont généralement restées au stade du simple catalogue.

## **Entretien**

Rappelons que les questions du jury peuvent être de l'ordre du savoir-faire ou des connaissances. Elles prennent appui sur les propos des candidats et contribuent à donner des éclairages sur la pratique professionnelle de celui-ci lors de la préparation d'un cours.

Les questions posées aux candidats ont concerné majoritairement l'évaluation (peu abordée sans doute par manque de temps), la différence entre entraînement et évaluation et la manière d'introduire le document vidéo.

En conclusion, le jury a pris plaisir à écouter les prestations - certes plus ou moins réussies - des trois candidats, mais qui témoignaient toutes d'une grande réflexivité par rapport à leur pratique quotidienne. Il espère que ces quelques conseils aideront les futurs candidats dans leur préparation.

### **b) Explication en langue étrangère assortie d'un court thème oral improvisé**

- Durée de la préparation : 3 heures
- Durée de l'épreuve : 1 heure maximum (exposé : 30 minutes maximum, entretien : 30 minutes maximum)
- Coefficient 2

L'épreuve consiste en une explication en langue étrangère d'un texte ou d'un document iconographique ou audiovisuel extrait du programme, assortie d'un court thème oral improvisé et pouvant comporter l'explication de faits de langue.

L'explication est suivie d'un entretien en langue étrangère avec le jury. Une partie de cet entretien peut être consacrée à l'écoute d'un court document authentique en langue vivante étrangère, d'une durée de trois minutes maximum, dont le candidat doit rendre compte en langue étrangère et qui donne lieu à une discussion en langue étrangère avec le jury.

Les choix des jurys doivent être effectués de telle sorte que tous les candidats inscrits dans une même langue vivante au titre d'une même session subissent les épreuves dans les mêmes conditions.

### **Explication en langue étrangère assortie d'un court thème oral improvisé**

#### **Sujet :**

נתח את השירים "אירופה מאוחר" ו"טיוטת הסכם לשילומים" והסבר כיצד הם מהווים מסגרת למחזור קרון התום.

L'explication en langue étrangère portait sur le cycle des sept poèmes au programme קרון התום (*Wagon plombé*) de Dan Pagis. Le sujet était centré sur les premier et dernier des sept poèmes, extraits du recueil גלגול (*Avatar*). Les candidats devaient analyser ces deux poèmes et

expliquer de quelle manière on pouvait considérer qu'ils constituaient le cadre de l'ensemble du cycle. Le jury attendait d'eux qu'ils dégagent une problématique, exposent le plan de leur exposé puis passent à l'analyse elle-même.

S'agissant d'une épreuve d'explication de textes poétiques il fallait garder à l'esprit que les mots y sont utilisés au sens figuré et non au sens propre, que ces mots créent des sonorités et des rythmes et que l'analyse des figures de style est essentielle, car ce sont elles qui procurent au texte sa richesse et sa nature poétique.

Le recueil גלגול a été publié en 1970. Dan Pagis y évite tout élément autobiographique ou personnel. Sa démarche reflète la difficulté du poète survivant de la *Shoah*, à aborder directement cette époque. Le titre קרון התום fait bien sûr allusion aux wagons plombés dans lesquels les Juifs étaient déportés vers les camps de la mort. Mais il offre bien d'autres sens, de par la polysémie du mot התום. קרון התום se compose de sept poèmes. Sept, chiffre hautement symbolique dans la tradition et source de nombreuses interprétations. Ici, de façon ironique, les sept poèmes peuvent correspondre aux sept jours de la création. Mais dans ce contexte, comme sous l'effet d'un miroir déformant et monstrueux, la création se transforme en destruction et anéantissement, non seulement la destruction du peuple juif mais la chute de l'humanité.

Les poèmes qui ouvrent et clôturent l'ensemble des sept poèmes définissent le temps et l'espace historiques de l'ensemble. *Europe, il est tard*, le premier poème, dans lequel la date du début de la catastrophe est énoncée (« *Quelle année est-il ?* » - « *Trente-neuf et demi environ* ») est une description parodique de l'Europe insouciante, pénétrée d'illusions, à la veille de la guerre. Dans une ville de villégiature, au bord de la mer, la frivolité et les jeux de séduction caractérisent les relations de ceux qui dansent le tango au bord du gouffre. Bien que les mots soient simples, les figures de style, telles les collocations défaits pour créer de nouvelles images, les métaphores, les connotations bibliques ainsi que la prosodie confèrent au poème toute sa richesse. L'absence de ponctuation, à la fin du premier poème, nous conduit tout droit aux poèmes suivants illustrant les scènes de la *Shoah* qui ont inéluctablement succédé à l'insouciance.

Le dernier poème, *Brouillon pour un accord sur des réparations*, décrit l'après-guerre et l'amertume du poète vis-à-vis de l'accord des réparations signé entre le jeune Etat d'Israël et l'Allemagne. Dans une sorte de monologue adressé aux rescapés, où abondent des images surréalistes, l'idée que l'argent peut effacer les horreurs et les souffrances est battue en brèche. Comme dans un film qui se déroulerait à l'envers, nous assistons à la tentative désespérée de tout remettre en place et de rendre le monde semblable à ce qu'il était avant le génocide. C'est ainsi que les images parodiques décrivent l'horreur : le cri retourne dans la gorge, les dents en or dans la mâchoire, la fumée dans la cheminée. L'allusion à la prophétie des ossements desséchés d'Ezéchiel annonçant la renaissance accentue encore l'ironie de la situation.

Le premier poème commence par les mots « *dans le ciel* ». Le dernier se termine par les mots « *au ciel* ». Ces mots encadrent l'ensemble de קרון התום et lui procurent un sens métaphysique évoquant le problème tant débattu de la foi après Auschwitz.

Entre les deux poèmes qui, comme nous l'avons dit, constituent le cadre du cycle aussi bien sur le plan chronologique que spatial, chacun des cinq poèmes décrit tantôt de façon réaliste tantôt de façon surréaliste différents événements de la *Shoah*.

Les trois candidats admissibles connaissaient bien l'œuvre au programme. Précisons qu'ils ont été évalués essentiellement sur quatre critères : la construction de leur explication, la qualité de leur analyse, la fluidité de leur expression en hébreu ainsi que les connaissances sur la littérature en hébreu de la *Shoah* que l'on est en droit d'attendre d'un futur professeur agrégé.

Malgré de nombreux points intéressants, un des exposés manquait de rigueur dans sa construction. L'introduction, trop longue, comportait une biographie détaillée du poète ainsi que des éléments sur la littérature israélienne de la Shoah mais le développement s'attardait trop sur le poème le plus célèbre de l'ensemble du cycle de poèmes, כתוב בעיפרון בקרון החתום (*Écrit au crayon dans un wagon plombé*) ce qui confinait au hors-sujet. Dans l'analyse du premier poème, un des candidats, insistant sur l'image des violons qui virevoltent dans le ciel du premier vers y a vu un élément destructeur, le son du violon évoquant pour lui des pleurs. On pourrait à la rigueur voir dans le violon un signe prémonitoire des pleurs à venir mais cela mériterait une analyse plus approfondie de l'image qui, de prime abord, exprime plutôt une atmosphère légère, festive et insouciance. De plus, malgré une très bonne maîtrise de l'hébreu, on peut déplorer que ce candidat ait parfois adopté un niveau de langue qui n'était pas assez soutenu.

Un candidat s'est nettement détaché par la qualité de son exposé. Il a commencé par présenter de manière rigoureuse le plan de son exposé, puis en introduction, a évoqué brièvement le poète et le recueil en insistant sur le titre חתום קרון aux sens multiples et qui peut être interprété de différentes façons. Interprétant le premier poème comme une protestation contre l'Europe d'avant-guerre il fait le lien avec d'autres poèmes en relevant les mêmes expressions (מסדר se termine par les même mots que אירופה מאוחר : כאן לעולם Le candidat aborde ensuite l'intertextualité et les différentes allusions aux sources juives, sans omettre d'expliquer les différents aspects prosodiques et les figures rhétoriques comme les personnifications, les collocations défaites et recomposées (par exemple מה השעה qui devient מה השנה ou הכל יבוא על הכלל - Exode 18, 23) Dans l'analyse du dernier poème, il insiste sur les descriptions grotesques et macabres. Le poème se présente comme un document administratif dénué de toute émotion. Ici aussi, le candidat relève les allusions à la Bible et à la prière. Il conclut son explication en démontrant comment les deux poèmes encadrent les autres poèmes du recueil.

Ce même candidat s'exprime de façon très claire et dans une langue soutenue, tout à fait bien venue dans cette épreuve. Il répond avec beaucoup d'aisance aux questions des membres du jury sur la littérature de la *Shoah* écrite en hébreu et en français.

Un autre candidat relève que les titres des sept poèmes du cycle mis côte à côte résument son contenu et englobent les événements de la *Shoah*. Il prétend que c'est la première fois que Dan Pagis traite de la *Shoah* et que même dans קרון חתום, il n'y fait qu'allusion – ce qui est loin d'être exact puisque la *Shoah* en constitue le sujet central. Le candidat remarque que

dans *Europe, il est tard* le poète définit l'espace et le temps du cycle. L'homme qui y apparaît est universel et l'atmosphère surréaliste, propre à des scènes de séduction. L'image des violons lui rappelle les tableaux de Chagall ou de Magritte.

Le candidat qualifie le dernier poème d'ironique et de parodique et ajoute qu'il reflète l'opinion de Pagis sur les réparations allemandes. Lorsque le poète emploie les mots « paragraphe après paragraphe », on comprend le mécanisme méthodique de l'anéantissement des juifs. Il aborde ensuite les éléments poétiques dans le premier et le dernier poèmes, la structure, les allusions bibliques, surtout à la prophétie d'Ezéchiel. Pour lui, le recueil a la forme d'un cycle qui caractérise d'ailleurs la poésie de Dan Pagis. Il termine son exposé en s'interrogeant sur le message que Pagis veut livrer au lecteur : les mots sont incapables de transmettre l'ineffable. Ecrire pour Pagis serait une thérapie ; son message n'est pas clair. Le candidat termine en citant les noms de quelques auteurs israéliens qui ont écrit sur la *Shoah*. S'il connaît assez bien l'œuvre au programme ainsi que la bibliographie, on peut déplorer que le vocabulaire technique propre à l'analyse lui fasse défaut.

### **Thème improvisé**

De temps en temps ma mère décrète : demain on va chez le photographe. Elle se plaint du prix mais elle fait quand même les frais des photos de famille. Les photos, on les regarde, on ne se regarde pas mais on regarde les photographies, chacun séparément, sans un mot de commentaire, mais on les regarde, on se voit. On voit les autres membres de la famille un par un ou rassemblés. On se revoit quand on était très petit sur les anciennes photos et on se regarde sur les photos récentes. La séparation a encore grandi entre nous. Une fois regardées, les photos sont rangées, avec le linge dans les armoires. Ma mère nous fait photographier pour pouvoir nous voir, voir si nous grandissons normalement. Elle nous regarde longuement comme d'autres mères, d'autres enfants. Elle compare les photos entre elles, elle parle de la croissance de chacun. Personne ne lui répond.

Ma mère ne fait photographier que ses enfants. Jamais rien d'autre. Je n'ai pas de photographie de Vinhlong, aucune, du jardin, du fleuve, des avenues droites bordées des tamariniers<sup>1</sup> de la conquête française, aucune, de la maison, de nos chambres.

**Marguerite Duras, *L'Amant***

Le texte proposé était tiré du roman de Marguerite Duras *L'Amant*, publié en 1984 aux Editions de Minuit. Il s'agit d'un livre largement autobiographique reprenant la trame de son enfance en Indochine. Le passage ne présentait pas de difficultés lexicales majeures, hormis le terme « tamariniers », qui était donné en note. Deux candidats ont proposé des traductions satisfaisantes. Si l'un n'avait aucun problème de lexique, la traduction de l'autre, en revanche

---

<sup>1</sup> עצי תמר הודי

comportait ça et là quelques inexactitudes ou impropriétés, sans doute à cause d'une moins bonne connaissance du français. Le mot « linge », par exemple, a été traduit par כביסה puis par כלי מיטה alors qu'il convenait d'employer בגדים

La prestation d'un des candidats n'était pas exempte de fautes d'hébreu :

Choix erroné de la préposition : מסתכלים את

הולכים ל- ou הולכים אל au lieu de הולכים אצל

Absence de différence entre «se faire photographier » (traduit par מצלמת) et «photographier »

Absence d'article défini après את האחרים : רואים את רואים את אחרים :

Fautes d'accord et de lexique : רחובות ישרות (au lieu de רחובות ישרים)

Utilisation du terme כבישה au lieu de כיבוש (conquête)

Erreur de lexique : הבדל, פירוד, הפרדה au lieu de ניתוק (séparation)

Nous ne saurions trop rappeler que l'exercice de thème improvisé requiert à la fois le sens de la langue, la maîtrise de la grammaire et la possession d'un bagage lexical riche et nuancé.

### **Proposition de traduction :**

(Nous proposons ci-dessous plusieurs traductions recevables mais rappelons aux candidats qu'à l'écrit comme à l'oral ils se doivent de faire un choix et de ne proposer qu'une traduction).

מפעם לפעם מצווה (פוסקת, קובעת) אמי (אמי מצווה) : מחר הולכים לצלם (אל הצלם). היא מתלוננת (מוחה, מתרעמת) על המחיר, אך היא משלמת בכל זאת עבור (בשביל) תצלומי המשפחה (תצלומים משפחתיים). מסתכלים בתצלומים (בתמונות) (בתצלומים מסתכלים). לא (אין) מסתכלים זה בזה (זה בזה לא מסתכלים), אך מסתכלים בצילומים, כל אחד בנפרד, בלי הסבר (הערה), אך מסתכלים בהם, רואים זה את זה. רואים את בני המשפחה האחרים כל אחד בנפרד או יחד. רואים את עצמנו שוב כפי שהיינו קטנים בתצלומים הישנים ומסתכלים בעצמנו (זה בזה) בתצלומים החדשים. הניתוק (הריחוק) בינינו גדל עוד יותר. אחרי שמסתכלים בתצלומים מניחים אותם בארון עם הסדינים (כלי המיטה). אמי מורה לצלם אותנו כדי שתוכל לראות אותנו, לראות אם אנחנו גדלים כפי שצריך. היא מסתכלת בנו ארוכות, כאימהות אחרות בילדים אחרים. היא משווה בין התצלומים (את התצלומים) ומדברת על הצמיחה (לגובה) (הגדילה) של כל אחד. אף אחד אינו עונה לה. רק את ילדיה מבקשת אמי לצלם. (אמי רוצה שיצלמו רק את ילדיה). אף פעם לא משהו אחר (וחוץ מזה שום דבר). אין לי כל תצלום של וינהלונג (מוינהלונג), אף לא אחד מהגן, מהנהר, מהשדרות הישרות שבצידיהן עצי תמר הודי מהכיבוש הצרפתי. אף אחת מהבית, מחדרינו.

מרגריט דוראס, המאהב