



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPES externe

Section : Langues vivantes étrangères : portugais

Session 2024

Rapport de jury présenté par : João Carlos Vitorino Pereira, président du jury



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport co-rédigé par

M. João Carlos Vitorino PEREIRA	Professeur à l'Université Lumière - Lyon 2, président
M. Fernando AMORIM	IPR (académie de Versailles), vice-président
M. Emmanuel LOUREIRO	Professeur certifié (académie de Bordeaux), secrétaire général
M. Luís DE OLIVEIRA	IPR (académie d'Amiens)
Mme Rose-Marie VICENTE	Professeure agrégée (académie de Lyon)

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

SOMMAIRE

GÉNÉRALITÉS

Remarques générales	p. 3
Données statistiques	p. 6
Descriptif des épreuves	p. 14
Programme du concours 2024	p. 18
Indications bibliographiques	p. 19

RAPPORTS SUR LES ÉPREUVES ÉCRITES

Rapport sur l'épreuve écrite disciplinaire	p. 20
Rapport sur l'épreuve de traduction (version)	p. 41
Rapport sur l'épreuve écrite disciplinaire appliquée	p. 54

RAPPORTS SUR LES ÉPREUVES ORALES

Remarques générales	p. 61
Rapport sur l'épreuve de leçon	p. 62
Rapport sur l'épreuve d'entretien	p. 76

GÉNÉRALITÉS

Remarques générales

On observait une baisse constante du nombre d'inscrits depuis quelques années : 136 en 2018, 98 en 2019, 94 en 2020, 87 en 2021 et 56 en 2022.

Cependant, en 2023, après la crise sanitaire et la mise en œuvre, en 2022, de la réforme du CAPES, on enregistrait 92 inscrits, ce qui représentait une augmentation de 65 %. En 2023, 38 candidats, contre 21 en 2022, se sont présentés aux épreuves écrites d'admissibilité. En 2024, sur 71 candidats inscrits, seulement 29 se sont présentés aux épreuves écrites. Malgré une hausse de 80% environ, qui aurait pu être le résultat d'une meilleure préparation des candidats, le niveau, en 2023, avait globalement baissé dans les différentes épreuves, tant du point de vue de l'analyse littéraire ou didactique que du point de vue de la correction de la langue portugaise ou française, faiblesse déjà signalée dans le rapport de 2022. **En 2024, les membres du jury observent une amélioration globale du niveau des candidates et des candidats.**

Dix candidats, pour quatre postes offerts au concours, ont été déclarés admissibles, comme l'an dernier. Une personne admissible ne s'est pas présentée aux épreuves orales d'admission. **Il y a un écart assez important de 17 points entre la quatrième personne admise au concours et la personne classée au cinquième rang.**

Pour préparer correctement le concours, il va sans dire qu'il faut connaître la nature des épreuves. La lecture des rapports permet de se familiariser avec chaque épreuve et ses attendus. Il n'est pas rare que les documents ne soient pas reliés entre eux ou qu'aucune problématique ne soit dégagée ou encore que l'axe proposé ne soit pas pris en compte.

La connaissance, souvent approximative, voire défailante, du système éducatif français constitue un atout dans le cadre notamment de l'épreuve d'entretien : par exemple, *Le système éducatif français aujourd'hui* est un ouvrage dont on ne peut que conseiller la lecture.

Nous recommandons tout d'abord aux candidats d'améliorer leur niveau de français. Cette exigence n'a rien de surprenant vu que l'on se présente à un concours pour enseigner au sein du système scolaire français : « Le jury tient compte dans la notation des épreuves de la maîtrise écrite et orale de la langue française (vocabulaire, grammaire, conjugaison, ponctuation, orthographe) », lit-on dans l'article 15 de l'arrêté du 25 janvier 2021 modifié fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (in : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000043075486/2024-08-20/>). **Notons que l'épreuve d'entretien se déroule en français uniquement et que la leçon se déroule en partie en français.** On a lu dans une copie « les français » pour « les Français » : le français est la langue française, tandis que le Français est la personne de nationalité française.

Il convient aussi, bien évidemment, de maîtriser la langue portugaise dans tous ses aspects en apprenant notamment la grammaire pour combler des lacunes grammaticales rédhibitoires ; il faut aussi se méfier des interférences du français, voire de l'espagnol. Outre la formation du pluriel, la



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

conjugaison ou la concordance des temps a parfois posé problème. **Certains termes**, comme « eixo » ou « aprendizagem », **très directement liés à la discipline ou à l'enseignement ou encore aux programmes officiels doivent être parfaitement connus. La ponctuation et l'accentuation ne sont pas accessoires dans une composition.** On rappellera que le verbe ne doit jamais être séparé de son sujet par une virgule. **Rappelons une autre règle élémentaire : en portugais, on met l'accent sur la majuscule**, ce qui est d'ailleurs recommandé en français par l'Académie française. **Les fautes d'orthographe sont parfois révélatrices d'une prononciation fautive**, si bien qu'on écrit, par exemple, « premanece » pour « permanece » ou « veiculô » pour « veículo » ; **il arrive même que la forme écrite soit une reproduction de la prononciation orale**, si bien que l'on a trouvé dans une copie « desda descoberta » pour « desde a descoberta ». **On ne saurait donc se contenter d'une connaissance approximative de la langue** : on a lu « o comportamento » au lieu de « o comportamento », ou « graça a » au lieu de « graças a », ou encore « o tio que não viagem » au lieu de « ... que não viaja », le substantif « viagem » ne devant pas être confondu avec le verbe « viajar ».

Aux connaissances linguistiques, il faut ajouter, pour aborder le concours dans de bonnes conditions, les connaissances péri-linguistiques ; certaines connaissances péri-linguistiques élémentaires font parfois défaut aux candidats. Ainsi, un candidat ne sait pas qu'au Brésil le *prefeito* n'est pas le préfet, mais le maire.

Pour ne pas écrire n'importe quoi, **on fera preuve de rigueur intellectuelle, de bon sens** : *o documento 3 pode representar a ideia de regresso com « desejo de ida, ou volta, à casa paterna »* est un énoncé qui laissera le correcteur bien perplexé.

Lors des épreuves orales, où il faut avoir une présence pour capter l'attention des membres du jury, la correction de la langue portugaise ou française laisse aussi parfois à désirer. En français, on a entendu, par exemple, « chacun faisait » pour « chacun ferait » ou « soulever les mots » – en portugais, on dit « levantar as palavras », d'où sans doute ici le lusisme – pour « relever les mots ». **Le registre de langue parfois employé ne sied guère à la situation** : dans l'expression « super intéressant », l'adverbe « super », qui relève de la langue familière, est un mot malheureux dans le cadre du concours car un futur enseignant est censé ne pas l'employer en classe : **il ne doit pas parler comme les élèves.** En portugais, on a entendu, par exemple : *as vantagem* pour *as vantagens* ou *contribui na* au lieu de *contribui para*. Rappelons qu'on ne dit pas « o Portugal », mais « Portugal » ; en cas de spécification, on dira, par exemple, « o Portugal oitocentista ». Aux fautes de grammaire, s'ajoutent des fautes de prononciation : **on entend « tamém », qui relève d'une prononciation négligée**, au lieu de « também ». **L'accent tonique n'est pas toujours bien placé**, si bien qu'on a entendu « clavicula » pour « clavícula » ou « vitima » pour « vítima ». **La réalisation phonétique des diphtongues est souvent négligée par les candidats, qui exposent par ailleurs les objectifs phonologiques de la séance qu'ils ont construite.** Par exemple, s'agissant de « maneira » on entend « manera », ce qu'on avait signalé dans le précédent rapport : on devrait entendre [ej]. On relève aussi des fautes de langue comme *usadores* pour *utentes* ou *desculpa* pour *desculpe* ou, mieux, *desculpem* car on est censé vouvoyer les membres du jury. On a entendu aussi *o suspenso* pour *o suspense*, *a poluição* pour *a poluição*, *ponto de visto* pour *ponto de vista*.

Par ailleurs, **on veillera à ne pas mélanger les deux normes linguistiques et à bien maîtriser**

celle que l'on utilise. A l'oral, on a entendu « na França », alors que le candidat utilisait la norme européenne du portugais ; il aurait dû dire « em França ». On ne doit donc pas osciller entre les deux normes linguistiques.

Bien que le temps soit compté, **il vaut mieux relire sa copie pour éviter des fautes grossières ou d'inattention** (« Pepeta » pour « Pepetela ») **ou pour éviter des redites ou des maladresses de style.** On résistera à la tentation, pour gagner du temps, de recourir aux mots-valises ou à un style télégraphique : on a lu, cette année, « a relação jovem/tutor ». **Il faut veiller à bien gérer son temps notamment durant l'épreuve écrite disciplinaire pour ne pas négliger la version qui compte autant que la dissertation dans la note de l'épreuve.**

Enfin, on ne négligera pas la présentation matérielle de son travail : on fera apparaître des paragraphes équilibrés et reliés par des mots de liaison, un paragraphe permettant de développer une idée et on sautera une ligne pour bien détacher les différentes parties ainsi que l'introduction et la conclusion, **un travail ne devant pas être rédigé d'un seul bloc.** Ajoutons qu'on ne souligne dans un manuscrit que le titre de l'œuvre et non, par exemple, le lieu d'édition ou le nom de la maison d'édition ; le titre de l'œuvre ne figure en italique que dans un tapuscrit. **Dans un texte rédigé à la main, un titre ne doit pas être souligné et mis entre guillemets, comme cela a été fait encore cette année ; il doit être uniquement souligné.**

Pour ce qui concerne le caractère professionnel du concours du CAPES, nous ferons remarquer que la maîtrise de la terminologie universitaire (terminologie grammaticale, terminologie littéraire) est nécessaire, mais insuffisante. **Vu qu'il s'agit d'un concours d'enseignement, la terminologie pédagogique doit être maîtrisée également ;** cela signifie que les notions relevant de cette terminologie professionnelle doivent être assimilées. **On ne cherchera donc pas à faire illusion devant les membres du jury en recourant à un langage jargonnant et creux, c'est-à-dire en utilisant toute une série de termes employés dans le monde de l'enseignement, avec lequel il convient de se familiariser, sans véritablement savoir ce qu'ils recouvrent.** Dans le cadre de la leçon, parler en classe du congrès sur l'intelligence artificielle qui s'est déroulé à l'université du Minho a été présenté comme un objectif culturel. Comme les objectifs culturels font partie des objectifs pédagogiques qui peuvent être visés en cours, le candidat, soucieux de démontrer son aptitude professionnelle, a proposé de manière artificielle un objectif culturel qui n'en est pas un.

On l'aura compris, pour se présenter au concours dans les meilleures conditions possibles, il ne faut négliger aucun type d'épreuve.

Les citations tirées des copies sont reproduites telles quelles dans le rapport.

Je terminerai mon propos introductif en remerciant l'équipe de direction du lycée Edouard Herriot de Lyon, qui a bien accueilli les membres du jury et les candidats et qui a contribué au bon déroulement du concours, ainsi que les co-rédacteurs de ce rapport et, plus globalement, les membres du jury.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

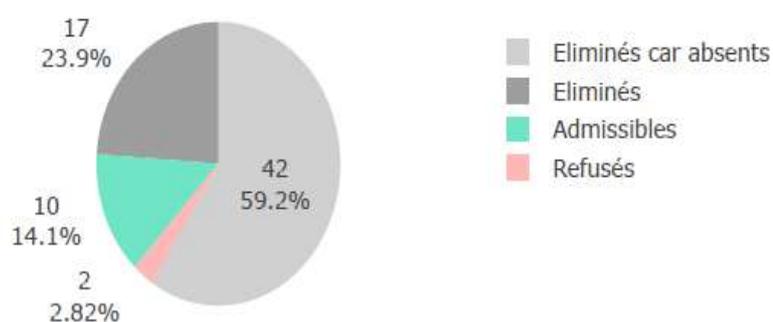
Liberté
Égalité
Fraternité

Données statistiques

Admissibilité

Seuil Liste admissible	<input type="text" value="29,46"/>	(Soit 7.37/20.00)
Classement Non		

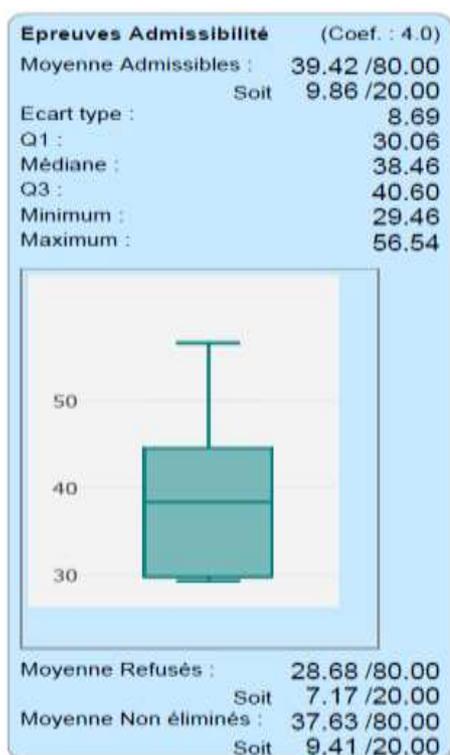
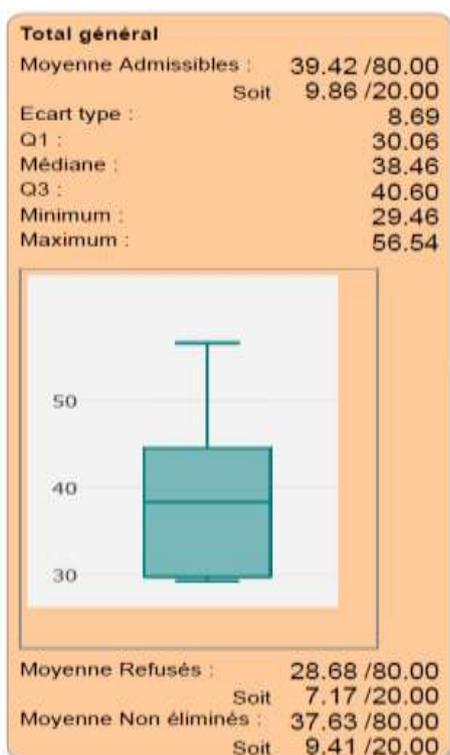
Nb postes déclarés	4
Inscrits	71
Non éliminés	12 (17% des inscrits)
Présents	29 (41% des inscrits)
Éliminés car absents	42
Éliminés	17
Refusés	2
Admissibles	10 (83.33% des non éliminés)
Admissibles Tunisiens	0
Admissibles Marocains	0





MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*



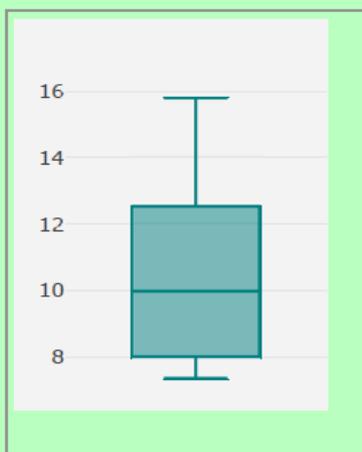


MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Epreuve EDI

Moyenne Admissibles : 10.46 /20.00
Ecart type : 2.34
Q1 : 8.23
Médiane : 9.98
Q3 : 11.43
Minimum : 7.35
Maximum : 15.77



Moyenne Refusés : 8.09 /20.00
Moyenne Non éliminés : 10.07 /20.00

Epreuve EDP

Moyenne Admissibles : 9.25 /20.00
Ecart type : 2.26
Q1 : 6.50
Médiane : 8.75
Q3 : 9.50
Minimum : 6.50
Maximum : 13.00



Moyenne Refusés : 6.25 /20.00
Moyenne Non éliminés : 8.75 /20.00



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Admission

► Paramétrage Liste principale

Seuil Liste principale: 145,04 (Soit 12.09/20.00)
Nb places Liste principale: 4
Classement: Oui

► Paramétrage Liste complémentaire

Seuil Liste complémentaire: 145,04 (Soit 12.09/20.00)
Nb places Liste complémentaire: 0
Classement: Oui

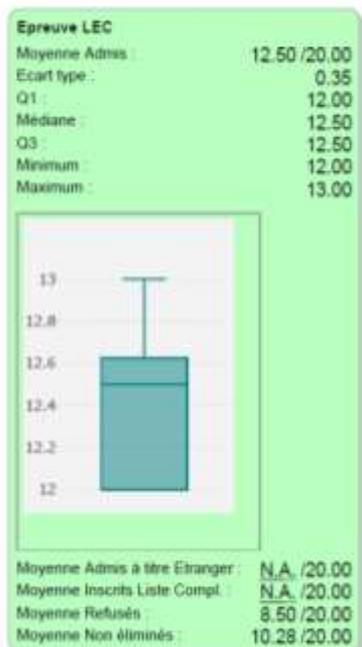
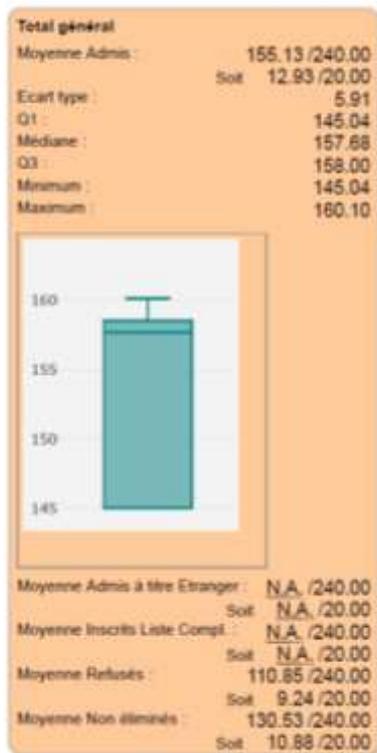
Nb postes déclarés	4
Inscrits	71
Non éliminés	9 (90% des admissibles)
Présents	9 (90% des inscrits)
Éliminés car absents	1
Éliminés	0
Refusés	5
Admis	4 (44.44% des non éliminés)
Sur liste complémentaire	0
Admis à titre étranger	0 (0.00% des non éliminés)
Admissibles	10
Moyenne Admissibles	39.42/60





MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

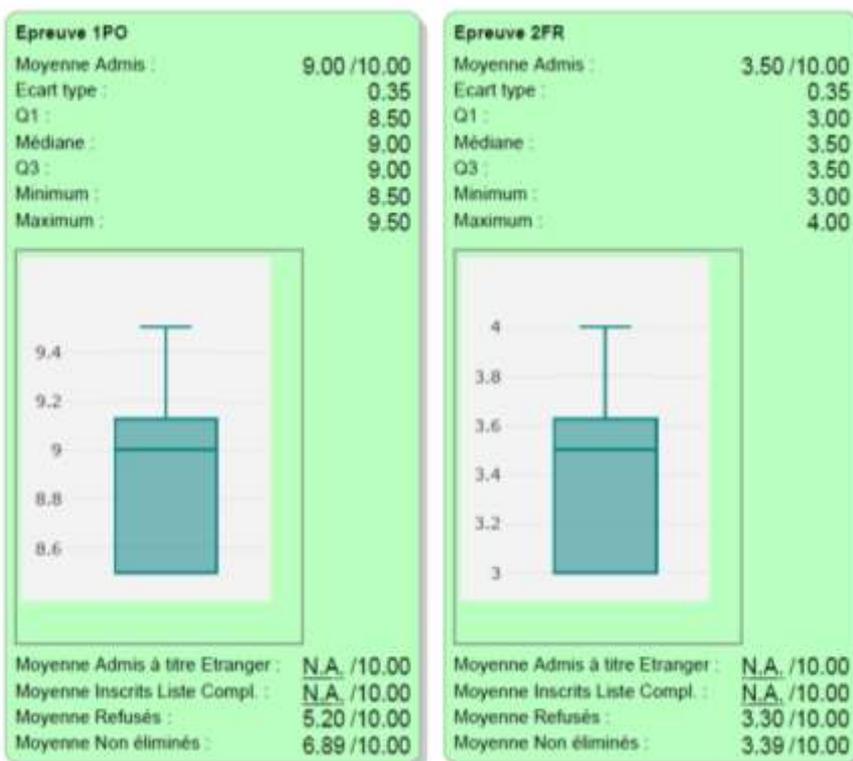
Liberté
Égalité
Fraternité





MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

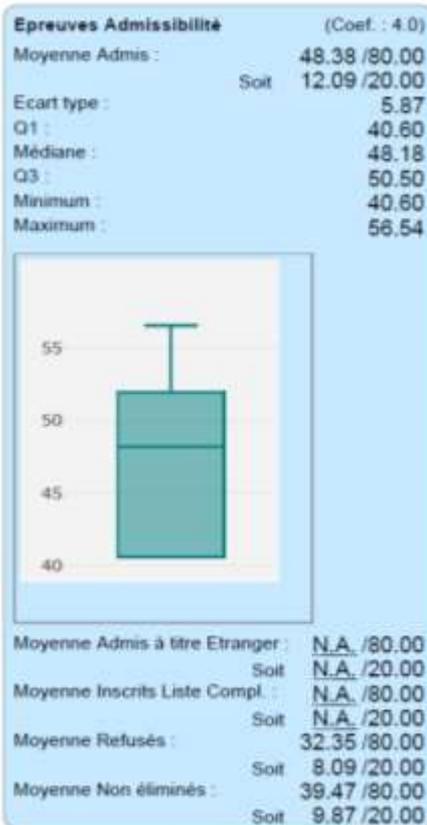
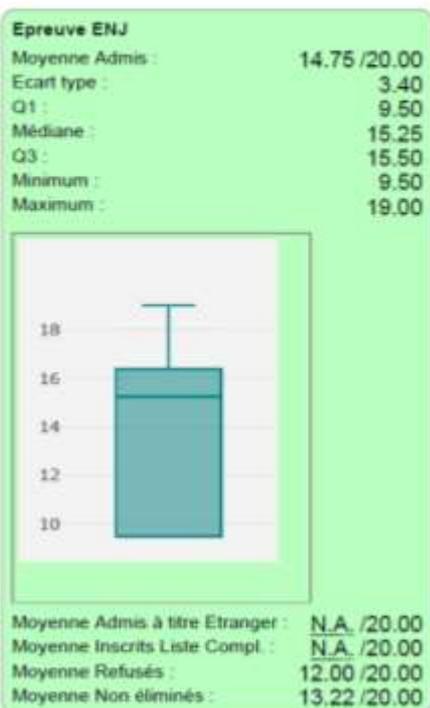
*Liberté
Égalité
Fraternité*





MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité



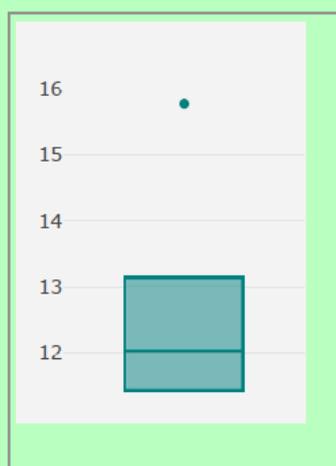


MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Epreuve EDI

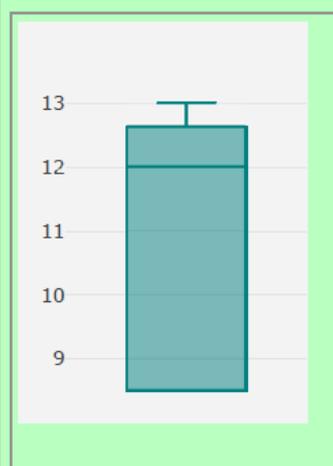
Moyenne Admis :	12.81 /20.00
Ecart type :	1.73
Q1 :	11.43
Médiane :	12.03
Q3 :	12.25
Minimum :	11.43
Maximum :	15.77



Moyenne Admis à titre Etranger :	<u>N.A.</u> /20.00
Moyenne Inscrits Liste Compl. :	<u>N.A.</u> /20.00
Moyenne Refusés :	8.57 /20.00
Moyenne Non éliminés :	10.46 /20.00

Epreuve EDP

Moyenne Admis :	11.38 /20.00
Ecart type :	1.75
Q1 :	8.50
Médiane :	12.00
Q3 :	12.50
Minimum :	8.50
Maximum :	13.00



Moyenne Admis à titre Etranger :	<u>N.A.</u> /20.00
Moyenne Inscrits Liste Compl. :	<u>N.A.</u> /20.00
Moyenne Refusés :	7.60 /20.00
Moyenne Non éliminés :	9.28 /20.00

Descriptif des épreuves

Les épreuves du Capes externe et du Cafep-Capes de la section langues vivantes étrangères se composent de deux épreuves écrites d'admissibilité (une épreuve disciplinaire et une épreuve disciplinaire appliquée) et de deux épreuves orales d'admission (une épreuve de leçon et une épreuve d'entretien).

Épreuves écrites d'admissibilité

Un thème (programmes de collège) et quatre axes (programmes de lycée) sont inscrits au programme du concours. Le thème est renouvelé tous les deux ans, les axes par moitié chaque année. Ce programme fait l'objet d'une publication sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale. Des ouvrages illustrant le programme du concours peuvent être proposés à l'étude, à l'appui de celui-ci, ou faire l'objet d'une bibliographie indicative.

Épreuve écrite disciplinaire

- **Durée : 6 heures**
- **Coefficient 2**

L'épreuve permet d'évaluer la maîtrise des savoirs disciplinaires nécessaires à la mise en œuvre des programmes d'enseignement du collège et du lycée.

L'épreuve se compose de deux parties :

- Une composition en langue étrangère à partir d'un dossier constitué de documents de littérature et/ou de civilisation et pouvant comprendre également un document iconographique. Le dossier est en lien avec le thème ou un des axes inscrits au programme.
- Au choix du jury, un thème et/ou une version. Cet exercice peut être réalisé à partir d'un des documents du dossier.

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

Épreuve écrite disciplinaire appliquée

- **Durée : 6 heures**
- **Coefficient 2**

L'épreuve place le candidat en situation de choisir des documents, d'en produire une analyse critique, puis de construire une séquence d'enseignement à partir du sujet remis par le jury. Elle permet d'évaluer

la capacité du candidat à concevoir et mettre en œuvre une séquence d'enseignement permettant la structuration des apprentissages à un niveau visé et au regard des instructions officielles.

L'épreuve, rédigée en langue française, prend appui sur des supports de natures différentes (texte, document audio présenté sous forme de script, iconographie, extrait de manuel, etc.) en lien avec le thème ou l'axe proposé au candidat et susceptibles d'être utilisés dans la cadre d'une séquence pédagogique au niveau ou dans les conditions d'enseignement indiqués par le sujet. Ils peuvent être accompagnés de documents annexes destinés à en faciliter la mise en perspective.

Parmi ces supports, le candidat opère des choix. Sur la base de l'étude et de la mise en relation des documents qu'il sélectionne, il conçoit et présente la séquence pédagogique qu'il envisage. Il mentionne ses objectifs (linguistiques, communicationnels, culturels, éducatifs, etc.) et les moyens et stratégies qu'il compte mettre en œuvre pour les atteindre en fonction de la classe.

Les textes en langue étrangère qui figurent parmi les supports proposés à la réflexion du candidat comportent une sélection de faits de langue, signalés par un soulignement. Le candidat décrit, analyse et explicite en français, selon les indications mentionnées par le sujet, un ou des faits de langue dans la perspective du travail en classe lors de cette séquence pédagogique.

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

Épreuves orales d'admission

Épreuve de leçon

- **Durée de préparation de l'épreuve : 3 heures**
- **Durée totale de l'épreuve : 1 heure maximum**
- **Coefficient 5**

L'épreuve a pour objet la conception et l'animation d'une séance d'enseignement. Elle permet d'apprécier la maîtrise disciplinaire et la maîtrise pédagogique du candidat, notamment sa capacité à analyser, sélectionner et préparer des supports de travail de qualité pour la conception et la mise en œuvre de la séance.

L'épreuve prend appui sur un document audio ou vidéo en langue étrangère se rapportant à l'un des thèmes ou axes figurant au programme des classes de collège et de lycée et ne dépassant pas trois minutes. Le candidat peut être conduit à rechercher, pendant le temps de préparation, un ou deux autres documents en lien avec celui proposé dans l'objectif de la conception de la séance, au sein d'un ensemble documentaire mis à sa disposition ou par une recherche personnelle pour laquelle il dispose d'un matériel lui permettant d'accéder à internet, selon l'organisation retenue par le jury.

L'épreuve comporte deux parties. **Chaque partie compte pour moitié dans la notation. La qualité de la langue employée est prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve.**

Première partie

- Durée de la première partie : 30 minutes maximum (exposé : 15 minutes maximum ; entretien : 15 minutes maximum)

Une première partie en langue étrangère pendant laquelle le candidat restitue, analyse et commente le document audio ou vidéo proposé par le jury, puis présente le ou les documents qu'il a choisi(s) et explicite ses choix en prenant soin de les replacer dans la perspective d'une exploitation en classe.

Des éléments de contexte portant sur l'exercice du métier, qu'il exploite pendant le temps de préparation, peuvent éventuellement être fournis au candidat. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury.

Seconde partie

- Durée de la seconde partie : 30 minutes maximum (exposé : 20 minutes maximum ; entretien : 10 minutes maximum).

Une seconde partie en français pendant laquelle le candidat présente au jury les objectifs d'une séance de cours et expose ses propositions de mise en œuvre.

Le candidat propose des pistes d'exploitations didactiques et pédagogiques du document audio ou vidéo et, le cas échéant, du ou des documents qu'il a choisis. Il construit sa proposition en fonction de l'intérêt linguistique et culturel que les documents présentent ainsi que des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique selon la situation d'enseignement choisie et le niveau visé. Le candidat propose un déroulement cohérent avec des exemples concrets d'activités.

Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury durant lequel il est amené à justifier et préciser ses choix.

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

Épreuve d'entretien

- **Durée de l'épreuve : 35 minutes**
- **Coefficient : 3**

L'épreuve d'entretien avec le jury porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation. L'entretien se déroule en français.



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

L'entretien comporte une première partie d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation, d'une durée de cinq minutes maximum, par le candidat des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury.

La deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, doit permettre au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.),
- faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.

Le candidat admissible transmet préalablement une fiche individuelle de renseignement établie sur le modèle figurant à l'annexe VI de l'[arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du Capes](#), selon les modalités définies dans l'arrêté d'ouverture.

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

In : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157404/epreuves-capes-externe-cafep-capes-section-langues-vivantes-etrangeres.html>



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Programme du concours 2024

Les programmes officiels des collèges et des lycées constituent le programme du Capes externe de Portugais.

Programme de l'épreuve écrite disciplinaire

Un thème (programmes de collège) et quatre axes (programmes de lycée) sont inscrits au programme du concours. Le thème est renouvelé tous les deux ans, les axes par moitié chaque année.

Thème culturel du programme de collège

Voyages et migrations

Axes du programme de lycée

Représentation de soi et rapport à autrui

Sauver la planète, penser les futurs possibles

Art et pouvoir

Les univers professionnels, le monde du travail

Indications bibliographiques

Grammaire

Grammaire active du portugais, de F. Carvalho Lopes et H. M. Longhi Farina (Le Livre de Poche, collection « Les Langues Modernes ») ; cet ouvrage comporte exercices et corrigés ;

Manuel de langue portugaise (Portugal – Brésil), de Paul Teyssier (Ed. Klincksieck) ; il s'agit d'une grammaire très complète, pour spécialistes, qui montre les différences entre le portugais européen et le portugais du Brésil ;

Le portugais du Portugal et du Brésil de A à Z, de M. H. Araújo Carvalho (Hatier) ; cet ouvrage comporte exercices variés et corrigés ;

Português de A a Z – Armadilhas e maravilhas da língua et Dicionário de erros falsos e mitos do português de Marcos Neves (Guerra & Paz).

N. B. La *Gramática do Português* éditée, en trois volumes, par la Fondation Calouste Gulbenkian fait actuellement autorité.

Vocabulaire

Du mot à la phrase – Vocabulaire portugais contemporain, de A. Leitão-Heymann et M. d. C. Martins Pires (Ed. Ellipses) ; montre les différences entre le portugais du Portugal et le portugais du Brésil au niveau lexical ;

Du tac au tac portugais – Plus de 1500 phrases prêtes à l'emploi, de Delphine Vanhove (Ed. Ellipses) ;
1001 phrases pour bien parler portugais et Réponse à tout – Portugais d'Adelaide Cristovão (Ed. Ellipses)

Les idiomatics : français-portugais, de Geneviève Blum (Ed. Seuil) ; il s'agit d'un recueil d'expressions idiomatiques.

Traduction

Manuel de portugais, de Marie-Isabel Vieira ; il s'agit d'un manuel de portugais par le thème à partir de textes littéraires et non littéraires ; cet ouvrage, qui contient les corrigés des thèmes, permet de parfaire ses connaissances de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire portugais.

Connaissance du système scolaire français

Le système éducatif français aujourd'hui, de Jean-Louis Auduc (Ed. Hachette)



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

RAPPORTS SUR LES ÉPREUVES ÉCRITES

Rapport sur l'épreuve écrite disciplinaire

Sujet 2024

A/ COMPOSITION EN LANGUE ÉTRANGÈRE

AXE : Voyages et migrations

À partir de l'axe indiqué, vous proposerez une problématique en vous fondant sur l'analyse et la mise en résonance des documents ci-dessous. Vous rendrez compte de votre réflexion en une composition structurée en langue portugaise.

B/ TRADUCTION

Vous traduirez en français le document 3 dans son intégralité.

Documento 1

A viagem de Ngunga com o comandante Mavinga durou quatro dias. Podia ser feita em dois, mas o comandante parava em todos os kimbos. Reunia o povo, discutia com ele sobre a guerra e as tarefas a realizar. Em toda parte eram bem recebidos. A fama de Mavinga corria pelos povos, os seus sucessos militares eram todos conhecidos.

Ngunga aproveitava da maneira como era recebido o comandante. Tinha o direito de ficar sempre perto de Mavinga, que o apresentava assim:

– Este é o Ngunga, um rapaz corajoso que quer conhecer o Mundo. Veio de longe, sozinho. O amigo dele era o camarada Nossa Luta, que vocês devem conhecer. Quer ser guerrilheiro, mas resolveu metê-lo na escola. Como nunca está preparado, vocês ainda vão ouvir falar dele.

As crianças rodeavam Ngunga. Olhavam-no com respeito, pois ele andava com o comandante Mavinga.

– Já combateste? – perguntava um.

– Como é a Zâmbia? – perguntava outro.

– Lá, donde saíste, há muitos carros? – perguntava ainda outro.

Ngunga sentia-se importante com o interesse das crianças. Outro qualquer aproveitaria para mentir, para contar histórias em que fosse um herói. Não Ngunga. A vida ensinara-lhe a modéstia. Aquilo que ele conhecia era ainda tão pouco! Havia sempre alguém que lhe ensinava qualquer coisa. Se ele não tinha medo da noite e por isso diziam que era corajoso, havia outros que não tinham medo de injeções, por exemplo. O pequeno Ngunga sabia do que era capaz e do que não era capaz. E sabia também que não era capaz de fazer muitas coisas. Por isso não era vaidoso.

Respondia simplesmente às perguntas dos novos amigos. Não, ainda não tinha combatido. Uma vez, os tucas atacaram o kimbo onde estava, e ele fugiu com os outros. Outra vez, no rio, apareceu o inimigo. Ele escondeu-se no capim da margem. Mas, combater mesmo, não, ainda não combatera. A Zâmbia? Não chegara até lá. Estivera perto, isso sim. Um dia haveria de ir. Os carros? Antes havia muitos que passavam na estrada. Mas, com as emboscadas, deixaram de passar. Ele ainda era pequeno, já não se lembrava. Vira um abandonado na estrada entre Muié e Kangombe, destroçado por uma mina, há pouco tempo.

As crianças acabavam por se desinteressar de Ngunga. Afinal era um menino como eles, não um herói à altura de Mavinga. Iam-se afastando, uma a uma, ou para brincarem ou para observarem o comandante. E Ngunga ficava só. Encolhia os ombros. Aproximava-se também do comandante, para o ouvir contar as aventuras, mil vezes ouvidas. Mas Mavinga não se cansava de repetir. Ficava contente, orgulhoso, quando lia admiração nos olhos dos que o escutavam. E Ngunga notou que a mesma história não era contada da mesma maneira. De dia para dia, Mavinga aumentava um pouco ou o número de inimigos mortos ou a dificuldade da operação. Os que iam com ele parecia que não reparavam.

Documento 2

O aeroporto tão diferente do aeroporto das tardes de domingo em que o pai nos trazia para vermos os aviões, há centenas de pessoas à nossa volta, centenas ou milhares, não sei, nunca vi tanta gente junta, nunca vi uma confusão tão grande, tantas malas e tantos caixotes, tanto lixo, lixo, lixo e mais lixo, nesses domingos, o aeroporto era silencioso, o chão tão limpo que até dava pena pisar, era bom vir ao aeroporto, até era bom ouvir o barulho dos aviões, não havia esta gente toda, este barulho que não pára, parece que a minha cabeça vai explodir. O jipe desaparece depois da casa da Editinha.

Estou cansado, nunca estive tão cansado, não me quero sentar, não me posso sentar, quer dizer, se quisesse podia, posso sentar-me no chão, a mãe não se ia importar, desta vez não, desta vez a mãe não ia dizer, isso não são maneiras, já não és nenhum garoto, não ia dizer, estás a sujar as calças, não penses que consigo tirar essas nódoas, a mãe não ia se importar, tantas pessoas sentadas no chão à nossa volta, não estão preocupadas com nódoas nas calças, não se importam de chegar à metrópole com nódoas. As mãos do pai amarradas atrás das costas.

A mãe nem sequer dá conta que a minha irmã com o vestido azul clarinho que trouxe, que má ideia trazer um vestido azul clarinho, a mãe nem sequer dá conta que a minha irmã está sentada no chão, encostada à parede, os caracóis louros desmanchados contra a parede, uma rapariga tem de ter ainda mais cuidado do que um rapaz, tem de se comportar de outra maneira, se uma rapariga fica falada ninguém a quer. Vámo matáti cum tuá arma e tuá bala.

Estamos aqui há quase um dia, a mãe está sempre a olhar para a porta do aeroporto mas o pai não chega, não há mais nada a fazer senão esperar, esperar o pai e esperar a nossa vez no avião para a metrópole. A poeira demora a assentar.

Preferia que o tio Zé se fosse embora mas o tio Zé não sai daqui, quer ter a certeza que embarcamos, deve ter medo que voltemos para casa, deve ter medo que os vizinhos pretos queiram vingar-se de nós por pensarem que sabemos do carniceiro do Grafanil, ou que o jipe com os soldados volte para buscar-nos, que voltem para nós, o tio Zé tem razão, quero voltar para casa e esperar lá pelo pai. A balalaica branca do pai ensopada de sangue.

A mãe agarra-se outra vez ao tio Zé, leva-nos para casa, e o tio Zé, não pode ser, mana, tens de apanhar o avião e ir embora com os teus filhos, a mãe não quer compreender o que o tio Zé diz, vai repetindo, leva-nos para casa, ou então, vai buscar o Mário, és amigo daquela gente, fala com eles e traz-



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

me o Mário. O isqueiro Ronson Varaflame caído ao pé do canteiro.

O tio Zé tenta sossegar-nos, tenta sossegar a mãe, diz que o Nhé Nhé foi tratar de tudo, os pretos vão perceber que estavam enganados e vão libertar o pai, os pretos são justos, às vezes enganam-se mas os enganos podem ser corrigidos, o tio Zé diz que podemos ficar descansados. A mãe de braços caídos no fim da rua.

Dulce Maria Cardoso, *O Retorno*, Lisboa, Tinta da China, 2012, p. 59-61.

Documento 3

– Ninguém no Brasil sabe nada de índio, Ipavu, a gente pode dizer o que quiser e o lugar da tua tribo é muito jeitoso, com aquele lagoão, longe, lá no centro do Brasil, de forma que durante a longa viagem a Expedição Montaigne vai levantando, armando os índios. Quando a gente chegar à lagoa Ipavu e você, Ipavu, for recebido, entre choro e ranger de dentes, pelos camaiurá e outros povos xinguanos, a gente terá arregimentado o bando formidável dos que hão de cercar, com sebes de flechas, as cidades. Quando ocorrer tua aparição e epifania de príodigo já se alastrou pelo país o levante dos míseros e...

Mas aí Ipavu já estava em outra, que era a dele.

– A gente pode ir nos camaiurá rapidinho – perguntou Ipavu – e sair logo depois, quer dizer, chegando lá depressa, de avião, pra voar de volta dia seguinte, feito quem visita parente chato e não quer nem sentar pra tomar café com beiju? Pode, Vicentino? Tem campo de pouso, no Tuatuari, desde o meu tempo, e agora pode até descer avião bem crescido, avião-real, de penacho, onde cabe muita bagagem, muito trem, gente saindo pelo ladrão, foi o que me falaram.

Por pouco Ipavu não revelou o plano dele de chegar de noitinha aos camaiurá pra seqüestrar Uiruçu, tirar o cutucurim da gaiola e voltar correndo ao avião, correndo ou até, quem sabe, carregado por Uiruçu em vôo raso debaixo das árvores, como se ele, Ipavu, fosse caça e Uiruçu um amoroso caçador levando vivo pra casa um macaco, uma oncinha, o que não era assim tão difícil de imaginar, já que, magro como ele estava, podia afinal ser carregado por debaixo das árvores por um gaviaozão daqueles, que pegava até macaco já grande, pai de família.

– Ir lá pros camaiurá sem escalas não dá – disse o Beirão animado, vendo nos olhos de Ipavu uma vontade, que interpretou como desejo de ida, ou volta, à casa paterna, sem reparar no reflexo, nos olhos dele, dos olhos de Uiruçu –, mas podemos, como dizem os franceses, *brûler des étapes*, encurtar caminho, pegar uns atalhos, indo de jipe, de barco, de lombo de burro, portanto devagar, mas sempre, Ipavu, sempre.

Antônio Callado, *A Expedição Montaigne*,
Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982, p. 31-32.

Remarques lumineuses

L'épreuve écrite disciplinaire consiste en une composition en portugais sur une question des programmes officiels des collèges et des lycées et en une version tirée d'un texte littéraire. Cette épreuve hybride exige notamment une bonne maîtrise du portugais et du français. De par son caractère hybride, l'épreuve peut rendre la gestion du temps difficile. C'est sans doute pourquoi un candidat n'a pas achevé sa composition ; il arrive aussi que la conclusion manque vraiment de consistance.

Disciplinaire, l'épreuve l'est doublement puisqu'elle permet d'évaluer des connaissances liées à la discipline étudiée à l'université et la capacité à se projeter dans la discipline à enseigner au collège ou au lycée ; la connaissance des programmes officiels, par exemple, fait donc partie des attendus des membres du jury où siège au moins un membre de l'inspection de portugais.

Cette année, l'épreuve de composition en portugais était élaborée autour de la thématique « Voyages et migrations », avec un extrait de *As Aventuras de Ngunga*, roman de formation de l'auteur angolais Pepetela, un extrait de *O Retorno*, roman de Dulce Maria Cardoso et, enfin, un extrait de *A Expedição Montaigne* du Brésilien Antônio Callado. Ces trois textes littéraires invitaient le candidat à organiser sa réflexion autour d'une problématique lui permettant de mettre en résonance les documents et le thème culturel du programme de collège, « Voyages et migrations » étant l'une des thématiques du cycle 4. Il s'agissait, par conséquent, de montrer une bonne compréhension des différents documents, mais aussi d'être en mesure de mobiliser des savoirs plus larges (historiques, politiques et culturels) témoignant d'une solide connaissance du monde lusophone, sans pour autant se livrer à un étalage de connaissances qui fait oublier le sujet ou les textes. Ainsi, un travail nous fait remonter doctement à la « literatura greco-romana », à « Ovídio » et à « Édipo, herói grego », nous faisant perdre de vue les textes proposés à la réflexion.

On attendait, dans cette épreuve de composition, que le candidat fasse preuve d'esprit de synthèse, de cohérence, qu'il arrive à mettre en évidence le lien entre les différents documents, qu'il les mette en perspective avec la thématique proposée tout en montrant sa maîtrise de la langue portugaise et sa capacité à organiser ses idées et à les exprimer avec la clarté et la rigueur indispensables à tout futur enseignant. Ainsi, la correction de la langue et la précision lexicale mises au service d'une composition pertinemment nourrie et structurée devaient permettre d'atteindre les objectifs de cette épreuve. **Une bonne calligraphie est également appréciée par celui qui doit lire, corriger la copie et non la déchiffrer ;** même si cette année les copies sont nettement plus faciles à lire, il arrive que certains termes soient illisibles. **On ne peut qu'attirer l'attention des futurs enseignants sur la lisibilité de leur écriture ;** ils seront amenés à écrire au tableau des phrases que leurs élèves devront lire et recopier sans peine. Ce n'est pas seulement la calligraphie qui doit être soignée. En effet, les formulations confuses, parfois dans des phrases interminables, alambiquées, n'incitent pas non plus les correcteurs à retenir des candidats pour l'admissibilité car on attend d'un futur professeur que ce qu'il écrit soit lisible et parfaitement compréhensible.

Dans leur appréciation, les correcteurs prennent en compte la délimitation et la problématisation



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

de la question liée aux programmes officiels, la qualité du plan, la pertinence de l'analyse des documents du dossier, la maîtrise de la démonstration et de l'argumentation, ainsi que la correction linguistique et terminologique. **Les notes très basses sont le résultat d'une maîtrise insuffisante de la langue portugaise et/ou de commentaires creux ou hors sujet, bien que rédigés de manière tout à fait correcte, voire de contresens d'interprétation.** Tout enseignant sait qu'une expression écrite structurée va de pair avec une pensée structurée ; c'est pourquoi les bons candidats au concours réunissent toujours ces deux qualités. **Certaines copies sont émaillées de digressions, voire d'extrapolations ou de commentaires hors sujet qui pourraient être supprimés lors de leur relecture. Leurs auteurs perdent ainsi de vue les documents du *corpus* et le sujet à traiter, alors que le temps joue contre eux ; pour gagner en temps et en pertinence, il faut s'en tenir à l'étude rigoureuse des documents ainsi qu'à la problématisation et au traitement de la question.**

La préparation à cette épreuve requiert donc un entraînement régulier, un travail constant sur la langue portugaise et une connaissance des programmes officiels du collège et du lycée. L'exercice de la composition mobilise des compétences que le candidat devra avoir acquises au terme de son parcours scolaire et universitaire. Une analyse subtile, méthodique, minutieuse des documents doit aboutir à leur mise en relation pour en dégager les thématiques communes qui serviront de base à l'élaboration d'un plan bien structuré, équilibré. Une étude rigoureuse de chaque document permettra au candidat d'en saisir les subtilités, d'en dégager les idées principales et d'identifier des convergences ou des divergences avec les autres documents qui lui permettront d'élaborer un plan judicieux qui s'articulera autour d'une thématique commune ; il arrive qu'un plan annonce un hors-sujet. **On ne fera pas dire aux documents ce qu'ils ne permettent pas de dire** : un candidat a écrit dans son entrée en matière que « o texto 'A Expedição Montaigne' do escritor brasileiro Antônio Callado, traz à luz, com muita sutilidade e de maneira velada, a relação homossexual entre dois homens, Ipavu e Uiruçu », ce qui relève de l'extrapolation. **Une lecture par trop personnelle peut jouer des tours aux candidats** qui doivent coller aux textes. **Il faut donc faire preuve de rigueur dans l'analyse des textes.** Parfois, ces derniers ne sont guère commentés, comme dans cette entrée en matière très décevante écrite dans une langue extrêmement confuse et proposant un plan bien peu convaincant ; ceci est vraiment une retranscription fidèle de la copie :

Con isto temos três documentos que aborda esses temas de maneira diferente. Primeiro, temos o documento 1 « As aventuras de Ngunga » que traz a viagem como um relato de aventuras, depois temos o documento 2 escrito por Dulce Maria Cardoso, neste extrato de « O Retorno » vemos a viagem temporal. Por fim, o documento 3 que é um extrato de « A Expedição Montaigne de Antônio Calaldo. Nesta obra a viagem é o ponto de tudo.

[...] Primeiro falaremos da viagem e de maneira concreta de que que implica a noção de viagem, em segundo lugar, explicaremos o encontro do outro mundo, é dizer o discurso adoptado para falar do mundo com isto falaremos do encontro com o outro mundo, nesta parte vamos ver o comportamento dos homens enquanto ao estrangeiro e enquanto ao nativo.



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Certains candidats semblent donc ne pas avoir bien compris le but de l'épreuve écrite disciplinaire car l'axe proposé, quand il n'est pas complètement ignoré, n'est pas véritablement exploité et situé dans les programmes officiels des collèges et des lycées et les textes du dossier sont négligés : ils ne sont pas reliés entre eux et encore moins à l'axe thématique proposé. Le libellé de l'épreuve est pourtant clair puisqu'il invite les candidats à se fonder « sur l'analyse et la mise en résonance des documents » proposés à leur réflexion. Comme nous l'avons déjà écrit, **la lecture des rapports du jury du concours est indispensable.**

Remarques sur la méthodologie de la composition

Le dossier constituant l'épreuve n'offrait pas de difficultés de mise en relation des documents de nature littéraire proposés à la réflexion des candidats. Comme toujours, la difficulté est de proposer une problématique, d'utiliser de manière pertinente et synthétique ses connaissances littéraires ou civilisationnelles et d'exploiter les documents du *corpus* sans jamais perdre de vue la thématique dans laquelle ils s'inscrivent et qui est le véritable fil d'Ariane de la dissertation. **Il va sans dire que la connaissance des programmes officiels du collège et du lycée est capitale si l'on veut traiter la question dans la perspective de l'enseignement, ce qui est apprécié**, même si la deuxième épreuve écrite a tout particulièrement pour but de placer les candidats dans le contexte scolaire ; les programmes se trouvent sur le site officiel du ministère de l'éducation nationale : <https://eduscol.education.fr/2326/langues-vivantes>.

La méthodologie de la composition en langue étrangère du CAPES est celle de la dissertation universitaire, bien que le sujet se présente sous forme non d'une question ou d'une citation, mais d'un dossier composé de documents pouvant être de nature différente. La première étape du travail consiste à analyser les documents du dossier en mettant en évidence la relation thématique existant entre eux ainsi que les idées importantes qu'ils renferment et qui fourniront autant de pistes de réflexion à explorer dans un travail construit et argumenté autour de la notion des programmes officiels qu'il aura fallu identifier. Dans un second temps, il faut donc comprendre la proposition de lecture des documents, c'est-à-dire la question les reliant et figurant dans les programmes du collège et du lycée, laquelle doit être problématisée. **Le dossier fournit toujours d'évidents éléments permettant de dégager la notion à développer.** Il convient, par conséquent, de définir une problématique aboutissant à une exploitation de l'ensemble des documents et à une articulation logique avec la thématique qui les relie.

Le plan, qui fait parfois défaut, est souvent peu pertinent. Quel que soit le plan adopté, dans la mesure où il se justifie en fonction du sujet, l'important est qu'il soit articulé logiquement, annoncé clairement et réellement mis en œuvre tout au long de la dissertation. Il ne s'agit donc pas de proposer ici un plan-type, *le* plan. Les correcteurs n'ont pas en tête un développement modèle, puisqu'ils recherchent avant tout dans une copie la mise en forme cohérente d'une argumentation s'appuyant à la fois sur des connaissances précises du monde lusophone et sur une bonne exploitation de tous les documents du dossier. Rappelons que la composition doit être bien présentée ; on n'oubliera donc pas de sauter une ligne pour bien détacher les différentes parties ainsi que l'introduction et la conclusion.



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Cependant, on ne présentera pas, comme cela a été fait l'an dernier, la dissertation de manière scolaire en écrivant les titres de ses différentes parties : « Introdução », « Conclusão », etc.

Ainsi, dans l'introduction, **le candidat**, après avoir rédigé une phrase d'accroche, **présentera très synthétiquement les documents dans le but de dégager ce qui les relie entre eux ainsi que la notion des programmes du collège et du lycée à laquelle ils se rattachent**. Ce travail de synthèse n'est pas toujours réalisé dans les copies. Le candidat proposera ensuite une problématique qui mette en résonance les documents avant d'annoncer un plan permettant de développer une réflexion progressive et nuancée. **On n'oubliera pas de préciser brièvement le contexte socio-politique ou culturel ou encore littéraire auquel renvoient les documents, sans faire un cours d'histoire ou de littérature**. Ainsi, sans faire un cours d'histoire sur le colonialisme portugais et la décolonisation, il fallait **contextualiser en quelques mots les deux premiers textes**. Le texte de L'écrivain angolais Pepetela, par le biais de son texte, appelle les Noirs opprimés et exploités à se libérer du joug colonial en participant à la guerre d'indépendance, le jeune Ngunga incarnant la nouvelle Angola en gestation et parcourant le pays en compagnie du guérillero Mavinga ; un candidat a écrit que l'action décrite dans ce texte se déroulait au Mozambique. Dans le récit de Pepetela, l'appel à la lutte collective pour l'indépendance est explicite, celle-ci étant notamment incarnée par le personnage allégorique de Nossa Luta que tous, selon Mavinga, « devem conhecer » et dont Ngunga veut suivre l'exemple ; « o inimigo » est aussi clairement désigné : il s'agit des Portugais ou, plutôt, des « tugas », terme péjoratif qui renvoie au contexte de la guerre coloniale. Le texte de Dulce Maria Cardos, dont l'action se déroule dans une Angola sur le point de devenir indépendante, évoque le voyage forcé et précipité, dans une atmosphère particulièrement angoissante, des *retornados* contraints de quitter les colonies portugaises. Le texte d'Antônio Callado associe la migration en ville des indigènes, dont certains, comme Ipavu qui se rêve en homme blanc, ne veulent plus retourner dans leur village d'origine, à l'acculturation que le Blanc Vicentino Beirão cherche comiquement à combattre. Cette épopée à rebours renvoie à un Brésil dictatorial où s'imposait, au nom de l'unité nationale et de la paix sociale, l'effacement des identités indigènes, la lutte des indigènes, parodiée par Antônio Callado, étant considérée par le régime des militaires brésiliens comme le résultat de l'action subversive des communistes. Le contexte n'est pas du tout pris en compte dans une copie où on lit notamment : « No documento 2, vemos que as parcerias entre os diferentes países não param de crescer por conta do número de viajantes que não para de evoluir. » ; la portée du texte a complètement échappé à ce candidat. **La contextualisation des textes requiert des connaissances générales en matière d'histoire littéraire et d'histoire des pays lusophones, lesquelles font parfois défaut.**

Le plan annoncé dans l'introduction devra être suivi dans le développement qui ne pourra pas se réduire à l'analyse détaillée des documents. Ainsi, **le plan proposé ne doit en aucun cas aboutir à l'analyse séparée des documents qui doivent toujours être analysés de manière croisée, transversale, et sans perdre de vue le sujet**. On ne pouvait donc pas proposer, comme on l'a signalé dans le précédent rapport, un plan simpliste en trois parties car on ne doit pas procéder à une simple analyse successive des divers documents au risque de se répéter ou de reformuler des arguments. On attend du candidat une véritable composition et non pas des commentaires de textes à caractère littéraire ou civilisationnel, fussent-ils brillants.

Dans le développement, il convient d'exploiter tous les documents ou tous les textes, en évitant les commentaires paraphrastiques. S'il est souvent nécessaire d'illustrer son propos en citant explicitement les textes, il est fortement déconseillé d'alourdir la dissertation en y introduisant des citations trop nombreuses ou excessivement longues ou encore inopportunes dans la démonstration qui



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

ne doit pas dévier de la thématique du dossier. **Certaines copies ne contiennent aucune citation, ce qui n'est pas acceptable. Il va sans dire que la méthodologie de la citation doit être maîtrisée ;** beaucoup de citations sont mal coupées ou ne s'intègrent pas harmonieusement dans la phrase, provoquant ainsi une rupture dans sa construction syntaxique. Il faut aussi éviter le catalogue de citations, ce qui implique un effort rédactionnel ; on ne doit donc pas se contenter d'effectuer, en quelque sorte, des copiés-collés. **Le candidat doit également veiller à ménager des transitions par le biais de connecteurs logiques variés et appropriés afin que sa composition soit bien structurée.**

La conclusion ne doit pas être négligée ou creuse ; elle s'impose d'elle-même si l'analyse est bien menée. Il ne faut pas l'introduire de manière maladroite, scolaire par la formule « Para concluir,... », par exemple, qui pourrait être remplacée par « Como tivemos oportunidade de mostrar neste trabalho,... ». La conclusion doit être réfléchie, posée et élaborée sur un brouillon. C'est la dernière impression laissée au correcteur et l'aboutissement d'une réflexion personnelle. La conclusion permet de reprendre synthétiquement les idées essentielles développées tout au long de la dissertation afin d'établir le bilan de la réflexion personnelle. La réponse à la problématique annoncée dans l'introduction doit apparaître au terme de ce bilan.

On peut aussi **proposer une ouverture dans la conclusion**, à condition qu'il s'agisse d'un élargissement intéressant et s'inscrivant dans le prolongement de la question abordée.

Enfin, il faut faire preuve de rigueur dans l'utilisation des notions. En effet, les concepts doivent être assimilés. Par exemple, on n'aurait pas dû présenter Ipavu comme un héros en formation, qu'incarne le jeune Ngunga dans le récit de Pepetela ; on aurait dû le présenter comme un anti-héros. La conclusion du candidat contrarie d'ailleurs cette présentation lorsqu'il écrit que « o texto de Antônio Callado [é] particularmente irônico » ; on est dans le registre non pas héroïque, le récit héroïque ne tournant pas en dérision le héros, mais héroï-comique : c'est, notons-le, « o levante dos míseros », « que não de cercar, com sebes de flechas, as cidades », qui est annoncé dans la parodie d'épopée que nous offre Antônio Callado. **La terminologie littéraire, grammaticale ou autre doit, par conséquent, être maîtrisée. Les notions littéraires les plus courantes doivent être assimilées.**

Enfin, rappelons qu'il convient **d'opter, en rédigeant son travail, pour une langue scientifique et non pour une langue émotionnelle ou pour une langue faussement littéraire.**

Remarques sur les copies et pistes de réflexion

Les trois textes de fiction soumis à notre réflexion font appel à des connaissances civilisationnelles car ils sont fortement ancrés dans un espace ou dans un temps circonscrits et dans une réalité familière à un connaisseur du monde lusophone. Si le voyage peut viser le dépaysement pour lâcher prise et, par conséquent, éloigner le voyageur de sa réalité quotidienne, il peut aussi, comme c'est le cas ici, être motivé par la réalité sociale, économique ou politique vécu par le sujet-voyageur amené, voire contraint à se déplacer, à migrer. C'est la réflexion qu'inspire l'axe « Voyages et migrations ». Il n'est nullement question de voyage d'agrément dans les trois textes du *corpus* qui sont reliés par le thème du voyage plus ou moins contraint pour diverses raisons. En outre, tous créent un climat de tension, voire d'angoisse généré par, dans le récit de Pepetela, la guerre coloniale qui induit des déplacements pour la fuir ou pour la faire, par le processus amorcé de décolonisation qui, dans le texte de Dulce Maria Cardoso, pousse nombre de Portugais à partir précipitamment pour la métropole, laissant parfois derrière eux des êtres chers et, dans le texte parodique d'Antônio Callado publié sous la dictature brésilienne, par un retour non désiré au village d'origine de l'indien Ipavu, séduit par le mode de vie urbain du Blanc auquel il veut



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

ressembler ; ce retour, qui le met sous tension, va le confronter à ses origines, au monde avec lequel il veut rompre. Ainsi le voyage est-il placé sous le signe de la contrainte plus ou moins forte dans les trois textes ; il ne fait rêver que le jeune Ngunga et les enfants qui l'entourent ; Ngunga veut « conhecer o mundo » et, poussé par la guerre coloniale, va de village en village en compagnie du guérillero Mavinga, le voyage étant un ingrédient à la fois du roman d'aventures et du roman de formation. Le voyage forcé est, dans le texte de Dulce Maria Cardoso, source d'angoisse chez les personnages qui vont être confrontés, en métropole, à un nouveau monde, à une réalité différente de la leur et, dans le texte d'Antônio Callado, source de contrariété chez Ipavu qui va retrouver un monde qui considère comme n'étant plus le sien.

Le voyage, désiré ou contraint, conduit à s'extraire de son monde, de sa réalité et à s'immerger dans une réalité différente de la sienne, le sujet-voyageur se confrontant alors à l'altérité. A la lecture des textes du dossier et de l'intitulé de l'axe proposé, on peut se demander dans quelle mesure le déplacement vers un ailleurs peut être source d'émancipation, de connaissance de soi et de l'Autre – la forme verbale « sabia » est répétée dans le texte de Pepetela –, ou source de déracinement, de tiraillement entre deux mondes et deux cultures, voire d'acculturation. Il ne fallait pas organiser la réflexion de manière scolaire et bien peu convaincante, comme cela a été fait, autour des « causas e consequências das migrações » pour aborder ensuite « a vontade de voltar no seu lugar ».

Etant invité tacitement à envisager la question dans la perspective de l'enseignement, le candidat ne doit pas se contenter de mentionner l'intitulé de l'axe, comme cela est fait trop souvent ; il doit le situer dans un programme officiel de l'Éducation nationale. « Voyages et migrations » est, nous l'avons dit, l'une des thématiques du cycle 4, qui est donc abordée au collège. On pourrait ajouter, dès l'introduction, que ce thème est de nature à intéresser notamment des collégiens de quatrième ou de troisième, l'adolescence se caractérisant par un besoin grandissant de découverte de nouveaux horizons et d'émancipation. Un candidat a écrit dès l'introduction : « O tema 'Voyages et migrations' é bastante apreciado pelos alunos, os quais, por motivos variados, convivem geralmente com várias culturas. » ; il aurait pu ajouter que c'est grâce au collège que certains élèves se rendent pour la première fois à l'étranger dans le cadre d'un voyage scolaire. Il conviendrait donc de ne pas perdre de vue cette perspective au cours de la rédaction de la composition. Au moment le plus approprié, on pourrait écrire que les collégiens, qui pourraient s'identifier aux jeunes personnages des deux premiers textes qui ne vivent pas la perspective du voyage de la même façon, pourraient alors exprimer en classe la façon dont ils appréhendent un départ en voyage. **Il ne faudrait pas attendre la conclusion pour envisager le traitement du sujet dans un contexte scolaire ; les activités proposées en classe doivent être crédibles, ce qui n'est pas toujours le cas** : « Uma problemática que poderia ser usada em sala de aula seria a seguinte : quais são os mecanismos de conservação e reformulação das identidades culturais, de que maneira as migrações culturais permitem formar novas identidades híbridas ? ». Point n'est besoin d'être grand clerc en psychologie ou en pédagogie pour faire remarquer que l'abord, en classe, d'une telle question, au demeurant mal formulée, n'a rien de stimulant pour un collégien ou pour une collégienne. **Il ne faut pas s'étendre, dans l'épreuve de composition, sur l'enseignement des langues dans le Secondaire, d'un point de vue technique, institutionnel**, comme l'a fait un candidat : « O ciclo 4 corresponde ao sétimo ano, ao oitavo ano e ao nono ano que coocidem respectivamente com a 'cinquième', 'quatrième' e 'troisième'. O nível de língua esperado no fim do ciclo 4 é A2, do quadro europeu comum de referência para as línguas, em cinco atividades linguísticas se o aluno escolheu a língua como primeira língua viva de ensino (LV1) e A2 em, ao menos, duas atividades linguísticas para os alunos que escolheram a língua como segunda língua viva de ensino (LV2). » ; ce commentaire



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

jargonnant relèverait éventuellement de l'épreuve écrite disciplinaire appliquée. Notons qu'actuellement on parle de LVA, LVB et LVC et non de LV1, LV2, LV3 ; **la terminologie pédagogique peut évoluer, comme toute terminologie.**

Dans l'analyse, il faut prendre en compte la nature des documents proposés, ce qui signifie qu'il faut savoir lire un texte littéraire comme tel. Par conséquent, il ne suffit pas de citer le texte pour illustrer, avec justesse, son propos : **il faut dire comment le texte est écrit**, comment, dans *A Expedição Montaigne*, par exemple, l'auteur emploie un style faussement noble, parodiant de la sorte le style de l'épopée, dans ce passage : « Quando a gente chegar à lagoa Ipavu e você, Ipavu, for recebido, entre choro e ranger de dentes, pelos camaiurá e outros povos xinguanos, a gente terá arregimentado o bando formidável dos que não de cercar, com sebes de flechas, as cidades. Quando ocorrer tua aparição e epifania de príncipe já se alastrou pelo país o levante dos míseros e... ». On assiste immédiatement à une rupture, parodique, de style, le style familier dans lequel s'exprime Ipavu – « A gente pode ir nos camaiurá rapidinho » – tranchant avec la langue comiquement ampoulée qu'utilise Beirão : l'excès parodique crée une distance ironique par rapport à ce qui est raconté. Si nous insistons sur ce point, c'est parce que plusieurs candidats n'ont pas pris suffisamment de distance critique vis-à-vis du récit d'Antônio Callado qu'ils ont rattaché au genre épique : « A aventura de salvar Uirucu torna-se épica. », a-t-on lu, par exemple ; or, il s'agit d'un texte parodique, d'une épopée à rebours, comme nous l'avons écrit plus haut. **La méthodologie littéraire doit être maîtrisée, tout comme la terminologie littéraire.** Ajoutons qu'**on ne doit pas confondre la date de publication de l'édition utilisée dans le dossier avec la date de l'édition princeps** : le roman de Pepetela n'a pas été « publicado em 2002 », comme on l'a lu dans une copie, mais bien avant. On ne doit pas non plus confondre la date de publication et le temps de l'écriture d'un texte. Mais on a vu pire dans une copie (cf. « Typologie des fautes dans la composition »).

Dans l'introduction, on pourrait souligner l'importance du thème du voyage dans les lettres portugaises, comme l'on fait plusieurs candidats. On dispose, en effet, d'un très vaste *corpus* de récits de voyage en langue portugaise, lequel n'a cessé de s'étoffer et de se diversifier depuis les Grandes Découvertes. Dans son *Histoire tragico-maritime* (1735-1736), Bernardo Gomes de Brito a réuni, entre 1735 et 1736, une partie des textes où le voyage tourne au drame, voire à la tragédie ; ces récits de naufrage, qui constituent un sous-genre de la littérature de voyage, ont eu un énorme succès. La littérature de voyage sera aussi à l'honneur au XIX^e siècle. On pouvait donc tout naturellement commencer la composition en évoquant cette caractéristique de la littérature portugaise et en se référant, comme cela a été fait, à l'épopée camonienne *Os Lusíadas* ou à *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto. Cependant, il ne faut pas s'appesantir sur le sujet pour ne pas perdre de temps et pour ne pas perdre de vue la question à traiter :

Na literatura lusófona, o tema das viagens sempre teve um lugar importante. O expoente máximo é sem dúvida a epopeia de Luís Vaz de Camões 'os Lusíadas' do século XVI. Sendo a primeira epopeia em versão impresa, 'os Lusíadas' contam as histórias gloriosas e épicas do herói individual, Vasco da Gama, protagonista da história começada em media-rez, o leitor já sabe que o personagem alcançou o objetivo de passar o Cabo das Tormentas para mais tarde descobrir o caminho marítimo para a Índia e o herói coletivo que é o povo português. Portugal sempre teve facilidade em partir à descoberta de novas terras graças à sua geografia virada para o mar.

Pour éviter des longueurs et aller droit au sujet, il faut résister à la tentation d'étaler ses connaissances.



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Voici une entrée en matière où le candidat, de manière équilibrée, croise approche civilisationnelle et approche littéraire, avant de passer à la présentation des trois textes :

As viagens, de qualquer forma que sejam, sempre foram um tema interessante na literatura, sobretudo em países lusófonos, sendo eles muitas vezes terras de emigração e imigração ao longo da história. O expoente máximo desta temática é aliás uma das obras mais famosas da literatura de viagens portuguesa, Os Lusíadas publicada em 1572 pelo grande poeta português Luís de Camões. Esta epopeia celebra os feitos marítimos e guerreiros de Portugal através a viagem de Vasco da Gama para ir à Índia.

On déplore parfois une lecture erronée du texte, alors que celui-ci ne présente aucune ambiguïté, aucun problème d'interprétation, ou des généralisations qui sont le résultat d'une lecture superficielle des textes : « Porém, há nestes três documentos uma especificidade : a viagem é vista pelos olhos da criança. », lit-on dans une copie, alors qu'aucun enfant n'est mis en scène dans le texte d'Antônio Callado. Mais le candidat insiste, commettant alors un contresens d'interprétation : « No seu texto, Antônio Callado constrói a personagem de Ipavu com características típicas associadas às crianças : curiosidade, vontade de ir rápido, de sonhar criando assim uma atmosfera que beira o fantástico. Entre as linhas 9 e 14, podemos perceber a empolgação do menino diante da aventura que se anuncia. ». Ipavu n'est pas un enfant, comme le laisse d'ailleurs entendre l'expression « desde o meu tempo » dans le passage auquel renvoie le candidat. Ipavu n'est pas un enfant, mais un piètre représentant des peuples indigènes laissés à l'abandon par le pouvoir en place.

Dans une composition bien structurée et bien rédigée dans l'ensemble, un candidat propose, dans une introduction un peu trop longue où il part du général pour aller rapidement vers le particulier, c'est-à-dire vers les documents, des questionnements et un plan assez satisfaisants, après avoir présenté à grands traits les textes du *corpus*, présentation parfois discutable, voire erronée :

Os fluxos migratórios são provocados, em parte, por guerras, conflitos e graves carências económicas. Os migrantes partem para fugir a uma situação insustentável e para procurar um futuro melhor. É aquilo que podemos observar nos três excertos apresentados, cujas narrativas evocam, a partir de diferentes perspectivas, histórias de fugas e de regressos. O contexto é o da guerra colonial (Doc. 1 e 2) e a questão indígena no Brasil durante a colonização portuguesa (Doc. 3). O primeiro excerto, da obra As Aventuras de Ngunga do escritor angolano Pepetela, publicada em 1972 durante a guerra colonial, conta as viagens do jovem Ngunga com o comandante Mavinga, pelo interior da colónia. Narra o momento em que o jovem começa a questionar as histórias, ou testemunhos, dos episódios vitoriosos das guerrilhas. O segundo documento, excerto da obra O Retornado de Dulce Maria Cardoso, narra as imagens do aeroporto de Luanda no contexto da fuga dos portugueses das colónias no momento da independência. Por último, a terceiro excerto do autor brasileiro Antônio Callado, A Expedição Montaigne, publicado em 1982, foca o momento em que Ipavu, indígena que deixara a sua terra natal, planeia uma insurreição e prepara, em segredo, o resgate do seu gavião Uiruçu. Estes três textos literários permitem-nos reflectir acerca das questões migratórias em contextos de guerra e de conflitos armados. A partir do tema « Viagens e Migrações », que faz parte do programa de « collège » (ensino básico), podemos reflectir acerca das diferentes dinâmicas e tensões que vivem os migrantes e perguntarmo-nos o que implica deixar



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

o seu país ou a sua comunidade quando se foge à guerra ou à opressão ? O que se deixa para trás ? De que forma as narrativas traumáticas contrastam com as narrativas heróicas ? Quais as implicações que traz o desejo de regressar e de resgatar o que se perdeu ?

Assim, numa primeira parte, iremos reflectir, a partir dos documentos,, acerca das questões que levam os migrantes a deixarem o país ou a comunidade de origem e a correrem o risco de partir para o desconhecido. Numa segunda parte, vamos analisar a forma como aqueles que deixaram o seu país ou lugar de origem continuam, no exterior, a preparar a insurreição dos povos oprimidos a que pertencem. Por fim, numa terceira parte, a nossa reflexão interessar-se-á pelo desejo latente de regressar ao lugar que se deixou, particularmente, pela vontade de resgatar o que se perdeu.

Dans la même copie, on lit une assez bonne conclusion où le candidat reprend les principaux points développés ainsi que les mots clés « viagens » et « migrações », mais où l'horizon scolaire est perdu de vue :

Assim, as viagens e migrações dos que partem e dos que regressam são complexas. Em contextos marcados por guerras, conflitos armados e insurreições, a urgência de partir e de escapar aos opressores é, por vezes, a única solução. Regressar à comunidade indígena, como no exemplo de Ipavu, pode ser fonte de glória. Por outro lado, o regresso pode igualmente provocar rejeição e repúdio, como no contexto dos portugueses que regressam a Portugal vindos das ex-colónias. Por último, a fuga de um opressor e a entrada em resistência, como no caso de Ngunga, é continuar numa situação de fragilidade e sobrevivência. Em todos estes contextos migratórios difíceis, alguma coisa se perde no que se deixou que se torna irrecuperável. As viagens destes personagens são também elas interiores, viagens na memória pessoal e histórica, traumática, de cada um.

Enfin, ainsi que nous l'avons déjà écrit, **tout comme il existe une langue littéraire, il existe une langue scientifique utilisée aussi bien dans les travaux universitaires que dans le cadre des épreuves du concours.** Il faut, par conséquent, faire preuve de précision et éviter une formulation vague, confuse ou maladroite.

Les remarques qui suivent s'inspirent de la correction des compositions en portugais et les citations tirées des copies sont reproduites telles quelles, comme on l'a déjà écrit. Nous ne saurions trop recommander aux candidats la lecture des rapports du jury du concours afin qu'ils se familiarisent avec la méthodologie de la composition où, par une analyse croisée, ils doivent mettre en résonance les documents entre eux et avec la thématique des programmes officiels.

Typologie des fautes dans la composition

Introduction maladroite

Este corpus é composto por três textos. O documento 1 é um extrato do livro Pepetela. Intitula-se As Aventuras de Ngunga escrito por Dom Quixote em 1972, publicado em 2002. O documento 2 também é um extrato intitulado O Retorno do livro Tinta da China da Dulce Maria Cardoso publicado em 2012. O Documento 3 é um texto extrato do livro Nova Fronteira do António Callado intitulado A Expedição Montaigne, publicado em 1982. Esses três textos estão baseados no eixo « Voyages et

migrations ». É um eixo para os alunos do ciclo 4 « cinquième, quatrième, troisième ». Os textos tratam-se de pessoas que fugiram dos seus lugares natais para escapar-se das guerras, da violência. E mostra a vontade das vítimas para voltar para casa delas. A temática do eixo é « exil, migration, émigration ». Esta temática representa a escola de hoje porque ela põe em frente a origem da mistura cultural e social nas escolas.

Para estudar os documentos, vamos nos perguntar : num mundo onde o exil e a migração não é sempre voluntária, será que tem uma facilidade de abandonar sua propria identidade cultural ?

Para responder a esta pergunta vamos estudar em primeiro, as causas e consequências da migrações, em segundo a vontade de voltar ao seu lugar.

On ne peut proposer une problématique sans avoir présenté véritablement et correctement chaque texte ; c'est là une question de méthode. Cette entrée en matière, rédigée dans une langue chaotique, laisse le correcteur pantois : par exemple, le roman *As Aventuras de Ngunga* aurait été écrito por *Dom Quixote*.

Plan peu convaincant ou décousu ou encore inapproprié

Dans certaines copies, on a un plan qui n'en est pas un puisqu'on passe simplement du commentaire d'un document à un autre.

Como a literatura apreende essas tensões relacionadas à luta contra os colonizadores, do ponto de vista dos povos colonizados e dos povos colonizadores ? Para tratar dessa questão, examinaremos os três documentos mencionados, identificando, primeiramente, elementos sugestivos de um contexto violento e, em seguida, indícios relacionados à faixa etária dos protagonistas.

Ce plan, qui repose sur une problématique qui renvoie essentiellement aux deux premiers textes, n'est guère pertinent.

Conclusion décevante et/ou ouverture peu pertinente

Contudo, as migrações devido a guerras ainda é comum e bem real. Hoje em dia podemos ler diversos testemunhos das pessoas que vivenciaram isso e constatamos que é algo verídico e por vezes é bem mais cruel do que aquilo que podemos imaginar. Cette conclusion est décevante.

Ici, l'ouverture est creuse : *Esses documentos poderiam eventualmente ser abordadas em sala de aula para tratar de como a maturidade influencia a forma como percebemos o mundo.*

Maladresse méthodologique

A nossa análise permitiu responder parcialmente à problemática inicial, que buscava interrogar os processos migratórios para a formação de culturas híbridas. A resposta dada no nosso estudo é parcial, pois é um tema que mereceria ser investigado de forma mais aprofundada com os alunos em sala de aula. La maladresse méthodologique, au demeurant répétée, consiste à dire, dans la conclusion, que le travail n'a pas permis de répondre véritablement à la question posée dans l'introduction.

Para estudar os documentos, vamos nos perguntar : num mundo onde o exil e a migração não é sempre voluntária, será que tem uma facilidade de abandonar sua propria identidade cultural ? **On ne peut proposer une problématique sans avoir présenté véritablement et correctement chaque texte.**

Terminologie non maîtrisées ou non explicitées ou méthodologie littéraire non respectée

[...] « os Lusíadas » contam as histórias gloriosas e épicas do herói individual, Vasco da Gama, protagonista da história começada em media-rez [...] : les titres – il faudrait écrire *Os Lusíadas* et non

os Lusíadas – dans un manuscrit doivent être soulignés et non pas mis entre guillemets ; on dit *in medias res*, cette formule latine devant être en italique dans un tapuscrit.

O documento 1 é um extrato do livro Pepetela. Intitula-se As Aventuras de Ngunga escrito por Dom Quixote em 1972, publicado em 2002. O documento 2 também é um extrato intitulado O Retorno do livro Tinta da China da Dulce Maria Cardoso publicado em 2012. O Documento 3 é um texto extrato do livro Nova Fronteira do Antônio Callado intitulado A Expedição Montaigne, publicado em 1982. Ici, on confond titre de livre et nom de l'éditeur ou titre de livre et nom d'auteur ou encore nom d'éditeur et nom d'auteur. Cet énoncé relève d'un manque de rigueur méthodologique inouï.

Concepts ou notions non expliqués ou non assimilés

*Houve inumerosas deslocações nas colónias portuguesas. Encontramos dentro dos textos de Pepetela, de Dulce Maria Cardoso e de Antônio Callado essa ideia de deslocalização. On passe de deslocações (déplacements) à deslocalização (délocalisation). La délocalisation, favorisée par la mondialisation, est une notion économique qui ne doit pas être réduite à un simple déplacement ; en portugais on parle même de *deslocalizações empresariais*. Dans plusieurs copies, on a trouvé le terme *deslocalização*, qui renvoie au monde économique ; il fallait parler de *migração*.*

*Além disso, a frustração também ganha destaque quando o tema permeia memória e deslocamentos, pois ao sair de um local e ir para outro, as motivações podem ser diversas, mas são acompanhadas de um propósito. Peut-on réduire le phénomène migratoire à un déplacement d'un lieu vers un autre ? En outre, on ne parle pas ici de *migrações*, mais de *deslocamentos*, ce qui ajoute à la confusion ; les littéraires ou les linguistes peuvent s'intéresser aux *deslocamentos de sentido* (déplacements de sens). **Il faut prendre garde à ne pas mélanger les notions ; chaque terme a un sens.***

Questionnement creux ou confus

Num mundo onde o exil e a migração não é sempre voluntária, será que tem uma facilidade de abandonar sua propria identidade cultural ? Ce questionnement est creux.

Encontramos dentro dos textos de Pepetela, de Dulce Maria Cardoso e de Antônio Callado essa ideia de deslocalização. A partir dessa ideia comum aos três textos, vamos ver quais são as consequências e os motivos das deslocalizações na vida dos indivíduos presentes nas colónias portuguesa ? Ce n'est pas une problématique ; on se demande pourquoi la phrase se termine par un point d'interrogation.

Assim, podemos nos perguntar como a imaginação, através da literatura, reflete contextos históricos, sociais e culturais de uma determinada nação. Ainda, como a imaginação atua como ferramenta para a compreensão do real. Ce questionnement n'a pas grand-chose à voir avec les textes et avec la thématique proposée.

Présentation des textes maladroitement ou superficielle

*Os três textos estudados, As aventuras de Ngunga, de Pepetela, O retorno, de Dulce Maria Cardoso, e A expedição Montaigne, de Antônio Callado, tratam de um mito explorado pela literatura greco-romana : a preparação e iniciação do futuro herói. Après cette première phrase d'introduction, on lit, quelques lignes plus loin : *Édipo, herói grego, antes de tornar-se rei, passa por uma viagem iniciática*. Les trois textes ne sont toujours pas présentés ; nous avons là une façon artificielle d'aborder les textes.*



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Connaissances générales insuffisantes

Rien à signaler cette année.

Connaissances du monde ou de la littérature lusophones insuffisantes ou approximatives

La guerre civile n'a pas commencé en 1974 en Angola, comme l'a écrit un candidat, mais en juillet 1975, soit presque tout de suite après l'indépendance, comme ce fut le cas aussi du Mozambique.

Mauvaise utilisation des connaissances, étalage inutile de connaissances, développements hors sujet

Existem estudos que comprovam que aquilo vivido pelas pessoas que viram de perto a guerra ou que de certa forma foram impactados pelos efeitos da guerra, guardam sequelas, e isso mesmo após diversos anos depois do final da guerra. O escritor, Antônio Lobo Antunes que foi médico militar na guerra colonial, já afirmou por enumeras vezes que guardou diversas sequelas daquilo que viu e ouviu durante as suas funções. A sua obra « Memória de Elefante » trás diversos episódios, que para o escritor, ficaram guardados em sua memória com acontecimentos traumáticos.

Outra escritora, que nos seus livros retrata alguns desses episódios, é a Isabel Figueiredo, que nova teve de regressar a Portugal após o 25 de Abril, e conta as diferenças culturais que encontrou no seu regresso. Ce développement est hors sujet ; Lobo Antunes étant un auteur portugais, il convient d'écrire António et non Antônio.

Citations mal faites, mal exploités ou non identifiées

eles serão recebidos « entre choro e ranger de dentes » (l. 5 documento 3) são palavras confusas ;
faire une citation ne revient pas à faire un simple copier-coller du texte.

Les citations ne sont pas toujours parfaitement conformes au texte cité et sont parfois mal coupées, comme on le constate ici :

Nos três documentos podemos ver ato de violência, lexico das armas, verbo de ação sobre a guerra. « atacaram, inimigo, escondeu-se, combater, emboscadas, destroçado, mortos, dificulda » doc. 1 « mãos do pai amarradas atrás das costas », « vamo matáti cum tua arma e tuá bala » « ensopada de sangue » « vingar-se » doc. 2 N° doc 3 « armando, sebes de flechas.

Cet énoncé où l'on trouve un catalogue de citations mal faites est très confus ; l'absence de ponctuation le rend plus confus encore. On a au début de l'énoncé une série de mots séparés par des virgules, la série étant encadrée par des guillemets, ce qui donne l'impression que l'on a cette série de termes dans le texte. Les guillemets doivent encadrer chaque mot, chaque expression. Les mots cités ne signifient pas grand-chose ici : « inimigos mortos », « a dificuldade da operação », « armando os índios » « cercar, com sebes de flechas, as cidades » sont des citations qui font sens. On lit « Vámo » e non « vamo » dans le texte n° 2.

Dans une citation, une coupure, qui doit toujours être bien faite pour ne pas rendre l'énoncé incohérent, doit être signalée par trois points de suspension entre crochets.

Paraphrase

Ngunga começa a perceber que o grande herói aumenta as histórias.

Au moyen de cette courte phrase, au demeurant mal rédigée, le candidat paraphrase, d'ailleurs mal, le texte au lieu de l'éclairer. Commenter ne signifie pas répéter le texte, dans une langue qui laisse parfois à désirer.



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Banalités, propos vides de sens, expressions hyperboliques manquant de subtilité dans l'analyse

Existem vários tipos de viagem, de migração que podem ser definidas por a palavra deslocação, ou seja, o indivíduo vai de um ponto A até um ponto B dependendo do motivo. Houve inúmeras deslocações nas colónias portuguesas. Ce passage d'une grande banalité se trouve dans une introduction.

No sentido literal, a viagem tem prazo determinado. Pode durar alguns minutos ou uns dias, mas no final, sempre há um destino embora não seja o destino definitivo. Cet énoncé ne nous avance pas à grand-chose.

Argumentation fragile, analyse peu convaincante, absence de structuration de la pensée critique

As guerras conduz a criança a querer ser guerrilheiro, e parece ser banal tanto que tem crianças na mesma situação l. 31 no texto nº 1 as crianças dão conta que o Ngunga era um menino como eles e não um herói porque era muito jovem para combater. On n'est guère convaincu par ce raisonnement.

Enfim, no último texto, Ipavu tem um plano totalmente diferente do plano de Vicentino que não percebe que o Ipavu não realmente tem vontade de voltar para os camaiurá. Isso nos demonstra que a migração como processo não é vista da mesma forma por um ou por outro, portanto é importante relatar a sua experiência, a sua viagem por meio da literatura. Cette démonstration laisse le correcteur perplexe.

Commentaires discutables, affirmations fausses, généralisations, contresens d'interprétation

*Apesar dos três documentos trazerem o mesmo motivo para essas viagem e migração [...] ; cette affirmation est fautive. Celle-ci aussi : *Vemos com Antônio Callado como a imaginação infantil permite atenuar a dura realidade* ; il n'est nullement question d'imagination infantile dans le texte brésilien. C'est, pourtant, cette lecture qui s'est imposée à quelques candidats : *De fato, os três textos são trechos de livros de ficção nos quais a narração passa pela percepção da criança*. La généralisation relève souvent d'une lecture hâtive des textes. On trouve cette autre généralisation : *Falaremos depois, numa segunda parte, do medo que invade os personagens em relação ao contexto da viagem*. Ceci n'est pas applicable au texte brésilien car Ipavu n'est pas envahi par la peur à l'idée de retourner dans son village natal ; on relève dans cette copie un contresens : *O texto do autor brasileiro trata da viagem de Ipavu, um rapaz que parece estar com medo face à ideia de fazer uma viagem longa com o objetivo de trazer a tribo à qual antigamente pertencia, os camaiurá*. Le texte brésilien a fait l'objet de cet autre contresens : *No documento 3 o menino faz tudo para voltar no seu lugar. Ipavu n'a pas du tout envie de revoir son village natal*.*

Digressions, soliloques, extrapolations

De modo implícito, o texto mostra que Ipavu tinha em mente o objetivo de chegar e encontrar seu amado e entregar-se aos prazeres sexuais. A expressão « tirar o cutucurim da gaiola » mostra exatamente o momento em que Ipavu projetava o encontro com o amante, desejando-o sexualmente.

Nous avons affaire ici à des extrapolations, à des interprétations hasardeuses : il faut s'en tenir au texte. Voici une autre extrapolation : *Ngunga não se sentiu à parte, e isso provavelmente facilitou muito na sua integração e adaptação do seu novo lar*.



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Remarques sur la langue

Ponctuation défaillante

ou também para buscar novas experiências, é o que podemos ver pour *ou também para buscar novas experiências ; é o que podemos ver*

Accentuation

a viagem e o ponto pour *a viagem é o ponto* ; la faute consistant à confondre la forme verbale *é* et la conjonction de coordination *e* est rédhibitoire ; *ao contrario do* pour *ao contrário do* ; *varias* pour *várias* ; *a viagem é também associada a noção de* pour *a viagem é também associada à noção de* (préposition *a* + article *a* = *à*) ; *economicas* pour *económicas* ; *da conta* pour *dá conta* ; *pouco à pouco* pour *pouco a pouco* (l'erreur est peut-être due à la prononciation brésilienne). *India* pour *Índia* : en portugais, on doit mettre l'accent sur la majuscule.

Orthographe

provavelmente pour *provavelmente* ; *a través* pour *através* ; *descubrir por* *descobrir* ; *familha* pour *família* ; *vingaça* pour *vingança* ; *a cerca da* pour *acerca da* ; *segundo* pour *segundo* ; *realizada* pour *realizada/analizar* pour *analisar* : **il y bien plus de verbes en -izar (realizar, caracterizar, civilizar) qu'en -isar (analisar, pisar)** ; *espectativa* pour *expectativa* ; *compreensão* pour *compreensão* ; *trás* pour *traz* (**ne pas confondre la forme verbale *traz* et la préposition *trás* qu'on trouve dans la locution prépositionnelle *de trás***).

Barbarismes

identide pour *identidade*

Gallicismes

o exil pour *o exílio* ; *bem que seja* pour *embora seja* ; *fictivo* pour *fictício* ; *a tribu* pour *a tribo*.

Hispanismes

cita pour *citação* ; *comprender* pour *compreender*

Néologismes, mots-valises, style télégraphique

a relação jovem/tutor pour *a relação entre o jovem e o tutor*

Impropriétés de langage

o comportamento dos homens enquanto ao estrangeiro pour *o comportamento dos homens para com o estrangeiro* : *enquanto ao estrangeiro* signifie « quant à l'étranger » et non « envers l'étranger » ; *mas mais bem uma descrição* pour *mas antes uma descrição* ; *perseguição da armada portuguesa* pour *perseguição do exército português* ; *deslocalização* pour *deslocação* ; a diferença de âmbito pour *a diferença de ambiente* ; *ambas as três histórias* : **ambos et ambas renvoient à deux choses ou à deux personnes seulement**



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Registre de langue inapproprié

mais que uma associação pour *mais do que uma associação* : *mais que* relève d'un registre de langue familier ; il est familier d'écrire *a Isabela Figueiredo* ou *o Ngunga* : l'article est de trop.

Notion de la phrase mal assimilée

A pesar de ter a descrição dos lugares também temos a descrição de como as pessoas vão receber as outras pessoas , eles serão recebidos « entre choro e ranger de dentes » (l. 5 documento 3) são palavras confusas que não são explicita. Cette phrase est chaotique. La langue écrite n'est pas la langue orale : il faut donc rédiger des phrases bien délimitées, bien construites grammaticalement et correctement ponctuées.

Connecteurs logiques mal maîtrisés

é dizer o discurso pour *quer dizer o discurso*, *quer dizer* traduisant le connecteur logique « c'est-à-dire » ; vamos estudar em primeiro as [...], em segundo, a vontade de *pour vamos estudar em primeiro lugar as [...] e, em segundo lugar, a vontade de*

Phrase interrogative mal construite

[...] podemos [...] perguntarmo-nos o que implica deixar o seu país ou a sua comunidade quando se foge à guerra ou à opressão ? Ce n'est pas une phrase interrogative directe ; c'est une phrase interrogative indirecte introduite par *podemos perguntarmo-nos* : le point d'interrogation doit être remplacé par un point.

Fautes d'accord

um dos fatores mais elevado pour *um dos fatores mais importantes* ; *temos três documentos que aborda esses temas* pour *temos três documentos que abordam esses temas* ; *esta emoção é sentido pelo* pour *esta emoção é sentida pelo* ; *também é mencionado os afetos humanos* pour *também são mencionado os afetos humanos* : l'inversion du sujet et du verbe peut nous jouer des tours.

Formation du pluriel

as viagem/essas viagem pour *as viagens/essas viagens* ; *distintos personagens* pour *[...] personagens*

Régence verbale

quer fugir a guerra pour *quer fugir da guerra* ; *relacionados a conflitos* pour *relacionados com conflitos* ; *voltar no seu lugar* pour *voltar ao seu lugar* ; *insiste sobre a* pour *insiste na*

Constructions verbales sans préposition

Rien à signaler cette année

Conjugaison et temps verbaux

estas palavras constituam pour *estas palavras constituem* ; *têm* pour *têm* ; *influencam* pour *influenciam* ; *provem* pour *provém* ; *ter sido escrevo* pour *ter sido escrito*



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Place des pronoms personnels compléments

Rien à signaler cette année

Confusion dans l'emploi des pronoms personnels sujets ou compléments

o que lhe espera pour *o que as espera* : *as* renvoie à *famílias* et est pronom personnel complément d'objet direct, alors que *lhe* est un pronom personnel complément d'objet indirect ; *ao lhe informar* pour *ao informá-lo*

Pronoms relatifs mal maîtrisés

este lugar descrito como barulhoso, aonde há muito pessoas e aonde há « *confusão* » pour *este lugar descrito como barulhento, onde há muitas pessoas e onde há* « *confusão* » (*aonde* qui traduit le pronom relatif « où » implique un déplacement dans l'espace.) ; *lugar onde chega* pour *lugar aonde chega*

Emploi des adverbes

Rien à signaler cette année

Emploi des prépositions

o narrador usa [...] por mostrar pour *o narrador usa [...] para mostrar* ; *definidas por a palavra* pour *definidas pela palavra*

Constructions fautives

exprime o medo que a viagem se passa mal pour *exprime o medo de que a viagem se passe mal* ; *dois mundos que não conhecem-se* pour *dois mundos que não se conhecem* ; *compreender como passa-se este encontro* pour *compreender como se passa este encontro* ; *voltar a sua terra/regressar a sua terra* pour *voltar à sua terra/regressar à sua terra* ; *vai tentar contar-las as crianças* pour *vai tentar contar-las as crianças* ; *reunir-los* pour *reuni-los* ; *a maneira dos autores* pour *a maneira como os autores* ; *o facto da família passar* pour *o facto de a família passar* ; *Apesar dos três documentos trazerem* pour *Apesar de os três documentos trazerem* ; *tanto em Portugal e nos outros países lusófonos* pour *tanto em Portugal como nos outros países lusófonos*

Zeugmes fautifs

Rien à signaler cette année

Formulation maladroite, confuse, imprécise, alambiquée

Com isso, um ponto interessante a ser destacado é a representação da expectativa, isso porque ela é muitas vezes retratada enquanto característica de ingenuidade. Isso ocorre, pois aqueles que se encontram na situação não sabem dos enlacs e problemas que virão posteriormente à esse sentimento de espera. On reste perplexe après avoir lu cela.

Répétitions et maladresses de style

uma necessidade de transmitir, contando, relatando : *contando* et *relatando* ont le même sens ; *ou até mesmo personagens* pour *ou até personagens/ou mesmo personagens*

Rapport sur l'épreuve de traduction (version)

Les épreuves d'admissibilité du Capes externe de langues vivantes portent sur deux épreuves : une première épreuve écrite disciplinaire qui permet d'évaluer la maîtrise des savoirs disciplinaires nécessaires à la mise en œuvre des programmes d'enseignement du collège et du lycée. Elle se compose de deux parties : une composition en langue étrangère à partir d'un dossier constitué de documents de littérature et/ou de civilisation (voir la définition de l'épreuve au chapitre « Composition en langue étrangère ») et un thème et/ou une version, au choix du jury, laquelle version peut être réalisée à partir d'un des documents du dossier. Ces nouvelles modalités ont été publiées au Journal Officiel n° 25 du 29 janvier 2021 faisant suite à l'Arrêté du 25 janvier 2021 (<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075486>). Depuis la session 2022, l'épreuve de traduction est intégrée à l'épreuve écrite disciplinaire ; elle n'est plus soumise à note éliminatoire et est adossée à l'exercice de composition en langue étrangère.

Présentation du passage à traduire

Cette année, les candidats étaient invités à traduire un extrait de *A Expedição Montaigne*, le septième roman, publié en 1982, du journaliste et écrivain Antônio Callado (1917-1987). Engagé auprès d'intellectuels qui s'opposaient au régime militaire, emprisonné à deux reprises, ce dernier occupe une place de tout premier rang parmi les auteurs brésiliens du XX^e siècle.

Publié dans les dernières années de la dictature militaire, *A Expedição Montaigne* est à la fois un récit de voyage et une parodie tragicomique sur la disparition et la destruction de la culture amérindienne. Le roman raconte en 23 chapitres l'histoire de l'expédition éponyme, qui part de la ville de Resplendor, dans le Minas Gerais, pour le village de la tribu des Camaiurá, localisé dans l'État du Mato Grosso (région du Centre-Ouest), dans le parc indigène du Xingu. Organisée par Vicentino Beirão, journaliste de gauche et ancien fonctionnaire du service de protection des Indiens, cette expédition ne comprend en réalité qu'un seul membre : Ipavu, un indien chassé du village Camaiurá car il était atteint de la tuberculose. Ipavu est parti se soigner à Resplendor mais il sombre dans l'alcoolisme et la délinquance. C'est pourquoi, au début du roman, il se retrouve détenu dans le *Reformatório* de Crenaque, un centre de rééducation pour indiens. Vicentino Beirão libère Ipavu afin de l'intégrer à son expédition, car il pense à tort qu'Ipavu est le dernier membre de la tribu des Camaiurá.

L'allusion à Montaigne dans le titre du roman et dans le nom de l'expédition n'est pas fortuite. Dans ses *Essais* (1580), le philosophe consacre en effet le chapitre « Des cannibales » à la découverte de l'Amérique et à la question de l'altérité. Il déconstruit l'image d'indiens comparés à des barbares, des considérations qui ont contribué à la création du mythe du « Bon Sauvage » et à l'idéalisation romantique de l'indien représenté comme un héros national dans la littérature brésilienne du XIX^e siècle. *A Expedição Montaigne* se construit toutefois sur la parodie du mode de narration développé par les auteurs romantiques brésiliens tels que José de Alencar. Le caractère pittoresque et exotique de cette littérature y est parodié et les personnages y sont tournés en dérision. Le texte d'Antônio Callado met en scène deux anti-héros : Vicentino Beirão, un idéaliste qui s'imagine un jour réécrire l'histoire du Brésil et redonner aux peuples indigènes un rôle de premier plan dans la société brésilienne, comme un correctif à des



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

siècles d'esclavage, de maltraitance et de persécution ethnique, et Ipavu, le double négatif de l'indien idéalisé des romans de José de Alencar, un indien dévoyé qui déteste la vie dans la forêt et qui méprise les croyances et les valeurs amérindiennes. Son idéal est l'homme blanc, et son rêve est le retour à une vie de marginal en ville. L'unique lien qui lui reste avec sa tribu est Uiruçu, l'oiseau totemique de sa tribu. Ipavu renie ses origines et son identité dès le début du roman. Il s'appelle Paiap, mais comme il parle souvent d'Ipavu, le lac près duquel vit sa tribu, les Blancs l'ont affublé de ce surnom. Il est totalement acculturé ; s'est définitivement extrait de sa culture ancestrale pour vivre en marge de la société brésilienne blanche. En son for intérieur, il ne partage pas du tout la même vision que son partenaire d'aventure. Il va chercher habilement à se servir de la mission que souhaite lui confier Vicentino Beirão à des fins personnelles. Son dessein est de s'emparer secrètement de l'oiseau-totem de son ancienne tribu, Uiruçu, un oiseau qui peut lui conférer des pouvoirs magiques et lui être bien utile dans ses roublardises quotidiennes. Vicentino Beirão est également un personnage caricatural. Il est présenté comme un intellectuel fantasque, imprégné de culture française qui réunit tous les stéréotypes de l'intellectuel de la « Esquerda festiva » des années 70 au Brésil, une gauche communiste (ou socialiste) de salon qui n'a pas eu le courage de prendre les armes contre le régime militaire de 1964. Il est le symbole du révolutionnaire idéaliste qui ignore tout de la réalité de son pays.

Dans cette expédition, les deux protagonistes ont des objectifs totalement antagonistes. Vicentino Beirão souhaite organiser un soulèvement des tribus amérindiennes afin de leur restituer leurs terres. Ipavu, quant à lui, ne souhaite pas revenir vivre dans sa tribu mais compte récupérer l'oiseau mythique de sa tribu, Uiruçu, afin de pouvoir s'échapper des bars sans avoir à payer ses consommations lorsqu'il reviendra vivre en ville.

Difficultés du texte à traduire

Le texte à traduire, situé à la fin du cinquième chapitre, est un passage clef du roman.

Il présentait quelques difficultés qu'un candidat bien préparé et entraîné à l'exercice pouvait aisément déjouer. Le texte proposé cette année était assez court mais exigeait avant tout des candidats qu'ils entreprennent une analyse assez fine du sens du document-source pour en extraire les indications pertinentes qui pouvaient être sujettes à contresens. Les candidats ne pouvaient se permettre une compréhension lacunaire, approximative ou superficielle du texte. Dans la mesure où le passage à traduire faisait partie des documents à analyser pour la première partie de l'épreuve, il était indispensable de bien lire le texte afin de bien repérer les trois points de vue présents dans le texte : celui de Vicentino, dans le premier et le dernier paragraphe, celui d'Ipavu dans le deuxième paragraphe et enfin celui du narrateur qui ponctue le récit de ses remarques à la ligne 8, dans le troisième paragraphe et aux lignes 22 à 24. Ce narrateur hétérodiégétique exprime un point de vue critique et parfois ironique différent de celui exprimé par les deux personnages principaux. Il oppose à la grandeur des idéaux de l'expédition, la réalité des desseins basement matériels d'Ipavu : « *Por pouco Ipavu não revelou o plano dele de chegar de noite aos camaiurá pra seqüestrar Uiruçu* ».

Une fois dépassée cette première difficulté, inhérente à toute démarche de traduction, de s'imprégner du contexte très particulier du défi que Vicentino Beirão lance à Ipavu et qui consistait à se rendre en pleine nuit dans son ancienne tribu, en avion, pour s'emparer discrètement de l'oiseau-totem, il fallait se confronter à une autre difficulté qui consistait à restituer avec suffisamment de sagesse et de bon sens des régionalismes qui faisaient référence à des espèces animales (« *cutucurim* »), à une spécialité culinaire (« *beiju* ») ou à des noms de tribus indigènes (« *Camaiura* », « *povos xinguanos* »).



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

La troisième difficulté concernait quelques homonymies qu'il fallait contourner car elles pouvaient être source de méprise ou de confusion et risquaient de provoquer de graves anachronismes ou barbarismes (« *ladrão* »). Une section a été source de nombreux non-sens, l'erreur la plus lourdement sanctionnée ; il avait trait au passage où le lecteur accompagne en focalisation interne les pensées chaotiques d'Ipavu qui oscillent entre actions, rêveries et chimères. Ces passages ont déstabilisé un grand nombre de candidats qui n'ont pas perçu le caractère irréel des projets délirants du personnage central qui se projette dans le rapt de l'oiseau-totem et s'imagine en devenir maître, en le transformant en allier, en animal fantasmagorique, voire thaumaturgique.

Une autre difficulté majeure du texte à traduire était de rester fidèle en français au style de l'auteur qui alterne entre deux registres antagonistes : une langue soutenue et une langue nettement plus familière avec des comparaisons difficiles à restituer. La deuxième phrase du texte illustre parfaitement ce propos : « *Quando a gente chegar à lagoa Ipavu e você, Ipavu, for recebido, entre choro e ranger de dentes, pelos camaiurá e outros povos xinguanos, a gente terá arregimentado o bando formidável dos que hão de cercar, com sebes de flechas, as cidades. Quando ocorrer tua aparição e epifania de príncipe já se alastrou pelo país o levante dos míseros e...* ». Il s'agissait de percevoir dans cette langue imagée une parodie des codes littéraires du discours romantique : « *e agora pode até descer avião bem crescido, avião-real, de penacho, onde cabe muita bagagem, muito trem, gente saindo pelo ladrão, foi o que me falaram.* » De même, dans le troisième paragraphe, le narrateur détourne de façon presque caricaturale les comparaisons typiques du récit romantique glorifiant la nature et les indiens : « *voltar correndo ao avião, correndo ou até, quem sabe, carregado por Uirucu em vôo raso debaixo das árvores* », « *como se ele, Ipavu, fosse caça e Uirucu um amoroso caçador levando vivo pra casa um macaco, uma oncinha* », « *o que não era assim tão difícil de imaginar, já que, magro como ele estava, podia afinal ser carregado por debaixo das árvores por um gaviaozão daqueles, que pegava até macaco já grande, pai de família* ».

Le langage informel et spontané devait être respecté en français sans toutefois tomber dans la vulgarité. Vicentino et surtout Ipavu utilisent souvent une langue très oralisée, avec des phrases très longues ponctuées d'incises et avec une syntaxe simplifiée souvent approximative : « *quer dizer, chegando lá depressa, de avião, pra voar de volta dia seguinte, feito quem visita parente chato e não quer nem sentar pra tomar café com beiju?* », « *foi o que me falaram* ». Nous pouvons également citer les deux interjections suivantes : « *A gente pode ir nos camaiurá rapidinho* », « *Ir lá pros camaiurá sem escalas não dá* » ou encore les quatre occurrences de l'expression courante de « *a gente* ». De même, il était nécessaire de restituer de façon convenable les expressions idiomatiques : « *Mas aí Ipavu já estava em outra, que era a dele* », « *onde cabe muita bagagem, muito trem, gente saindo pelo ladrão* », « *que pegava até macaco grande, pai de família.* ». Le lexique du texte était dans l'ensemble accessible à l'exception des passages dans lesquels apparaissaient un vocabulaire familier « *parente chato* », des néologismes créés par l'auteur « *lagoão* », « *gaviaozão* » ou des régionalismes : « *beiju* », « *o cutucurim* ».

Pour ce qui est de la traduction des temps verbaux, elle ne présentait pas de réelle difficulté pour un candidat bien préparé à l'épreuve de version du CAPES. S'agissant d'un passage alternant dialogue entre deux personnages et narration, les temps principaux étaient ceux de l'indicatif d'un usage courant (présent, prétérit, imparfait, futur antérieur) à l'exception de deux occurrences du futur du subjonctif simple (« *quando a gente chegar* », « *quando ocorrer* »), d'une forme du futur du subjonctif composé (« *for recebido* ») et d'un imparfait du subjonctif (« *como se (...) fosse* »). Les correcteurs ont constaté

encore cette année qu'une minorité de candidats maîtrisait la conjugaison de ces temps verbaux pourtant courants dans les textes littéraires.

Quelques conseils méthodologiques

Le jury réitère les remarques formulées dans les rapports des jurys antérieurs concernant la méthodologie de la version et ne peut qu'en recommander la lecture attentive.

Un trop grand nombre de candidats se précipite dans l'exercice en livrant une traduction littérale, amendée au fil de l'eau, et dont le résultat final n'a parfois aucun sens. Certaines versions restituaient une situation inextricable, incompréhensible, totalement improbable même pour des lecteurs dotés d'une grande ouverture d'esprit.

Une nouvelle fois le jury insiste auprès des futurs candidats pour qu'ils effectuent en prélude de la traduction une analyse littérale minutieuse du texte et parviennent à capter par le menu les éléments de contexte, la psychologie des personnages impliqués et les enjeux de la situation.

Le jury a apprécié l'effort consenti par les meilleurs candidats pour rester fidèles à l'esprit du texte. Malheureusement, certains candidats continuent à laisser de nombreux mots ou de nombreuses expressions en français, entre parenthèses. Nous vous rappelons l'adage selon lequel « traduire, c'est choisir », traduire impliquant d'éliminer, de se déterminer. **Le jury ne peut accepter les blancs, les phrases non traduites, les doubles traductions. Ces pratiques sont lourdement pénalisées.**

Il est conseillé aux candidats d'observer plusieurs étapes avant d'entreprendre l'exercice de traduction. Pour repérer le contexte, les personnages, la voix du narrateur, les registres, le cadre spatio-temporel, les champs lexicaux et syntaxiques, le candidat s'efforcera de procéder à plusieurs lectures du passage à traduire en identifiant les segments qui nécessiteront une attention particulière du fait de leur complexité et de l'incapacité à réaliser une transposition immédiate. Il s'agira, dans l'ensemble, de tournures syntaxiques et idiomatiques. La rédaction du brouillon peut alors commencer en transposant les constructions d'une langue à l'autre. A ce stade, certains énoncés sont modulés par des équivalents. Les reformulations ou les paraphrases sont envisageables tout en veillant à respecter la dimension culturelle et littéraire de l'extrait choisi. Pour s'assurer de la cohérence intrinsèque de cette première ébauche de version, il est conseillé de procéder à une relecture du brouillon sans se référer au texte source et de procéder ensuite aux réajustements syntaxiques qui s'avéreront indispensables à la suite de ce jeu de chassé-croisé entre les deux langues.

Enfin, la dernière étape consiste à comparer la mouture ainsi obtenue au texte source pour en vérifier la fidélité et écarter les zones qui pourraient prêter à confusion pour un lecteur non averti. La relecture finale permettra de corriger les imperfections, les oublis tout en soignant la présentation et la qualité de l'orthographe (accentuation comprise) car les fautes de français compromettent la validité d'une traduction. Nous ne saurions rappeler l'importance du bon usage de l'orthographe, de la ponctuation et des efforts de présentation d'une copie. Les copies doivent être parfaitement lisibles pour que les correcteurs puissent porter un jugement sur un segment et lever le doute quant à la graphie d'un mot. Si le jury respecte la calligraphie de chacun, il attend néanmoins qu'elle soit suffisamment claire et lisible pour être exempte de toute ambiguïté. Le candidat doit faire preuve de la même rigueur que celle qu'un futur enseignant attendra de ses élèves, et qui ne saurait lui faire défaut lors de ses épreuves d'admissibilité. Il commencera donc ses phrases par des majuscules et les finira par des points, n'adoptera pas une ponctuation fantaisiste et ne créera pas de paragraphes non voulus par l'auteur. Ces bonnes



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

pratiques font aussi partie des qualités requises chez un futur enseignant qui devra, pour quelques années encore, soigner sa calligraphie dans sa communication aux élèves.

Le texte sera rendu en respectant la littéralité du texte original, dans un français standard, correct, actuel mais sans prendre de licences littéraires, lesquelles sont réservées aux traducteurs et non aux candidats à un concours de recrutement de professeurs. Le jury rappelle qu'il convient d'éviter la tentation d'ajouts périphrastiques ou de notes explicatives.

Le conseil suivant, certes évident, que l'on peut donner aux candidats est de ne pas perdre de vue que le jury cherche à s'assurer de leur bonne maîtrise du portugais et du français. Ils auront donc comme objectif essentiel d'éviter absolument les omissions, les solécismes, les barbarismes et les contresens, qui témoignent d'un manque de préparation manifeste et sont lourdement sanctionnés. Les candidats garderont à l'esprit qu'une formulation acceptable en portugais ne le sera pas forcément en français ; ils s'efforceront dans ce cas de trouver l'équivalent le plus satisfaisant possible. Une accumulation de tournures peu naturelles ou peu heureuses (« mal dit »), de nuances non rendues ou de registres mal choisis peut finir par peser lourd. Mais, cette année, la différence entre les bonnes copies et les copies convenables se situait au niveau de la traduction de certains passages délicats, source de nombreux non-sens qui dénaturaient complètement le texte original, et qui ont été sévèrement sanctionnées à ce titre. La compréhension fine du passage aurait permis de se prémunir contre bien des écueils et d'éviter des restitutions absurdes (« un train dans l'avion »), parfois déconnectées de la réalité du texte à traduire ou des suggestions de traductions complètement farfelues, à l'image des propositions de traduction que le jury a pu lire pour les segments à la fin du premier paragraphe (ligne 4 à 7), à la fin de la tirade d'Ipavu (ligne 12 à 14) ou les pensées délirantes et féériques d'Ipavu au troisième paragraphe (ligne 18 à 21).

Depuis quelques années, la maîtrise de la langue française fait sérieusement défaut chez un grand nombre de candidats au concours du CAPES de portugais. **Des erreurs surprenantes témoignant de la méconnaissance des règles élémentaires de la langue française, de sa grammaire, de sa conjugaison et de son orthographe sont assez fréquentes. Les futurs candidats ne peuvent perdre de vue que la connaissance de la langue française fait partie des dix compétences du futur enseignant.** La maîtrise de la langue cible est tout aussi fondamentale que la bonne compréhension de la langue source. Nous ne saurons que conseiller aux préparateurs de reprendre les fondamentaux grammaticaux et syntaxiques de la langue française, de lire assidûment des auteurs classiques dans les deux langues, de se confronter à plusieurs registres de langue, toutes périodes confondues, pour ce qui est de la langue de Molière. Cet exercice sera accompagné chaque fois que nécessaire de consultations d'ouvrages de grammaire et de conjugaison de référence pour une parfaite assimilation des particularités de la langue de restitution de la version. Les candidats n'arriveront à faire valoir leurs capacités de compréhension de la langue portugaise que s'ils sont en mesure de rendre la finesse de tous les aspects de la langue du texte à traduire dans la langue française.

Comme nous en faisons mention dans les rapports précédents, la gestion du temps est un autre enjeu capital de l'exercice de version dans le cadre de cette nouvelle épreuve écrite disciplinaire particulièrement dense. Il est par conséquent nécessaire d'apprendre à gérer efficacement son temps (6 heures) pour se dégager à la fin de l'épreuve une plage horaire nécessaire à la relecture finale. Ce conseil pourra permettre d'éviter de nombreuses erreurs qui compromettent l'intelligibilité de certaines phrases.

Les candidats réussiront à surmonter ces écueils par un entraînement aussi régulier que possible à cet exercice en temps limité. La préparation à l'épreuve de traduction doit continuer à constituer un moment essentiel de la formation du candidat et doit, à ce titre, faire l'objet de toute

son attention. Comme il avait déjà été mentionné dans les précédents rapports, seule une pratique assidue et régulière de l'exercice de version pendant l'ensemble de sa formation permettra au futur enseignant de se constituer des outils solides et précis, tant linguistiques que méthodologiques, qui seront indispensables au maniement des deux langues et, par voie de conséquence, à la pratique de son métier.

Suggestions de traduction

Nous allons à présent examiner les quelques termes, expressions et tournures qui ont posé le plus de problèmes aux candidats et ont été fréquemment source d'erreurs. Nous indiquerons ensuite une proposition de traduction.

Les remarques qui précèdent ont porté sur les erreurs contenues dans nombre des copies corrigées. Très peu de copies ont livré une version agréable à lire et fidèle au texte original. Le jury regrette que beaucoup trop de candidats perdent encore facilement des points précieux dans l'optique de l'admissibilité. C'est d'autant plus dommageable qu'une préparation régulière et systématique permettrait de réaliser des progrès conséquents. Année après année, les difficultés rencontrées par les candidats se montrent d'ailleurs assez prévisibles car elles se répètent presque à l'identique, ce qui prouve l'opportunité de les anticiper dans sa préparation personnelle.

« *Ninguém no Brasil sabe nada de índio* » : les candidats ont rapidement identifié la nécessité de préserver ce procédé rhétorique de la double négation comme une forme d'affirmation renforcée et doublement significative amplifiée par le pronom négatif privatif « *nada* ». La restitution en français était plus délicate car elle nécessite un maniement irréprochable de la langue française, ce qui s'est révélé problématique dans un grand nombre de copies. Les traductions acceptées reprenaient ces nuances : « Personne au Brésil ne sait rien » ou, plus littérairement dit : « Personne au Brésil ne sait quoi que ce soit ... ». Le partitif « *de* » qui précédait le mot « *índio* » devait conduire les candidats à respecter le sens générique du terme qui pouvait se rendre en français au moyen du pluriel globalisant : « les indiens ». La régence verbale de « *saber de* » ne pouvait être traduite littéralement. Son emploi erroné témoignait d'une maîtrise imparfaite de la langue française standard.

« Personne au Brésil ne sait quoi que ce soit sur les indiens/amérindiens »

« *a gente pode dizer o que quiser* » : cette expression idiomatique qui renferme en soi une forme de prélude consensuel à toute discussion a posé quelques difficultés aux candidats. La traduction du pronom personnel sujet indéfini « *a gente* », employé dans la langue parlée familière, ne doit pas constituer un obstacle à un candidat au Capes de portugais : il correspond à une première personne du pluriel (« nous ») ou à l'indéfini « on ». La consonne euphonique « l' » pouvait être adoptée. L'emploi des deux temps verbaux (présent de l'indicatif ou futur simple) pour rendre la projection exprimée par le futur du subjonctif « *quiser* » étaient aussi envisageable, à condition de bien respecter la conjugaison.

« on peut dire ce qu'on veut/ce que l'on veut » / « on dira ce qu'on/que l'on voudra »

« *e o lugar da tua tribo é muito jeitoso* » : la conjonction de coordination peut se traduire par « et » ou encore par « d'ailleurs ». Si l'on veut accentuer la valeur adversative, il est possible d'employer « mais ». Le terme de « *lugar* » doit se comprendre comme « lieu de vie », « l'endroit/le lieu/le site ». Pour clarifier le passage sans l'alourdir à l'excès, il pouvait être tout à fait judicieux d'ajouter les mots « où vit » à la



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

suite de « lieu » : « mais le lieu où vit ta tribu est vraiment plaisant ». L'inversion du référent (« *lugar* » / « *tribo* ») et la juxtaposition du nom avec son attribut était une piste que certains candidats ont exploité à bon escient : « mais ta tribu se trouve dans un lieu très plaisant/très bien/bien placé/charmant. ». L'adjectif « *jeitoso* », très couramment employé, notamment à l'oral, est un mot polysémique passe-partout, assez vague, imprécis. Il était à considérer au sens large de « agréable, charmant, plaisant, joli ».

« *com aquele lagoão, longe, lá no centro do Brasil* » : le mot « *lagoão* » est un néologisme, formé par le suffixe augmentatif « *ão* » adossé au substantif « *lago* ». Il convient de replacer cette liberté grammaticale dans le contexte du passage à traduire, moment crucial au cœur du roman, et de rappeler qu'il s'agit d'un moment-clé où le personnage Vicentino Beirão expose à son complice Ipavu le détail du plan qu'il souhaite mettre en œuvre. Il adapte alors de manière grossière son discours à son interlocuteur en employant un langage imagé familier, imprécis, ponctué d'expressions idiomatiques, de généralités, dans un flot de paroles confus, brouillé par des anacoluthes fréquentes, des incises, des reprises ou des redondances sémantiques. Le candidat était contraint de respecter et de rendre le plus fidèlement possible le propos et le style employé. Le mot « lagune » sans adjonction d'adjectif pouvait convenir.

« avec ce grand lac/cette lagune/ce grand lagon, là-bas au loin, au centre du Brésil »

« *de forma que, durante a longa viagem, a Expedição Montaigne vai levantando, armando os índios* » : l'expression de la conséquence « *de forma que* » pouvait être traduite par son équivalent « de telle sorte que » suivi d'un verbe à l'indicatif, pour peu que l'orthographe ne soit pas malmenée. Les correcteurs ont relevé dans cette phrase une erreur récurrente qui a pénalisé un grand nombre de candidats ; elle portait sur la traduction du verbe « *levantar* » qui a été à l'origine de faux-sens, dans le meilleur des cas, et de non-sens dans un grand nombre de copies. Nous passerons sur les néologismes (« a levaté », par exemple). Parmi les acceptions du verbe transitif « *levantar* », il fallait opter pour le sens militaire de « recruter, enrôler, mobiliser, soulever » puisque la situation, le contexte et la proximité avec le verbe « *armar* » permettait cette orientation.

« de telle sorte que/si bien que pendant son long voyage l'Expédition Montaigne va recruter et armer les indiens »

« *Quando a gente chegar à lagoa* » : les candidats ont parfois eu des difficultés à traduire le futur du subjonctif employé dans une subordonnée temporelle associée à une conjonction de temps (« *quando* »). Il s'agit d'une tournure fréquente en portugais et qui ne peut avoir d'équivalent que l'indicatif en français. Afin de respecter la cohérence avec le début du texte à traduire, l'indéfini « *a gente* » sera traduit par l'indéfini « on » ou bien par la première personne du pluriel « nous ». Le jury n'a pas tenu rigueur aux candidats qui ont compris qu'il s'agissait d'une répétition du prénom, une forme d'insistance que l'on peut rencontrer parfois dans la langue orale alors qu'il s'agissait en fait du nom du lac qui a été attribué par les membres de la tribu des Camaiurá à l'un des leur. C'est ce qui explique cette récurrence :

« Quand on arrivera au lac Ipavu, et que toi, Ipavu »/« Lorsque nous arriverons au lac Ipavu et que toi, Ipavu »

« *entre choro e ranger de dentes* » : de nombreux barbarismes ont été relevés pour ce segment. La méconnaissance de la traduction exacte de « *choro* » (sanglot) et « *ranger* » (grincement) a donné lieu à des périphrases très fantaisistes.

« *pelos camaiurá e outros povos xinguanos* » : les mots “camaiurá” et “xinguanos” désignent des habitants d’un périmètre avec des particularités linguistiques et culturelles légèrement distinctes. Les deux substantifs sont considérés comme des ethonymes et ne se traduisent pas. Enfin, les noms de peuples prennent une majuscule en français.

« par les Camaiura/Camaiurás et autres peuples du Xingu/xinguanos »

« *a gente terá arregimentado o bando formidável* » : les traductions qui se sont distinguées ont su préserver la métaphore filée militaire dans ce passage (« enrôlé » pour « *arregimentado* » et « troupe » pour « *bando* »).

« on aura enrôlé/enrégimenté/embrigadé/recruté la formidable troupe/bande »

« *dos que hão de cercar* » : peu de candidats ont été capables de traduire cette forme périphrastique du futur « *haver de* » employé pour exprimer la fatalité, le caractère inévitable du cours des événements et la certitude. Le verbe « entourer » ne convenait pas pour traduire « *cercar* » : les meilleures copies ont su respecter la logique du contexte avec des verbes comme « encercler, assiéger ». Le mot « *sebes* » dans l’expression « *sebes de flechas* » a conduit les candidats à livrer des propositions très souvent incongrues. Les candidats qui se sont appuyés sur le contexte et la métaphore filée guerrière ont compris qu’il s’agissait d’un siège qui faisait allusion à une pratique guerrière et à un armement totalement inadapté aux temps modernes, dans une stratégie qui est le fruit de l’imagination romanesque de Vicentino Beirão. « de ceux qui encercleront/ assiègeront les villes, avec des haies de flèches »

« *Quando ocorrer tua aparição e epifania de príodigo já se alastrou pelo país o levante dos míseros e...* » : plusieurs difficultés étaient concentrées dans cette phrase : d’une part l’allusion biblique à la parabole de l’enfant prodigue (évangile synoptique selon saint Luc dans le Nouveau Testament) et à la manifestation divine d’un sauveur en la personne d’Ipavu auprès de son peuple originel, et, d’autre part, le respect de la logique de l’enchaînement des actions. Il fallait bien percevoir l’antériorité du passé simple (« *já se alastrou* ») par rapport à l’emploi du futur du subjonctif (« *Quando ocorrer a tua aparição* »).

« Quand aura lieu ton apparition et ton épiphanie d’enfant prodigue, le soulèvement des miséreux se sera déjà répandu à travers le pays et ... »

« *Mas aí Ipavu já estava em outra, que era a dele* » : la reprise de la narration s’accompagne d’une expression idiomatique familière qui a dérouté un grand nombre de candidats, lesquels n’ont pas saisi la portée de l’expression « *já estava noutra* » (« avait une autre idée en tête »).

« Mais à ce moment-là Ipavu avait déjà un autre plan/avait déjà une autre idée en tête, il était dans son monde/il avait son idée à lui/le sien/la sienne. »

« *A gente pode ir nos camaiurá rapidinho – perguntou Ipavu* » : au Brésil, la langue orale familière s’autorise quelques libertés d’emploi avec la régence verbale du verbe « ir » sans que cela soit sanctionné comme une erreur manifeste de syntaxe. Toutefois, le candidat ne peut reproduire la même incorrection en langue française. Il se doit de respecter l’authenticité de la langue parlée française tout en sauvegardant le registre familier. La préposition pouvait dans ce cas se traduire par « chez ».



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

« Et si on allait chez les Camaiura vite fait/On peut aller chez les Camaiura vite fait – demanda/suggéra Ipvu – »

« *e sair logo depois* » : le calque lexical (*sair* = sortir) n'était pas la meilleure option pour traduire le verbe « *sair* » dans ce contexte. Il était préférable d'employer le verbe « repartir » qui donne une meilleure image du mouvement et de l'éloignement.

« pour repartir aussitôt après ?/et repartir aussitôt après/aussi sec/s'en aller tout de suite après »

« *quer dizer, chegando lá depressa, de avião, pra voar de volta dia seguinte* » : le gérondif « *chegando* » est utilisé ici pour indiquer la quasi simultanéité d'un fait (« *chegar* ») qui a lieu dans le cadre d'un autre fait (« *voar* »).

« C'est-à-dire/Autre dit, se dépêcher d'arriver, en avion, pour faire le trajet du retour / revenir le lendemain »

« *feito quem visita parente chato e não quer nem sentar pra tomar café com beiju* » : cette phrase réunit une série d'expressions idiomatiques populaires et de tournures familières qui exigeaient une certaine rigueur dans l'exercice de traduction. Les candidats devraient se méfier davantage de la proximité apparente avec la langue française pour certains mots considérés comme de faux amis : « *parente* », « *chato* » ou « *visita* ». Le mot « *parente* » se traduit par « proche » ou « parent proche ». On évitera de donner au mot « *chato* » une connotation grossière qu'il ne revêt pas en portugais. Les candidats inspirés ont traduit par « ennuyeux, soporifique, assomant ». Le jury a accepté « barbant » pour rester dans le registre familier. Le verbe « *visitar* » est employé dans une acception qui n'est pas commune en France comme traduction de « visiter » au sens de « rendre visite à quelqu'un », comme à Québec ou dans certains pays d'Afrique francophone. La traduction de la tournure « *Feito quem* » a été assez mal rendue, alors même que la majorité des candidats en avait compris le sens : « comme quelqu'un qui ». « *Não quer nem* » est une forme détournée de la négation adverbiale « *Nem sequer* », une tournure négative exclusive de privation de deux éléments. Elle est rendue par l'expression « pas même ». Le régionalisme « *beiju* » n'a pas été sanctionné par le jury dès lors que le candidat avait compris qu'il s'agissait d'un biscuit ou d'une pâtisserie qui accompagne le café. En réalité, il s'agit d'une galette à base essentiellement de farine de manioc cuite au four, à laquelle on peut ajouter du beurre ou du sucre. Cette spécialité porte le nom de « cassave » dans les territoires français des Caraïbes.

« comme qui rend visite à un parent proche barbant/pénible/ennuyeux et ne veut même pas s'asseoir pour prendre un café avec une galette de tapioca/de la cassave. »

« *Tem campo de pouso, no Tuatuari, desde o meu tempo* » : beaucoup de contresens ont été recensés pour la traduction de ce groupe nominal « *campo de pouso* ». Face à une difficulté de compréhension de ce genre les candidats devaient contextualiser la phrase qui faisait suite à un hypothétique vol en avion. Le contexte permettait de déduire le sens du segment et conclure qu'il s'agissait de la piste d'atterrissage. « Il y a un terrain/piste d'atterrissage, à Tuatuari, qui date de mon temps/depuis longtemps, depuis mon enfance »

« *e agora pode até descer avião bem crescido* » : la conjonction de coordination « e » pouvait être remplacée par l'adversatif « mais ». Dans le segment « *avião bem crescido* », la traduction littérale était inappropriée et pour rendre le texte plus fluide il était préférable de placer l'adjectif avant le substantif.

« et/mais maintenant même un gros/grand avion peut s'y poser »

« *avião-real, de penacho, onde cabe muita bagagem, muito trem, gente saindo pelo ladrão, foi o que me falaram.* » : au terme de son argumentation, Ipavu déroule la comparaison de l'avion avec un volatile en exploitant le champ lexical (« *de penacho* »), dans un style synthétique, elliptique (« *onde cabe muita bagagem, muito trem, gente saindo pelo ladrão* »), sans enchaîneurs de discours, sans relations grammaticales et syntaxiques logiques. Comme précédemment, deux faux amis (« *trem* » et « *ladrão* ») ont été à l'origine de graves contresens. Le jury met en garde les candidats contre ces proximités des deux langues qui conduisent à des traductions qui ne font aucun sens. On peut, par exemple, se questionner sur la probabilité de retrouver « un train dans un avion » ou bien encore voir « sortir des passagers par le voleur » ! Une des acceptions du mot « *ladrão* » est celle du « trop-plein », de « l'écoulement ». Dans le contexte de l'avion, il s'agissait de « l'issue », de la « porte de sortie ». Certaines copies ont tenté de restituer l'hyperbole du trop-plein avec des expressions comme « les gens sortent de partout ».

« avec un avion-royal, à panache, où l'on peut loger/peuvent rentrer beaucoup de bagages, des tas d'affaires, des gens qui sortent par l'issue/ de partout, c'est ce qu'on m'a dit. »

« *Por pouco Ipavu não revelou o plano dele de chegar de noitinha aos camaiurá pra seqüestrar Uirucu* » : les trois quarts des candidats ont été incapables de restituer en français la tournure elliptique de cet énoncé introduite par la locution adverbiale « *Por pouco* ». On pouvait envisager cette solution : « Ipavu faillit révéler son plan d'arriver à la nuit tombée chez les Camaiura pour enlever Uirucu ». Le jury a également constaté que de très nombreux candidats ne savaient ni employer ni conjuguer correctement le verbe « falloir » en français. Par ailleurs, plus de la moitié des candidats ont traduit littéralement « *seqüestrar* » par « séquestrer », alors qu'il paraissait évident dans le contexte que ce verbe ne pouvait être traduit que par « enlever » ou, à la rigueur, par « kidnapper ».

« *tirar o cutucurim da gaiola* » : « de sortir le *cutucurim* /le rapace de sa cage »

Dans ce segment de phrase, la principale difficulté résidait dans la traduction de « *cutucurim* », un régionalisme qui désigne une espèce de rapaces plus connue sous le nom de « harpie féroce » (*Harpia harpyja*), aussi connue au Brésil sous le nom de « *gavião-real* ». Le jury est conscient que les candidats pouvaient ignorer le sens de « *cutucurim* ». Face à cette méconnaissance lexicale, les correcteurs ont noté que la majorité des candidats a fait preuve de bon sens en choisissant un terme en cohérence avec le contexte et en traduisant par « le rapace », par le générique « l'oiseau » ou plus largement encore « l'animal », afin d'éviter d'être pénalisé par un contresens.

« *voltar correndo ao avião, correndo ou até, quem sabe, carregado por Uirucu em vôo raso debaixo das árvores* » : cet extrait ne présentait pas de difficultés particulières hormis la traduction de la répétition « *correndo* » et de l'expression « *em vôo raso* ». « *Correndo* » devait être impérativement traduit par le gérondif en français afin de rendre la simultanéité et la modalité. De très nombreux candidats confondent encore gérondif et participe présent. Rappelons ici que le gérondif est la forme adverbiale du verbe ; tout comme l'adverbe, il explicite ou modifie le verbe dans la phrase. Il se distingue du participe présent qui qualifie un nom ou adjectif. En outre, le participe présent dans sa forme verbale tend à désigner un état, tandis que le gérondif insiste sur l'action tout en restant invariable. Le jury déplore que plus d'un tiers des candidats ne sachent pas orthographier correctement le gérondif du verbe « courir ». La seconde difficulté de cet énoncé « *em vôo raso* » a donné lieu dans la majorité des copies à des traductions



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

maladroites : « en bas vol », « dans un vol tout bas » ou, pire encore, à des traductions sans aucun sens : « en un vol émergeant le sol », « dans un envol bas », « à bas vol dessous les arbres ». Le jury a apprécié les solutions proposées par certains candidats : « en volant bas sous la cime des arbres », « en volant à basse altitude en dessous des arbres ».

Une traduction possible était : « de repartir en courant vers l'avion, en courant ou, qui sait/peut-être, emporté par Uiruçu en vol rasant sous les arbres ».

« *como se ele, Ipavu, fosse caça e Uiruçu um amoroso caçador levando vivo pra casa um macaco, uma oncinha* » : cet extrait contenait une comparaison parodique des images romantiques du XIX^{ème} siècle qu'il était important de conserver en français. Il s'agissait en premier lieu de restituer l'expression de la condition hypothétique associée à la locution conjonctivale « *como se* ». Pour respecter la concordance des temps et éviter le solécisme, il était nécessaire d'utiliser l'imparfait de l'indicatif en français, et non l'imparfait du subjonctif en reprenant tel quel le temps du texte original. Ensuite, il n'était pas acceptable de traduire littéralement « *caça* » par « chasse », ce que la majeure partie des candidats a pourtant fait. Certains ont contourné habilement cette difficulté et respecté le champ sémantique de la comparaison en traduisant par « du gibier ».

« comme si lui, Ipavu, était une proie et Uiruçu un gentil/charmant chasseur, ramenant vivant/encore en vie chez lui un singe, un petit jaguar ».

« *o que não era assim tão difícil de imaginar, já que, magro como ele estava, podia afinal ser carregado por debaixo das árvores por um gaviaozão daqueles, que pegava até macaco já grande, pai de família* » : ce passage, qui développe la comparaison introduite dans le segment précédent, a été à l'origine d'un grand nombre de maladroites, d'incohérences et d'interprétations inexactes en raison de l'enchevêtrement de propositions subordonnées.

De très nombreux candidats ne maîtrisent pas l'utilisation de la locution conjonctive pourtant courante en portugais « *já que* ». Ils l'ont traduite de façon erronée par « une fois que » ou « déjà que ». L'emploi de la conjonction de coordination « car » ou éventuellement de la conjonction de subordination « puisque » s'imposait pour traduire cette proposition subordonnée adverbiale introduite par « *já que* » et aboutir à une phrase grammaticalement correcte.

Ensuite, le jury a été très attentif à la traduction du verbe « *podia* » conjugué à l'imparfait de l'indicatif dans le texte, mais qui a une valeur de conditionnel qu'il était impératif de restituer en français. Par souci de cohérence, il était nécessaire de conserver la même traduction du l'adjectif participe « *carregado* » utilisé plus haut dans la même phrase. Enfin, il était important de traduire le caractère caricatural et excessif exprimé par le suffixe augmentatif « *-zão* » et l'adjectif démonstratif dans l'expression « *um gaviaozão daqueles* » pour désigner un oiseau capable de saisir un être humain adulte ou un grand singe et de s'envoler. Nous pouvions ainsi envisager simplement : « un grand rapace » ou « un grand aigle comme lui ». Le substantif « *gavião* », qui n'a pas d'équivalent en français et qui a donné lieu à bien des erreurs d'interprétation, désigne, en portugais, le rapace appelé au Brésil « *cutucurim* ». Les candidats qui avaient fait une bonne analyse du texte l'ont bien compris.

Le passage dans sa globalité pouvait être rendu ainsi : « ce qui n'était pas si difficile à imaginer, car maigre comme il était, il pourrait en fin de compte être emporté/transporté par-dessous les arbres par un grand rapace/aigle comme lui, capable de saisir/d'attraper même un singe adulte, père de famille. »



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

« *Ir lá pros camaiurá sem escalas não dá – disse o Beirão animado, vendo nos olhos de Ipavu uma vontade, que interpretou como desejo de ida, ou volta, à casa paterna, sem reparar no reflexo, nos olhos dele, dos olhos de Uiruçu –* » : la longueur de ce passage, le changement de registre de langue, l'alternance du discours direct et indirect et le changement de focalisation ont posé de sérieux problèmes aux candidats. Le jury a été très attentif à la transposition en français du langage familier du début du passage, qui constituait une des principales difficultés du texte, comme nous l'avons souligné plus haut : « Aller chez les Camaiura sans escale, c'est pas possible/ce n'est pas possible/c'est impossible ». En confondant « *escala* » (« l'escale ») avec « *escadas* » (« l'échelle »), certaines copies ont révélé un manque de compréhension du paragraphe et du texte.

Un grand nombre de candidats a traduit le prétérit par un passé composé en ignorant la règle d'accord de base du participe passé après le verbe « avoir » : « une envie, qu'il a interprété ». Les correcteurs ont remarqué également que quelques candidats ont traduit sans réfléchir « *reflexo* » par « réflexe ».

On pouvait formuler le passage de la façon suivante : « Aller chez les Camaiura sans escale, c'est pas possible – dit Beirão exalté, décelant/voyant dans les yeux d'Ipavu une envie, qu'il interpréta/a interprétée comme un désir d'aller ou de retourner à la maison paternelle, sans percevoir/remarquer le reflet, dans ses yeux, des yeux d'Uiruçu – ».

« *mas podemos, como dizem os franceses, brúler des etapas, encurtar caminho, pegar uns atalhos, indo de jipe, de barco, de lombo de burro, portando devagar, mas sempre, Ipavu, sempre.* » : comme nous venons de le rappeler, pour comprendre et traduire cette phrase très longue, les candidats devaient impérativement distinguer le changement de point de vue par le passage du discours indirect au discours direct marqué par les tirets. Il convenait ensuite de traduire le verbe « *podemos* » par la première personne du pluriel en français, afin de marquer une différence avec l'emploi du pronom indéfini « on » pour la traduction de l'expression courante « *a gente* » dans le texte.

De plus, de très nombreux candidats ont buté sur le segment « *Pegar uns atalhos* » et ont proposé des interprétations inexactes : « prendre quelques atirailles (*sic*) », « prendre quelques armes », « prendre des initiatives », « prendre des risques », « se ravitailler ». Cet énoncé a mis en évidence cette année encore les lacunes de certains candidats qui ne maîtrisent pas l'emploi des prépositions avec les moyens de transports. Le jury a constaté des erreurs très fréquentes dans la traduction des prépositions du portugais vers le français : « *de jeep* » ou « de jipe » au lieu de « en jeep » ; « de bateau » au lieu de « en bateau » ; « en dos d'ânes », « dans les dos des ânes », « sur les dos d'ânes » au lieu de « à dos d'âne ». L'orthographe du mot courant « *jeep* » a connu des fortunes diverses dans un quart des copies : « jipe », « quatre-quart ».

Enfin, et ce qui est le plus grave dans des copies de CAPES, certains candidats ont traduit la conjonction d'un emploi courant « *portanto* » exprimant la conclusion d'un raisonnement par « pourtant », « cependant », « bien que » ou « par contre », au lieu d'opter pour « donc » ou pour « par conséquent ». Ce passage pouvait être traduit ainsi : « mais nous pouvons, comme disent les Français, 'brûler les étapes', prendre des chemins de traverse/au plus court/, emprunter des raccourcis, en y allant/y aller en jeep, en bateau, à dos d'âne, donc lentement/doucement, mais sûrement/sans relâche, Ipavu, sûrement/sans relâche. »

Proposition de traduction

Personne au Brésil ne sait quoi que ce soit sur les indiens, Ipavu, on peut dire ce qu'on veut mais ta tribu se trouve dans un lieu très plaisant, avec ce grand lac, là-bas au loin, au centre du Brésil, si bien qu'au cours de son long voyage l'Expédition Montaigne va recruter et armer les indiens. Quand on arrivera au lac Ipavu et que toi, Ipavu, tu seras reçu entre pleurs et grincements de dents par les Camaiura et autres peuples du Xingu, on aura enrôlé la formidable bande de ceux qui assiègeront les villes, avec des haies de flèches. Quand auront lieu ton apparition et ton épiphanie d'enfant prodigue, le soulèvement des miséreux se sera déjà répandu à travers le pays et...

Mais à ce moment-là Ipavu avait déjà un autre plan, le sien.

– On pourrait pas aller chez les Camaiura vite fait – suggéra Ipavu – et repartir aussi sec ? Autrement dit, on y va vite, en avion, pour revenir le lendemain, comme qui rendrait visite à un parent proche barbant et ne voudrait même pas s'asseoir pour prendre un café avec une galette de manioc. C'est possible, Vicentino ? Il y a une piste d'atterrissage, à Tuatuari, qui date de mon temps, et maintenant même un gros avion peut s'y poser, un avion-royal, à panache, où peuvent rentrer beaucoup de bagages, des tas d'affaires, avec des gens qui sortent de partout, c'est ce qu'on m'a dit.

Ipavu faillit révéler son plan d'arriver à la nuit tombée chez les Camaiura pour enlever Uiruçu, de sortir le rapace de sa cage et de repartir en courant vers l'avion, en courant ou, qui sait, emporté par Uiruçu en vol rasant sous les arbres, comme si lui, Ipavu, était une proie et Uiruçu un gentil chasseur, ramenant vivant chez lui un singe, un petit jaguar, ce qui n'était pas si difficile à imaginer, car maigre comme il était, il pourrait en fin de compte être emporté par-dessous les arbres par un grand rapace, capable de saisir même un singe adulte, père de famille.

– Aller chez les Camaiura sans escale, c'est pas possible – dit Beirão exalté, décelant dans les yeux d'Ipavu une envie, qu'il interpréta comme un désir d'aller ou de retourner à la maison paternelle, sans percevoir le reflet, dans ses yeux, des yeux d'Uiruçu – mais nous pouvons, comme disent les Français, « brûler les étapes », prendre des chemins de traverse, emprunter des raccourcis, en y allant en jeep, en bateau, à dos d'âne, donc lentement, mais sûrement, Ipavu, sûrement.

Rapport sur l'épreuve écrite disciplinaire appliquée

- **Durée : 6 heures**
- **Coefficient 2**

I. Rappel du cadre réglementaire

L'épreuve place le candidat en situation de choisir des documents, d'en produire une analyse critique puis de construire une séquence d'enseignement à partir du sujet remis par le jury.

Elle permet d'évaluer la capacité du candidat à concevoir et à mettre en œuvre une séquence d'enseignement permettant la structuration des apprentissages à un niveau visé et au regard des instructions officielles.

L'épreuve, rédigée en langue française, prend appui sur des supports de natures différentes (texte, document audio présenté sous forme de script, iconographie, extrait de manuel, etc.) en lien avec le thème ou l'axe proposé au candidat et susceptibles d'être utilisés dans le cadre d'une séquence pédagogique au niveau ou dans les conditions d'enseignement indiqués par le sujet. Ils peuvent être accompagnés de documents annexes destinés à en faciliter la mise en perspective.

Parmi ces supports, le candidat opère des choix. Sur la base de l'étude et de la mise en relation des documents qu'il sélectionne, il conçoit et présente la séquence pédagogique qu'il envisage.

Il mentionne ses objectifs (linguistiques, communicationnels, culturels, éducatifs, etc.) ainsi que les moyens et les stratégies qu'il compte mettre en œuvre pour les atteindre en fonction de la classe et du niveau visé.

Les textes en langue étrangère qui figurent parmi les supports proposés à la réflexion du candidat comportent une sélection de faits de langue, signalés par un soulignement. Le candidat décrit, analyse et explicite en français, selon les indications mentionnées par le sujet, un ou des faits de langue dans la perspective du travail en classe lors de cette séquence pédagogique.

L'épreuve est notée sur 20.

Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

II. Épreuve écrite disciplinaire appliquée

A. Présentation, analyse et mise en relation des documents

Au cours de cette épreuve, le candidat est amené à se mettre dans la situation de l'enseignant, au moment où, à partir de plusieurs documents de nature différente, il construit une séquence d'apprentissage destinée à un public précis, dans le cadre des programmes en vigueur.

Lors de la présente session, le *corpus* proposé sur le thème de l'art comme moyen de résistance et de contestation face à un régime dictatorial était construit autour de la thématique « Art et pouvoir » du programme officiel du cycle terminal.

Le sujet de cette session était composé des documents suivants :

- Document n° 1: Texte « *A ditadura, as artes e a cultura* »

Ce document intitulé « *A ditadura, as artes e a cultura* », écrit en 2022 par Daniel Arão et Denise Rollemberg, décrit les relations complexes entre les différentes formes d'expression artistique et la dictature militaire au Brésil de 1964 à 1984. Les auteurs de l'article évoquent chronologiquement les degrés de censure dont le point culminant a été l'application du « décret de l'Acte Institutionnel 5 » en instaurant un véritable « terrorisme culturel ». Au-delà de la musique comme moyen de résistance contre la dictature, les auteurs évoquent également le cinéma et l'audio-visuel qui, malgré la censure, joueront un rôle essentiel dans la construction de l'histoire du pays. En effet, ces mêmes artistes opposés au régime parviendront étonnamment à établir des relations cordiales avec le pouvoir en place, par le biais de réseaux de télévision et d'agences cinématographiques étatiques.

- Document n° 2: *Timbre commémorant le centenaire de la naissance de Juscelino Kubitschek*

Le document iconographique n° 2 représente un timbre datant de 2002 et commémorant le centenaire de la naissance de Juscelino Kubitschek, à l'origine de la création de Brasília et dernier président de la République avant l'avènement de la dictature. Au-delà du portrait du président au premier plan, nous pouvons apercevoir quelques chefs-d'œuvre de l'architecture futuriste de Brasília, caractéristique du projet de Juscelino Kubitschek qui souhaitait faire avancer le Brésil « de 50 ans en 5 ans ». A gauche, en arrière-plan, sont aussi représentés les ouvriers ayant participé à la construction de la ville, symbole d'une révolution urbaine qui fera de Brasília, construite en 4 ans au centre du pays, la capitale fédérale.

- Document n° 3: Chanson de Chico Buarque, « *Apesar de Você* »

Le document n° 3 restitue les paroles de la chanson « *Apesar de você* », chef-d'œuvre musical du célèbre artiste et chanteur de musique populaire brésilienne, Chico Buarque. Cette chanson écrite en 1970 pendant les « années de plomb » résonne encore aujourd'hui comme un symbole des opposants à toute forme de pouvoir politique portant atteinte aux libertés fondamentales. Les paroles de la chanson dénoncent les abus et les souffrances engendrées par la dictature militaire, ici personnifiée par un « você » à qui le sujet poétique s'adresse directement. L'auteur délivre un message d'espoir qui annonce la fin d'un régime oppresseur menacé par un « amanhã » représentant l'avenir démocratique.

- Document n° 4 : Couverture du DVD du film « *O ano em que meus pais saíram de férias* »

Le document n° 4 est la couverture du DVD du film « *O ano em que meus pais saíram de férias* » de Cao Hamburger. Le titre indique le choix de la perspective enfantine naïve, puisque le départ brutal des parents du protagoniste – un couple de militants probablement torturés et assassinés par le régime militaire – est présenté comme un départ en vacances.

Les vies des différentes communautés d'immigrés du quartier populaire « o bom retiro » de São Paulo marquées par la solidarité s'opposent à la période sombre de divisions et de dénonciations que le régime militaire a voulu imposer. En adoptant le point de vue du jeune Mauro, Cao Hamburger veut nous montrer que le régime militaire, qui a fait de la censure son cheval de bataille, tente d'effacer en vain la mémoire des jeunes générations. La sortie du film en 2006 témoigne des prémises d'une interrogation autour de la mémoire relative à la dictature militaire.

- Document n° 5: Photographie d'une manifestation

Le document n° 5 est une photographie d'une manifestation historique à São Paulo contre le régime en place, prise en 1984 alors que la dictature touchait à sa fin. Ce document fait écho au document n° 3 puisque, sur la banderole brandie par les manifestants, est écrit un message d'espoir : « Amanha há-de ser outro dia ». Il s'agit d'une référence directe à la chanson « Apesar de você » de Chico Buarque. L'appropriation de ce slogan emprunté à la chanson atteste du rôle joué par la musique dans les révoltes et contestations sociales jusque dans la rue.

- Document n° 6 : Texte «*Censura. E artistas tentavam driblar o fuzil com versos*»

Le document n° 6 intitulé «*Censura. E artistas tentavam driblar o fuzil com versos*», rédigé par Paulo Virgílio et publié en 2014 est un texte journalistique qui détaille les stratégies employées par les artistes pour échapper à la censure, s'engageant ainsi dans la résistance face au régime en place. L'universitaire Heloisa Buarque de Holanda évoque un avant et un après le coup d'État militaire de 1964 en ce qui concerne les productions artistiques et la réception de ces dernières adressées à deux groupes sociaux distincts.

Ce document, en insistant sur le rôle joué par la chanson dans la contestation de la dictature et la critique de la censure, fait écho aux documents n° 3 et 5.

Ainsi, les documents du dossier problématisent la place et la fonction de l'art comme support incontournable pour dénoncer un régime politique, une idéologie et un modèle de société, dans la mesure où ses diverses manifestations (littérature, cinéma, musique, etc.) sont des vecteurs puissants pouvant atteindre les imaginaires collectifs.

Avant de proposer une élaboration de séquence, le candidat doit, au préalable, présenter, analyser et mettre en relation les différents documents proposés. Cet exercice fait appel à des qualités d'analyse et de synthèse qu'un solide parcours universitaire aura permis d'acquérir. En s'appuyant sur ses connaissances et ses capacités d'abstraction, le candidat doit être capable d'analyser avec justesse chaque document et d'en identifier l'intérêt culturel de façon à pouvoir les mettre tous en résonance.

Le jury déplore que de nombreux candidats se soient contentés de faire un résumé du contenu des documents ; or, ce n'est pas ce qui est attendu. On attend, à la lumière de l'axe indiqué, une mise en perspective des documents qui soit éclairante pour l'usage qui sera fait des documents dans le cadre d'une séquence de cours.

Ainsi, ces candidats se sont limités à présenter les documents de façon linéaire et isolée, sans dégager de véritable problématique. Par ailleurs, peu de candidats ont proposé une problématique pertinente car nombreux sont ceux qui ne savent pas ce qu'est une problématique et en ignorent l'utilité. Or, **c'est la pertinence de la problématique qui permet d'orienter la présentation des documents et de dégager l'intérêt du corpus proposé dans son ensemble.**

Les candidats qui ont été capables de présenter le *corpus* en partant d'une problématique commune à l'ensemble des documents ont ainsi proposé une contextualisation et une présentation plus claire, synthétique et sont parvenus à mettre les divers documents en résonance, tout en organisant leur présentation autour d'un fil conducteur pertinent. Ils ont ainsi réussi à mettre en évidence les connaissances et les compétences que les différents documents du *corpus* peuvent permettre de développer chez les élèves.

Les meilleures copies ont ainsi proposé une présentation et une analyse pertinentes et organisées des documents. La tâche finale était réfléchie et adaptée au niveau de la classe ciblée. Les objectifs culturels, linguistiques, pragmatiques étaient bien définis et les activités proposées aux élèves étaient variées et permettaient d'atteindre les objectifs visés.

En effet, de la mise en perspective des documents doivent découler une problématique pertinente, une tâche finale cohérente et une proposition de mise en œuvre qui atteste à la fois d'une bonne connaissance des programmes de Langue Vivante et des attendus pour le niveau visé. Les objectifs culturels, lexicaux, syntaxiques, communicationnels de la séquence sont alors clairement identifiés.

Il n'est pas inutile de rappeler ici que la connaissance du cadre officiel d'enseignement s'avère fondamentale car la construction d'une grille de lecture efficace des documents et la formulation d'une problématique pertinente ne sont possibles qu'à la lumière des programmes et des documents ressources qui les illustrent.

Ainsi, la bonne maîtrise des programmes permet non seulement de produire un propos plus pertinent et plus riche dans la première partie, mais aussi d'anticiper et de nourrir le travail de réflexion pédagogique et didactique que le candidat est conduit à exposer dans l'élaboration de la séquence. Nous réaffirmons, par conséquent, que seul un travail approfondi et régulier, prenant appui sur le cadre officiel, les programmes et les documents qui les illustrent est de nature à permettre à chacun de répondre aux exigences de cette épreuve.

B. Élaboration de la séquence

Après avoir analysé tous les documents, dans leurs différentes dimensions (culturelle, linguistique, didactique...), à l'aune du niveau, des capacités et des besoins supposés du public visé (ici, il s'agit d'élèves de cycle terminal), **il est judicieux de commencer par élaborer une tâche finale de communication, adaptée et réaliste**. En effet, c'est cette tâche qui, compte tenu des différents savoirs et compétences qu'elle mobilisera, pourra déterminer «à rebours» les documents à exploiter, ainsi que la manière et l'ordre dont ceux-ci seront didactisés. **C'est pourquoi le candidat doit annoncer clairement la tâche finale dès le début de la séquence**. Le jury constate que de nombreux candidats confondent encore activités, exercices et tâche finale ou intermédiaire. Ces mêmes candidats ne proposent pas un déroulement de séquence, mais une suite d'activités au fil de l'eau et dans l'ordre des documents, sans que l'ensemble ne soit conduit et structuré autour d'une problématique intéressante. Par ailleurs, **les consignes données aux élèves sont souvent très mal formulées et les activités proposées à la classe ne sont pas correctement décrites**, ce qui rend l'ensemble de la démarche confuse. La qualité des activités proposées se dégrade progressivement dans nombre de copies pour devenir très répétitive. Il convient de bien prendre le temps de réfléchir à ce que l'on propose en amont de la rédaction, de façon à conserver une cohérence en termes d'attendus et d'intérêt pour les élèves.

Le jury attire aussi l'attention des futurs candidats sur la « faisabilité » de la tâche finale qui doit être accessible et comprise par les élèves afin de ne pas les décourager. Il faut aussi se méfier des tâches finales trop ambitieuses et qui, mal formulées et mal définies, se vident de leur sens car elles s'avèrent irréalisables. Définir une tâche qui a du sens et l'énoncer clairement est une condition indispensable à l'adhésion et aux progrès des élèves. Une fois de plus, c'est une méconnaissance des programmes et des documents ressources qui a conduit quelques candidats à éprouver de réelles difficultés à préparer une présentation et une proposition cohérentes : certains ont livré une présentation

très confuse dénuée de plan, enchaînant les activités langagières sans aucune cohérence, sans objectifs et sans progression préalablement définis.

Dans les meilleures copies, les candidats se sont inscrits dans une démarche actionnelle en proposant une tâche finale dès le début de la présentation de la séquence. Ces mêmes candidats ont attesté d'une bonne connaissance et d'une réflexion aboutie des critères qui fondent la démarche actionnelle.

Enfin, le jury attire l'attention des candidats sur la qualité de l'expression en langue française qui est aussi prise en considération dans l'évaluation de cette épreuve. Il est important de rappeler que tout enseignant doit conduire ses élèves à une meilleure maîtrise de la langue française comme de la langue portugaise. C'est pourquoi **la qualité de l'expression dans les deux langues doit être irréprochable.**

III. Pistes pour l'élaboration de la séquence (proposition de mise en œuvre pédagogique et didactique)

Les pistes succinctes proposées ici n'ont pas pour objectif de produire un corrigé unique, mais plutôt de mettre en lumière des étapes essentielles qui dessinent la démarche à suivre. Après avoir analysé tous les documents, dans leurs différentes dimensions (culturelle, linguistique, didactique...), à l'aune du niveau, des capacités et des besoins supposés du public, il est judicieux de commencer par déterminer une problématique pertinente de laquelle découlera une tâche finale de communication, adaptée et réaliste. Nous soulignons l'importance méthodologique et stratégique de cette tâche communicationnelle car c'est elle qui, compte tenu des différents savoirs et compétences qu'elle mobilisera, pourra déterminer « à rebours » les documents à exploiter, ainsi que la manière et l'ordre dont ceux-ci seront didactisés.

Dans la mesure où les aspects culturels des documents proposés renvoient au rôle joué par l'art pendant la dictature militaire au Brésil, nous pourrions traiter la problématique suivante :

Dans un contexte politique particulier comme celui d'une dictature, l'art peut-il prendre la forme d'une contestation politique et devenir un contre-pouvoir ?

Afin d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour répondre à cette problématique, nous pourrions proposer aux élèves la tâche finale suivante : **La création collective d'un « padlet » disponible sur le site internet du lycée où figureront les documents réalisés par les élèves au cours de cette séquence d'enseignement. Cette exposition virtuelle, destinée à tous les élèves de la section de portugais de l'établissement, s'intitulera « *A música entra em resistência : cantores engajados durante a ditadura militar no Brasil* ».**

Déroulement de la séquence

Une fois la problématique et la tâche finale définies, il convient donc d'esquisser un parcours possible, adossé à des objectifs en lien avec les programmes. Compte tenu du fait que le public ne peut être que « supposé », nous proposerons un découpage en étapes et non en séances.

Objectifs de la séquence

- Objectifs pragmatiques :

- Développer des compétences numériques en créant un outil informatif visible par tous les élèves de la section de portugais de l'établissement

- Objectifs culturels :

- Appréhender la complexité des relations entre art et pouvoir avec l'exemple de l'engagement des artistes brésiliens pendant la dictature militaire (1964-1984)

- Objectifs linguistiques :

- Les temps du passé : *Pretérito Perfeito Simples / Pretérito Imperfeito*
- L'expression du souhait et imaginer l'avenir : *haver de...*
- Les connecteurs logiques, *apesar de, todavia, embora*, etc.

- Objectifs citoyens

- Comprendre les conséquences d'un régime autoritaire sur une société
- Sensibiliser à la tolérance et aux valeurs démocratiques
- Comprendre l'importance du discours engagé dans l'art et développer une pensée critique

Dans une première étape, nous proposerons une exploitation orale et collective de la bande-annonce du film « *O ano em que os meus pais saíram de férias* » de Cao Hamburger, afin d'introduire la séquence et de contextualiser la thématique abordée. A l'aide du document n° 4 (jaquette du DVD) et de recherches complémentaires en salle d'informatique, les élèves pourront enregistrer une production orale annonçant la projection du film en version originale au ciné-club du lycée. Ils déposeront leur production orale sur l'ENT (Environnement Numérique de Travail) de l'établissement, à l'intention de l'enseignant, et la présentation la plus complète sera disponible sur le « padlet » et accompagnera la bande-annonce du film. Une deuxième étape d'expression orale collective conduira à la projection du document n° 5 (photographie d'une manifestation historique à São Paulo) qui permettra de réactiver les acquis de l'étape précédente. Ce document essentiellement iconographique est un excellent déclencheur de parole. Ce sera aussi l'occasion d'introduire le fait de langue *haver de* inscrit sur la banderole des manifestants. A partir du slogan « *Amanhã há-de ser outro dia* » extrait de la chanson « *Apesar de Você* » de Chico Buarque, les élèves devront imaginer les aspirations des manifestants dans un pays qui entrevoit la fin de la dictature.

A l'issue de l'exploitation de ce document et de l'étude du fait de langue, nous proposerons aux élèves un travail d'expression orale en interaction qui pourra donner lieu à une évaluation formative. Après une phase d'entraînement en binôme, les élèves joueront une saynète dans laquelle un journaliste chargé de couvrir la manifestation (document n° 5 projeté au tableau) interrogera un manifestant sur les motifs de sa présence et sur ses aspirations dans un Brésil démocratique. Les meilleures productions viendront alimenter le « padlet ».

En travail à la maison et afin de préparer l'activité proposée lors de l'étape suivante, les élèves devront lire à la maison le document n° 1 « *A ditadura, as artes e a cultura* » et repérer dans ce texte les différents moments qui ont marqué le niveau de censure au Brésil, notamment percevoir le changement opéré par l'application du AI-5. La mise en commun du travail à la maison sera l'occasion d'amener les élèves à réfléchir sur les stratégies imaginées et mises en œuvre par les artistes pour échapper à la censure dans un contexte répressif.

Cette troisième étape sera donc consacrée à l'étude de la chanson de Chico Buarque « *A pesar de você* » (document n° 3). Il s'agira de comprendre dans quelle mesure les paroles de cette chanson en font un texte engagé et de repérer les stratégies de contournement de la censure mises en place par son auteur. Lors d'une évaluation formative, nous pourrions demander aux élèves une présentation écrite de cette



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

chanson dans le contexte de la dictature. La meilleure production, accompagnée de la chanson, sera déposée sur le « padlet ».

Enfin, toujours dans la perspective de la tâche finale, une quatrième étape de compréhension écrite et d'expression orale et écrite conduira à exploiter le document n° 6 « *Censura. E artistas tentavam driblar o fuzil com versos* ». La classe sera divisée en îlots et chaque groupe devra analyser les paroles d'une des chansons des auteurs proposés dans ce document : Caetano Veloso, Milton Nascimento, Gonzaguinha, Geraldo Vandré (*Pra Não Dizer que Não Falei das Flores*), Chico Buarque et Gilberto Gil (*Cálice*) en démontrant comment la musique est devenue “ um hino de resistência à ditadura”, comme l'écrit l'auteur du document, Paulo Virgílio. Chaque groupe proposera une présentation écrite de la chanson étudiée qui figurera sur le « padlet ».

A l'issue de ce travail réalisé en classe, les élèves devront approfondir leurs connaissances sur les auteurs cités ci-dessus par un travail de recherche à la maison, à partir de supports de natures différentes, montés et déposés en amont par l'enseignant sur l'espace numérique de travail de l'établissement.

Ce travail de recherche servira à préparer l'activité d'expression orale en interaction proposée aux élèves lors de la quatrième et dernière étape : il s'agira de jouer une saynète dans laquelle un journaliste réalise une interview d'un des chanteurs cités précédemment. Ces derniers devront évoquer à la fois leur vie d'artiste engagé, mais aussi leur vécu en tant que citoyen pendant la dictature. Cette activité, qui permet de mobiliser les connaissances et compétences travaillées tout au long de la séquence, pourra donner lieu à une évaluation sommative. Ces travaux figureront aussi sur le « padlet », réalisation collégiale et collaborative.



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

RAPPORTS SUR LES EPREUVES ORALES

Remarques générales

Les membres du jury attendent des candidats qu'ils s'expriment à l'oral avec aisance et naturel, ce qui ne veut pas dire qu'il faut parler comme certains élèves qu'ils auront en face d'eux. L'an dernier, on a entendu des expressions comme « un motif de rigolade » ou « une petite intro » ; cette année, on a entendu, par exemple, « super intéressant » au lieu de « très intéressant ». **Outre ce registre de langue relâché, particulièrement déplacé chez un futur enseignant qui doit incarner une norme linguistique et qui, du point de vue de la relation pédagogique, doit trouver la juste distance avec ses élèves, on déplore également des fautes de langue en français et, surtout, en portugais, comme nous l'avons aussi écrit au début de ce rapport.**

Comme nous l'avons aussi signalé au début de ce rapport, **la prononciation laisse parfois à désirer. Il faut donc veiller à maîtriser la phonologie portugaise si l'on veut faire bonne impression à l'oral et si l'on veut éviter des erreurs phonologiques chez les élèves qui, en principe, chercheront à imiter leur professeur de langue vivante.**

Pour dissiper une interrogation, nous informons les candidats qu'ils ne sont pas obligés de rester assis pendant leur audition devant les membres du jury. Notons, enfin, qu'écrire au tableau peut faire perdre un temps précieux.

Rapport sur l'épreuve de leçon

Rappel du cadre réglementaire :

Les épreuves d'admission du Capes externe de langues vivantes portent sur deux épreuves orales : **une première épreuve orale de conception et d'animation d'une séance de cours** et une seconde épreuve orale d'entretien.

Ces nouvelles modalités ont été publiées au Journal Officiel n° 25 du 29 janvier 2021 faisant suite à l'Arrêté du 25 janvier 2021 (<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075486>). Elles diffèrent des années précédentes : l'épreuve de mise en situation professionnelle de l'an dernier était destinée à mettre l'enseignant(e) en situation et à l'amener à construire une séquence d'apprentissage destinée à un public précis, dans le cadre des programmes en vigueur à partir de plusieurs documents.

L'épreuve de la leçon de cette année présente des similitudes avec l'épreuve de l'année précédente, mais le travail de conception et de mise en œuvre porte sur la conception d'une séance.

Épreuve de leçon

- **Durée de préparation de l'épreuve : 3 heures**
- **Durée totale de l'épreuve : 1 heure maximum**
- **Coefficient 5**

L'épreuve a pour objet la conception et l'animation d'une séance d'enseignement. Elle permet d'apprécier la maîtrise disciplinaire et la maîtrise pédagogique du candidat, notamment sa capacité à analyser, sélectionner et préparer des supports de travail de qualité pour la conception et la mise en œuvre de la séance.

L'épreuve prend appui sur un document audio ou vidéo en langue étrangère se rapportant à l'un des thèmes ou axes figurant au programme des classes de collège et de lycée et ne dépassant pas trois minutes. Le candidat peut être conduit à rechercher, pendant le temps de préparation, un ou deux autres documents en lien avec celui proposé dans l'objectif de la conception de la séance, au sein d'un ensemble documentaire mis à sa disposition ou par une recherche personnelle pour laquelle il dispose d'un matériel lui permettant d'accéder à internet, selon l'organisation retenue par le jury.

L'épreuve comporte deux parties. Chaque partie compte pour moitié dans la notation. La qualité de la langue employée est prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve.

Première partie

- **Durée de la première partie : 30 minutes maximum (exposé : 15 minutes maximum ; entretien : 15 minutes maximum)**

Au cours de cette **première partie en langue étrangère**, le candidat restitue, analyse et commente le document audio ou vidéo proposé par le jury, puis présente le ou les documents qu'il a choisi(s) et explicite ses choix en prenant soin de les replacer dans la perspective d'une exploitation en classe.

Des éléments de contexte portant sur l'exercice du métier, qu'il exploite pendant le temps de préparation, peuvent éventuellement être fournis au candidat. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury.

Seconde partie

- Durée de la seconde partie : 30 minutes maximum (exposé : 20 minutes maximum ; entretien : 10 minutes maximum).

Pendant cette **seconde partie en français**, le candidat présente au jury les objectifs d'une séance de cours et expose ses propositions de mise en œuvre.

Le candidat propose des pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques du document audio ou vidéo et, le cas échéant, du ou des documents qu'il a choisi(s). Il construit sa proposition en fonction de l'intérêt linguistique et culturel que les documents présentent ainsi que des activités langagières que ces mêmes documents permettent de mettre en pratique en fonction de la situation d'enseignement choisie et le niveau visé. Le candidat propose un déroulement cohérent avec des exemples concrets d'activités.

Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury durant lequel le candidat est amené à justifier et à préciser ses choix.

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

Consignes

Première partie (en langue étrangère)

Vous présenterez, analyserez et commenterez dans son intégralité le document audio mis à votre disposition sur le poste informatique puis vous le mettrez en relation avec le ou les documents choisi(s) parmi ceux qui vous sont proposés dans le dossier.

Seconde partie (en langue française)

À partir du document audio et des supports choisis dans le dossier proposé, vous définirez des objectifs culturels, communicationnels et linguistiques pouvant être retenus dans le cadre d'une séance pédagogique en classe de collège ou de lycée, en vous référant aux programmes. En vous appuyant sur la spécificité de ces supports, vous dégagerez des stratégies pour développer les compétences de communication des élèves. **Le document audio de la première partie de l'épreuve ainsi que les supports que vous retiendrez pour la séance peuvent être exploités partiellement ou dans leur intégralité.**

A. Première partie (en portugais)

1. Objectifs et compétences requises

Le jury est satisfait du niveau général de langue portugaise affiché par les candidats lors de la session 2024. Néanmoins, quelques erreurs morphologiques (“foram aceitadas”, “cidadões”, “mais grande”), de phonétique et de prosodie sont, malheureusement, à signaler. Il est rappelé que ce concours se destine à recruter de futurs enseignants de portugais et il va de soi qu’ils doivent maîtriser parfaitement le lexique, la syntaxe, la grammaire, employer une terminologie adéquate pour la présentation des documents, l’analyse et l’argumentation et s’exprimer dans une langue de qualité, voire soutenue. Certains candidats finissent au fil de leur présentation par oublier le contexte sélectif du concours et s’expriment face au jury de manière assez informelle. Il est important de garder sans cesse à l’esprit qu’ils doivent adapter leur registre de langue au contexte dans lequel ils évoluent et maintenir une certaine éloquence ou une qualité de leur expression, devant un jury de concours comme face à des élèves.

Par ailleurs, quelques candidats limitent leur exposé à une présentation superficielle des documents et se contentent de les paraphraser, en survolant leur contenu. Une telle approche est bien évidemment sanctionnée par le jury car elle révèle un déficit dans l’analyse culturelle et didactique. L’exercice requiert une faculté à déceler très rapidement le potentiel informatif et imagé du document sur lequel porte la compréhension orale. Il faut être capable d’appréhender le document dans toute sa profondeur et ses prolongements possibles pour en extraire tout l’implicite et procéder ensuite à des connexions logiques et pertinentes avec les autres documents du dossier, dans le cadre d’un propos articulé et argumenté. Il faut aussi garder à l’esprit qu’il s’agit de la pierre angulaire de la séquence en préparation.

Cette analyse fine d’un document, quelle que soit sa nature, conjuguée à une argumentation judicieuse pour expliquer son intérêt pédagogique, sa portée, son exploitation future en classe de langue témoigne déjà de certaines compétences pédagogiques.

Le candidat pourra commencer par identifier la nature spécifique de la vidéo : documentaire, reportage, spot publicitaire, bande-annonce, clip d’une chanson, campagne institutionnelle de promotion ou de sensibilisation, extrait de film, etc.

Le thème central du document sera présenté assez rapidement de manière succincte en introduction et sera rappelé et développé tout au long de l’exposé. Ensuite, d’autres éléments tels que le format, la durée, l’identité des intervenants, la durée de leurs interventions, les accents, les paysages, les monuments, les vêtements, les fonds sonores (entre autres) et toutes sortes d’indications sur l’aire géographique qui permettent de définir de façon précise, voire exhaustive le document audio ou vidéo devront guider et structurer la lecture et l’analyse.

Un thème ou un axe des programmes de langue vivante étrangère (cycle 4, seconde ou cycle terminal) sera rapidement associé à la présentation du document. Il conviendra de le justifier et de montrer comment il structure l’exposé. Malgré certaines incohérences et fluctuations, les candidats de cette année

ont majoritairement proposé des axes ou des thématiques pertinents, en accord avec les programmes de langue vivante, ce qui semble traduire une assez bonne connaissance des programmes et une préparation plus rigoureuse.

Les éléments énoncés au cours de l'introduction seront repris et développés par la suite. La première étape introductive permet d'identifier clairement la nature de la vidéo et son enjeu. Elle est une phase qui prépare l'analyse plus détaillée du document et lui donne tout son sens. L'exposé cherchera à traiter le sujet du dossier sur le plan général puis sur le plan particulier en lien étroit avec les documents à analyser. Les références annexes et les exemples tirés de connaissances personnelles viennent en complément de l'exposé et ne doivent occuper qu'une place secondaire par rapport à l'analyse du document central au cœur des attendus méthodologiques de l'épreuve. Le jury rappelle que l'ensemble des documents du dossier doit être soigneusement lu et analysé pendant la préparation, même si la première partie de l'épreuve ne porte pas dessus. Ils peuvent servir à assurer une transition, à illustrer un propos ou à soutenir une argumentation.

Pour réussir son exposé, il convient de garder un fil conducteur qui fasse ressortir les possibilités de connexions entre la thématique centrale identifiée et des aspects littéraires, politiques, médiatiques ou sociaux connus du candidat. Cette approche est préférable à une énumération linéaire des faits visionnés, ce qu'un petit nombre de candidats a opéré. L'analyse fera ainsi apparaître l'intérêt que présente le document pour éclairer le choix de l'axe ou de la thématique. Elle s'appuie, donc, sur un visionnage minutieux au cours duquel les candidates et les candidats classent les éléments explicites et implicites du support.

A ce titre, il est judicieux de relever les procédés stylistiques et rhétoriques, de traiter l'énonciation pour expliquer les intentions présentes (comme dans le cas, par exemple, du documentaire *25 de abril, como era ser estudante?* ou du reportage *Terremoto de Lisboa*). Une démarche similaire s'applique à l'étude des procédés iconographiques ou filmiques avec ses codes. L'entraînement régulier à l'explication de textes littéraires offre cet avantage de pouvoir donner aux candidats les clés de tout type de commentaire, quelle que soit la nature des documents (iconographies, tableaux, séquences filmiques, documentaires, reportages, etc.).

La deuxième partie de l'épreuve – l'entretien – va souvent donner l'occasion au jury et au candidat de lever des doutes sur des zones d'ombre. Le candidat se saisit de ce moment pour répondre aux questions et donner davantage d'explications sur les points qui ont pu sembler confus ou maladroits aux yeux du jury. Au cours de cet échange, il est attendu une attitude constructive de la part du candidat qui cherchera à convaincre, à corriger, à nuancer ou à amender son propos, à fournir davantage d'explications et à justifier une interprétation en adoptant une posture professionnelle d'écoute et d'échange. C'est parfois au cours de ce moment que le jury demande au candidat de montrer qu'il a parfaitement saisi ce qui est implicite dans le document alors que son exposé n'en faisait pas la démonstration.

Le jury renouvelle les recommandations formulées les années antérieures concernant la nécessité de posséder une culture générale couvrant l'ensemble de l'aire lusophone. Chez certains candidats, les connaissances culturelles élargies à toutes les aires semblent faire défaut. Les futurs enseignants de portugais se doivent d'approfondir leurs connaissances dans le but de donner plus de profondeur et de

perspectives aux documents analysés, d'éviter les considérations trop superficielles, voire les contresens. Par exemple, le terme *Prefeito* que l'on trouve dans le reportage *São Paulo é a primeira cidade brasileira a regulamentar uso dos patinetes elétricos*, intégré au dossier *Novas mobilidades*, placé dans le contexte politique et administratif brésilien, n'a pas toujours été correctement compris. De la même manière, la locution *em contramão*, présente dans le document *Congresso I.A. e sustentabilidade decorreu na UMinho* (dossier *Inteligência artificial*), a pu prêter à des interprétations étonnantes. Le reportage a, en outre, permis au jury de constater que certains candidats avaient une idée assez approximative de la géographie du Portugal.

La maîtrise de ces savoirs universitaires prendra appui principalement sur la connaissance de l'histoire, de la géographie, de la politique, de la littérature, des arts, des productions cinématographiques, de la culture populaire, des cultures indigènes et de l'actualité médiatique de la lusophonie.

2. Présentation des documents

La première vidéo, intitulée *São Paulo é a primeira cidade brasileira a regulamentar uso dos patinetes elétricos* dure 2'47. Le document est un reportage journalistique qui porte sur la réalité des nouvelles mobilités dites « douces » à São Paulo, première mégalopole du Brésil qui compte plus de douze millions d'habitants. Plus particulièrement, la vidéo, qui mêle, entre autres, la voix off d'une journaliste sur fond d'images d'illustration, des témoignages d'habitants et l'intervention du maire de la ville, aborde les dangers et les conflits provoqués par l'usage des trottinettes électriques dans l'espace urbain. Première ville du pays à avoir mis à disposition un réseau de trottinettes partagées, São Paulo se voit aujourd'hui dans l'obligation d'être la première à en réglementer l'usage : dans le cadre d'une expérimentation municipale menée pendant quatre-vingt-dix jours, le port du casque est rendu obligatoire et il est, notamment, interdit de circuler sur les trottoirs. Ce document peut s'inscrire dans les axes « Sauver la planète, penser les futurs possibles » ou « Le village, le quartier, la ville » du programme de la classe de seconde. Il est, aussi, possible de l'exploiter en cycle terminal dans le cadre de l'axe « Innovations scientifiques et responsabilités ».

Dans l'ensemble, les candidats ont perçu les éléments essentiels de la situation, telle qu'elle est évoquée dans le reportage (hormis le contresens dont il a été fait mention plus haut). Toutefois, les présentations ont souvent manqué de profondeur d'analyse et de mise en perspective des questions soulevées. En effet, les candidats se sont livrés à une reformulation linéaire et parfois redondante alors que le jury attendait une approche qui ne fût pas exclusivement descriptive : il s'agissait, aussi, de mener une réflexion portant sur les enjeux civiques, citoyens et écologiques sous-tendus, puis de les exposer de façon claire et problématisée, y compris dans la perspective d'une exploitation didactique.

La deuxième vidéo, *25 de abril, como era ser estudante?* (d'une durée de 2'25), est un reportage du média universitaire JPN (Université de Porto) qui revient, cinquante ans après la révolution des Œillets, sur la condition étudiante au Portugal pendant l'Etat Nouveau. Une voix off (la voix d'une jeune femme) y décrit, de façon succincte, le manque de liberté et la privation de droits civiques et politiques auxquels

étaient astreints les étudiants et la population en général. Le propos est alors illustré par des images d'archive tirées, quant à elles, du documentaire *Portugal 74-75*. Ces courtes prises de parole servent d'introduction et de liaison aux témoignages de deux étudiants de l'époque, devenus aujourd'hui enseignants universitaires : l'historien Augusto Santos Silva et le juriste Luís Colaço Antunes. Ces derniers évoquent à la première personne le contrôle politique et policier auquel enseignants, enseignements, offre culturelle et étudiants étaient alors sévèrement soumis. Le reportage est de nature à illustrer la thématique du cycle 4 « École et société » ou les axes « Vivre entre générations » et « Le passé dans le présent » des programmes de la classe de seconde. Il peut s'inscrire, par ailleurs, dans les axes « Territoire et mémoire » ou « Art et pouvoir » du programme du cycle terminal.

A l'instar du document précédent, une simple analyse descriptive de cette vidéo était à proscrire, le document conduisant à réfléchir aux relations entre école et société, entre culture et politique, et à considérer l'évolution académique et politique au Portugal ou encore la question de la condition féminine.

Les candidats qui ont obtenu de bons résultats à cette partie de l'épreuve sont ceux qui ont su détailler les séquences de la vidéo, les analyser, qui les ont rattachées au fil directeur et qui, dans leur exposé, ont établi des va-et-vient réguliers avec la problématique qu'ils ont décidé de mettre en avant.

La troisième vidéo est un reportage journalistique d'une durée de 3' qui s'intitule *Congresso Inteligência Artificial e Sustentabilidade decorreu na UMinho*. Il porte la focale sur la tenue du premier congrès, organisé par l'université du Minho (dans le nord du Portugal) en partenariat avec les autorités locales et quelques acteurs économiques, qui a réuni cent cinquante élèves issus de l'enseignement secondaire (collèges et lycées des villes de Braga, Barcelos, Esposende et Vila Nova de Famalicão) autour de projets innovants en lien avec le développement durable et faisant appel à l'Intelligence Artificielle. L'objectif de cette manifestation était de rapprocher les élèves de l'enseignement supérieur, de les sensibiliser aux questions environnementales et citoyennes et, enfin, de développer des usages positifs de l'I.A., de sorte à en faire un levier au service des apprentissages. Le document donne ainsi la parole à trois élèves, amenés à présenter leur projet respectif et à montrer en quoi l'I.A. leur a permis de le concevoir et/ou d'en assurer la présentation publique. Ce document audiovisuel permet soit d'aborder la thématique « Langages » du programme du cycle 4, soit les axes « Vivre entre générations » (programme de la classe de seconde), « Citoyenneté et mondes virtuels » ou « Innovations scientifiques et responsabilités » (programme du cycle terminal).

Là encore, exceptés les contresens et les méconnaissances géographiques déjà mentionnés, les éléments essentiels de la situation décrite ont pu être identifiés, mis en relation et compris. Cependant, les présentations se sont avérées inégales du point de vue de l'analyse et de la mise en perspective des questions soulevées. Reformulations linéaires et parfois redondantes ont ainsi alterné avec des

productions qui, elles, intégraient une solide réflexion portant sur les enjeux civiques, citoyens et éducatifs sous-tendus.

La quatrième et dernière vidéo, reportage de la télévision brésilienne *Globo* intitulé *Terremoto de Lisboa* (d'une durée de 2'59), nous invite, conduits par un journaliste présent sur place, à découvrir le musée immersif *Lisboa Story Center*, consacré à l'Histoire de la ville. Une attention toute particulière y est prêtée au tremblement de terre et au raz de marée qui ont accablé Lisbonne le 1^{er} novembre 1755. De fait, la catastrophe, par son ampleur, ses ravages humains et matériels, a frappé les consciences, y compris au-delà des frontières du Portugal. Dans le même temps, sa reconstruction planifiée sous la direction du marquis de Pombal, selon des standards « modernes » pour son époque, a permis de changer le visage de Lisbonne et d'en réorganiser l'urbanisme. En matière d'entrée culturelle, les axes « Le passé dans le présent » (programme de la classe de seconde) et « Territoire et mémoire » (programme du cycle terminal) peuvent être légitimement convoqués ici.

Dans leurs prestations, les candidats ont réussi à rendre compte de la dimension informative du document ainsi que du « point de vue brésilien » qui y est exprimé. Ils se sont livrés à un découpage rigoureux et précis de la vidéo et des messages explicites, correctement mis en lien entre eux. En outre, une problématisation pertinente en résonance avec les axes du programme a également pu être constatée. En dépit des qualités d'analyse, les éléments implicites, comme le ton humoristique du journaliste, ayant même été mis en évidence, et de la bonne articulation des présentations constatées, il est regrettable qu'aucun candidat ne soit parvenu, spontanément, à relier le tremblement de terre de Lisbonne à l'écho artistique et philosophique qu'il a suscité ou à replacer la reconstruction de la ville dans le courant des « Lumières » du XVIII^{ème} siècle.

B. Seconde partie (en français)

1. Présentation des différents sujets proposés

Les dossiers soumis aux candidats ne comportaient aucune précision sur le public ciblé et le niveau d'enseignement. Au nombre de quatre, ils renvoyaient à un panel qui se voulait très varié, à l'image de la sphère lusophone, avec des références aux aires géographiques portugaise, africaine et brésilienne, et ancré dans une réalité en prise directe avec l'actualité (2018 à 2022). Les candidats pouvaient ainsi établir des liens avec des événements rattachés à leur culture personnelle, leur expérience et leur connaissance des pays ou des sociétés présentés. C'est aussi ce qui a permis au jury d'apprécier les capacités du candidat, futur enseignant amené à enseigner à de jeunes élèves, collégiens ou lycéens, à établir des ponts avec d'autres faits historiques ou d'autres événements récents venant enrichir la problématique ou lui donner une dimension plus universelle. Les candidats doivent donc se préparer à identifier les différentes sphères lusophones et à faire rejaillir, au cours de leur exposé, les particularités des éléments caractéristiques de ces aires, tels que la prosodie de la phrase, par exemple, selon le locuteur présentateur, animateur ou interviewé, l'accent des différents locuteurs, le ton de la voix, les lieux, les paysages, etc.



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Le dossier n° 1 était composé :

- d'un document vidéo de 2'47 sur lequel portait la première partie de l'épreuve de compréhension ;
- de la page 72 du manuel de Portugais *Lado a lado*, de Teresa Ferreira, Sílvia Melo-Pfifer et de Sofia Campos Soares (niveau A2 du CECRL, Porto Editora, 2015) qui traite des moyens de transport respectueux de l'environnement. La page met en situation une jeune personne, Raul, qui découvre dans sa revue préférée (*Pequeno Cientista*) dix conseils pratiques pour réduire au maximum son empreinte carbone au quotidien. Ces conseils sont formulés à l'impératif et sont tirés du blog *Uma Vida Verde* ;
- d'un prospectus publié par le journal *Folha de São Paulo* le 9 février 2017 et qui est l'œuvre de l'association Bike Anjo, une association fondée en 2013 à São Paulo dans le but de promouvoir l'usage de la bicyclette et de vanter les bienfaits de la pratique du vélo pour la santé des usagers et la réduction de la pollution. Le prospectus à destination des jeunes et des moins jeunes délivre une série de cinq conseils à l'attention des cyclistes et cinq autres à l'attention des automobilistes ;
- d'un encart informatif présentant cinq modes de déplacement sous forme de pictogrammes qui vont de la marche à pied au bus, en passant par le vélo, la voiture et le train, avec un slogan en faveur de la multiplication des offres de transport *A cidade precisa do maior número possível de opções para se locomover*. L'encart est tiré d'un blog créé par André Schetino pour les passionnés de cyclisme.

Le dossier n° 2 était composé :

- d'un reportage vidéo de 2'25 sur lequel portait la première partie de l'épreuve de compréhension ;
- d'une affiche réalisée par la cité scolaire de Mondim de Basto, dans le nord du Portugal, (*Agrupamento Escolar de Mondim de Basto*) qui détaille le programme culturel des célébrations du cinquantenaire du 25 avril 1974 dans l'établissement scolaire et dans différents lieux de la ville. Le calendrier du programme est juxtaposé à une main recouverte de peinture dont les doigts en forme de « V » évoquent le signe de ralliement et de victoire ;
- d'un dessin animé éducatif (d'une durée de 1'37) sur le 25 avril, intitulé *Infominuto*, réalisé par *RTP Ensina*, une chaîne de la télévision publique portugaise RTP qui diffuse des contenus pédagogiques. Ces ressources sont classées par niveau d'enseignement ou par thématiques. Le dessin animé *25 de abril – Infominuto* retrace en accéléré par des jeux de situations explicites et elliptiques les différentes étapes qui ont conduit à la révolution des Œillets. Les images sont doublées d'une voix off et quelques mots-clés s'inscrivent par moments à l'écran ;
- Un article tiré du journal *Observador* intitulé *25 Abril: #NãoPodias vai dizer aos jovens o que há 50 anos estavam proibidos de fazer* qui s'intéresse à la campagne *#NãoPodias* lancée par la Commission de Commémoration du cinquantenaire de la révolution pour sensibiliser les jeunes générations aux avancées démocratiques et sociales et faire prendre conscience du chemin parcouru en cinquante ans ;
- d'un article qui présente une des nombreuses initiatives soutenues par le Conseil National de l'Éducation (*Conselho Nacional da Educação*) pour célébrer la liberté retrouvée et la restauration

de la démocratie au Portugal après les années de dictature. L'objectif est de sensibiliser les élèves et de les inviter à recueillir des témoignages auprès de la génération des anciens. L'article communique les dates du cycle de conférences à travers tout le pays.

Le dossier n° 3 était composé :

- d'un reportage de 3' sur lequel portait la première partie de l'épreuve de compréhension ;
- d'un document réunissant en parallèle deux dessins humoristiques, l'un extrait du site de l'université d'Aveiro (Portugal) et l'autre d'une revue brésilienne fondée par des dessinateurs satiriques et des journalistes au Brésil, *Pirralha*. Les dessins humoristiques abordent le sujet de l'IA sous l'angle des conséquences de l'emprise de l'intelligence artificielle sur le développement cérébral de l'être humain et du remplacement du cadre diplômé par la machine dans l'univers professionnel tertiaire ;
- d'un extrait d'un article du journal brésilien *Guarulhos Hoje*, dans la région métropolitaine de São Paulo (État de São Paulo), du 4 avril 2023, qui traite d'une préoccupation croissante chez les enseignants : l'impact de ChatGPT sur l'apprentissage des élèves. L'article retrace l'historique de la création de la plateforme ChatGPT, le potentiel offert par ce nouvel outil, questionne sur ses aspects néfastes et donne quelques pistes pour intégrer de manière éclairée cet outil à de nouvelles pratiques pédagogiques ;
- d'un dessin animé éducatif et divertissant de la série *Pulga atrás da orelha*, d'une durée d'une minute et 31 secondes. Ce programme de la télévision publique portugaise RTP destiné à un jeune public a pour objectif d'informer de manière distrayante et instructive sur un thème d'actualité.

Le dossier n° 4 était composé :

- d'un reportage vidéo de 2'59 sur lequel portait la première partie de l'épreuve de compréhension ;
- d'un ensemble de documents iconographiques : une vue aérienne de la Place du Commerce à Lisbonne avec, en arrière-plan, le quadrillage rectiligne de la ville basse qui s'étend jusqu'à la place du Rossio et l'artère arborée de l'avenue de la Liberté, ainsi que deux plans de la ville placés en regard l'un de l'autre présentant le tracé de la ville basse avant et après le tremblement de terre de 1755. Les rues étroites et sinueuses visibles dans le premier plan ont laissé place à des artères plus larges, rectilignes pour faciliter la circulation, réduire les risques d'accidents ou de chutes de débris sur le plan après 1755. Le second tracé est inspiré du courant rationaliste de l'époque et a été élaboré par l'architecte Eugénio dos Santos, chargé par le marquis de Pombal de reconstruire le quartier le plus endommagé de la ville, à savoir le quartier de la Baixa.
- d'un texte publié sur le site du *Gabinete de Estudos Olissiponenses*, un centre d'étude et de recherche de la mairie de Lisbonne qui a pour mission de promouvoir l'histoire de la ville. Cet article revient sur la physionomie de la ville de Lisbonne au XVIII^{ème} siècle avant le tremblement de terre (densité, maillage urbain, topologie, architecture) et reprend en détail la chronologie des événements de la matinée fatidique du 1^{er} novembre 1755 ;



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

- d'un ensemble de quatre reproductions (dessin, peinture, capture de film d'animation et vignette de bande dessinée) représentant des scènes de la tragédie de ce 1^{er} novembre et une scène de la ville à la veille de la catastrophe ;
- d'une séquence vidéo (durée 1'12) extraite de la première partie du reportage de la télévision brésilienne *Globo*, intitulé *Terremoto de Lisboa*, qui plonge le téléspectateur au cœur des ruines de l'église du couvent des Carmes, comme point de départ à une découverte de l'histoire de la ville de Lisbonne et vestige à ciel ouvert des traces du passé. L'église a été partiellement détruite lors du tremblement de terre de 1755, mais n'a jamais été reconstruite.

2. Exposés – Conseils de méthodologie

Les recommandations formulées par le jury pour cette seconde partie de l'épreuve reprennent pour l'essentiel les conseils et les constatations énumérés dans les précédents rapports. **Le jury attend du candidat qu'il propose de manière détaillée une exploitation didactique et pédagogique du document principal retenu en première partie et les associe à d'autres documents du dossier. Les différents objectifs et les modalités de mise en œuvre qui concourent à la réalisation de la tâche de fin de projet par les élèves seront aussi précisées.**

Le candidat commence par annoncer la situation d'enseignement en l'intégrant dans un ensemble plus vaste qui est celui de la séquence et en énonçant les objectifs de la séance. Les candidats ont illustré leur propos en détaillant les objectifs rattachés au document central ou même rattachés à la séquence. **Chez certains candidats, des confusions demeurent dans l'appropriation de la terminologie exacte. Néanmoins, les concepts de base de la didactique et de la pédagogie semblaient mieux maîtrisés.** La grande majorité des candidats a su définir clairement et de manière structurée les différents objectifs de la séance : communicationnels, culturels, pragmatiques et, plus rarement, socio-pragmatiques. Ceci laisse supposer une préparation consciencieuse qui s'inspire en partie de la lecture des anciens rapports de jury.

Si la maîtrise de ces concepts est un impératif, le jury apprécie lorsque le vocabulaire technique est employé à bon escient. Il convient d'éviter à tout prix l'érudition gratuite et ostentatoire d'une terminologie dans le seul but d'éblouir. Certains candidats usent d'anglicismes (*Brainstorming*, *Think Pair Share*, etc.) qui renvoient à des pratiques pédagogiques intéressantes et éprouvées, mais le jury recommande l'emploi de termes techniques en français (Remue-méninges, Réfléchir-Echanger-Partager) afin d'installer des habitudes de formulation de consignes qui soient explicites et qui contribuent à la maîtrise de la langue française (ou de la langue cible) chez les élèves. Certains candidats ont eu tendance à décomposer les objectifs communicationnels et pragmatiques dans un jargon qui cachait mal les erreurs de positionnement : la « transmission intergénérationnelle » est à intégrer aux objectifs pragmatiques ou citoyens et non aux objectifs culturels ; « développer un esprit de groupe » n'est pas un objectif communicationnel, mais plutôt socio-pragmatique ou citoyen. Dans l'ensemble, la présentation des différents objectifs reste superficielle (« développer le vocabulaire de l'environnement et les nouvelles technologies ») lorsqu'elle n'est pas évasive (« s'informer sur les enjeux de l'aire lusophone »). Il n'est pas vain non plus de rappeler qu'une problématique est un questionnement concernant un domaine de connaissance mis en perspective par une situation. Présenter « l'ouverture à l'expression artistique » comme une problématique est inapproprié. La problématique requiert une réflexion, un cheminement intellectuel. Elle est susceptible de faire émerger un débat et se prête à une argumentation. La question



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

“*De que maneira as inovações tecnológicas preservam o meio ambiente?*” ne permet pas d’explorer toutes les dimensions scientifiques, sociétales et éthiques de la problématique. L’absence de questionnement et le caractère cérébral de la formulation (« Réfléchir à l’importance d’une conscience critique dans l’utilisation de l’IA. ») est aussi le signe d’une fragilité didactique.

Des erreurs d’arbitrage ont été constatées dans le choix de certains axes : très peu d’indices pouvaient conduire à répertorier le dossier 1 dans l’axe « Vivre entre générations », alors que les axes « Le village, le quartier, la ville » ou « Sauver la planète, penser des futurs possibles » de la thématique « L’art de vivre ensemble dans l’aire géographique concernée » du programme de la classe de seconde était plus judicieux.

Quelques candidats énumèrent un ou deux champs lexicaux, sans lien direct avec la syntaxe, dans le but d’amener les élèves à construire des phrases qui fassent sens. Cet apprentissage doit être corrélé à l’activité finale préalablement imaginée par l’enseignant.

De la même façon, le jury recommande aux candidats de revoir la définition et les enjeux de la tâche finale de projet ou de fin de séquence. La tâche est adossée à l’approche actionnelle et sa réalisation est l’accomplissement d’une série d’actions et la résultante d’un entraînement à plusieurs activités langagières. Les candidats confondent encore très souvent la tâche intermédiaire ou finale avec un exercice ou une simple activité. Ils oublient que la tâche est un accomplissement d’actions dans le cadre d’une situation lorsque le locuteur est acteur social. Certaines propositions « Imaginer un projet pour aider à la protection de l’environnement » restent très floues et peuvent laisser les élèves assez démunis. D’autres s’apparentent à des exercices de production écrite ou à des expressions personnelles dans lesquels l’élève est invité à donner son opinion (“*Apresenta o meio de transporte que preferes*”) ou à justifier ses choix (“*Escolhe um meio e explica de que maneira é ecológico*”). Ces productions (bien souvent écrites) sont très éloignées de l’approche actionnelle du CECRL. Une proposition a été faite de réaliser une petite enquête sur les usages de ChatGPT entre les élèves eux-mêmes. Le jury déconseille fortement ce type d’initiative car elle est intrusive et pourrait créer des tensions ou des conflits au sein de la classe. Certaines tâches se rapprochaient des attendus (« Créer une petite affiche sur les moyens de transports » ou bien « Réaliser une affiche en mettant en avant la sécurité »), mais, sans explicitation de la mise en œuvre et des outils pédagogiques et didactiques activés, elles étaient considérées comme inabouties. Des suggestions très stimulantes sur le papier (« Préparer un discours guide racontant l’histoire de Lisbonne pour le présenter à la Semaine des langues ») ont laissé un goût d’inachevé, faute de cadrage clair sur la période historique concernée.

La concrétisation de certaines approches en salle de classe ou au sein d’un EPLE relève d’un défi quasiment insurmontable tant elles requièrent une série de compétences qui demandent à être coordonnées pour que le projet initialement conçu soit mené à bien. C’est le cas lorsque les candidats proposent d’emmener les élèves en salle informatique pour un travail en autonomie de compréhension filmique. Ils oublient que cette organisation ne peut laisser place à l’improvisation : elle s’organise, elle s’anticipe et le matériel fourni aux élèves fait l’objet d’une préparation de cours qui intègre la différenciation, ce qui n’est pas apparue dans les différents exposés. Dans certains cas, les suggestions des candidats étaient parfois incongrues : « Utiliser son téléphone portable ou son ordinateur pour formuler des hypothèses » ! La réalité risque de rattraper très vite le candidat puisque l’utilisation du téléphone portable en classe pose plusieurs questions, de droit et d’usage. Les élèves ne disposent pas tous d’un smartphone et/ou d’un abonnement qui permettrait de « scanner un QR code, de réaliser une carte mentale sur Wordart, de se mettre en réseau (en classe !), de faire des recherches sur des sites sécurisés, d’utiliser des applications comme Quisis, Learning apps ». Une telle pratique pourrait



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

accentuer le sentiment de fracture numérique et d'inégalité sociale parmi les élèves. Par ailleurs, l'utilisation de ces outils nécessite une levée d'anonymat et une inscription de l'élève sur des applications qui ne sont pas toutes garanties par l'Éducation nationale et qui ne respectent pas le Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD), un cadre juridique européen qui protège les individus contre l'usage abusif des données personnelles.

Au collège, l'utilisation du téléphone portable est interdite pour ne pas nuire à la qualité d'écoute et de concentration des élèves lors des activités d'enseignement. Les téléphones mobiles peuvent susciter la convoitise, le racket, le vol entre élèves. Pour ces raisons, l'utilisation du téléphone portable et de tout autre équipement terminal de communications électroniques est interdite dans l'enceinte des collèges. Mais la loi permet l'utilisation pédagogique des téléphones mobiles à condition d'être expressément autorisée par le règlement intérieur. Cette utilisation se doit d'être encadrée par un membre de la communauté éducative. Au lycée, l'usage du téléphone peut être autorisé, limité ou interdit selon les lieux et les circonstances. Les règles d'utilisation sont fixées dans le règlement intérieur. Dans le cas d'un cours de langue vivante, au cours duquel la priorité est donnée à l'expression, à la réception, à la communication verbale et aux échanges interpersonnels, il serait totalement contre-productif de construire une séance entière de cours en privilégiant le recours exclusif aux équipements et aux plateformes d'échanges virtuels entre élèves du même cours de langue.

Comme nous l'avons vu plus haut, la tâche finale vise en grande partie à développer la capacité des élèves à s'exprimer à l'oral ou à l'écrit de manière continue. Il conviendra, par conséquent, de travailler cette compétence et les actes langagiers induits en donnant aux élèves les moyens de produire des énoncés riches, nuancés et bien construits. Le jury déplore le manque d'ambition des travaux demandés qui se limitent souvent à un seul exercice de compréhension de l'oral ne reposant sur aucune compétence pragmatique d'accès au sens (pour un texte ou une vidéo). Les exercices ou les tâches, comme « Imaginer une affiche », se résument trop souvent à une production écrite minimaliste et ne permettent pas de mobiliser l'ensemble des compétences développées au cours de la séance. Le candidat se contente parfois d'un segment de mots comme réponse à un exercice de compréhension globale ou détaillée. Séquencer une vidéo (57'' à 2'25) et demander aux élèves de donner un titre à chaque partie sont des activités qui se situent bien en-deçà du potentiel des élèves de seconde LVB, dont le niveau supposé se situe en A2 vers B1. Certains exercices proposés par les candidats et qui devraient permettre d'accéder à la compréhension globale et fine du document vidéo (ici, l'IA) se sont avérés succincts et répétitifs notamment lorsqu'ils reprennent invariablement le même canevas, comme par exemple « *quem?, o quê?, onde?, como?* », sans tenir compte du type d'approche (arrêt sur image ou visionnage en entier), du niveau de compréhension visé (global ou détaillé) ou de la progressivité des apprentissages. Il en est de même pour les techniques de description d'une courte séquence vidéo (images d'archive du 25 avril) lorsque la méthodologie de la description se résume à : « *1° plano, 2° plano, 3° plano* ». Les questions devront être plus ciblées et appropriées à la situation présentée. Le jury alerte sur des propositions pédagogiques formulées par les candidats qui n'élèvent pas suffisamment le niveau de compétence langagière des élèves.

A contrario, et à l'image de ce que le jury avait constaté les années précédentes, l'un des principaux écueils reste, cette année encore, l'inadéquation des objectifs d'apprentissage aux classes proposées. Les activités et exercices n'étaient pas toujours adaptés au niveau de classe annoncé. Des propositions destinées à un niveau d'exigence élevé ont été présentées mais, au regard des compétences langagières des élèves, les objectifs fixés étaient très souvent inatteignables pour diverses raisons. Ils sont souvent mal étagés, quand on invite, par exemple, les élèves à réaliser un débat à l'issue de la première séance



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

de cours, quand bien même il s'agit d'élèves de terminale LVA-LVB dont il faut rappeler que le niveau se situe à B1+, voire B2. Le débat est une activité (voire une tâche, s'il est bien contextualisé) qui doit être préparé en amont pour doter les élèves de l'ensemble des outils linguistiques, sociolinguistiques et culturels qui leur seront nécessaires à la bonne réalisation du débat. Les rôles de chacun doivent être définis, les attendus clarifiés et les compétences à mettre en œuvre préalablement annoncées. C'est pourquoi il est fortement déconseillé de consacrer la dernière partie du cours à cette activité au risque de dévaloriser l'exercice, alors qu'il conviendrait de le sacraliser. Dans l'exposé de la séance, l'approche pédagogique exposée ne faisait pas nécessairement apparaître le travail préparatoire qui aurait pu mener les élèves à se doter de l'ensemble des outils pour débattre dans de bonnes conditions. La proposition de « diviser », par exemple, « la classe en deux pour faire surgir les arguments en faveur et les arguments contre » et laisser à la classe un temps de « réflexion d'une quinzaine de minutes avant d'entamer un débat pour faire participer tous les élèves » ne peut être considérée comme un travail préparatoire efficace de guidage, d'étayage et de modélisation.

Dans de nombreuses situations, notamment pour les documents déclencheurs, les élèves sont invités à produire des énoncés (description, commentaire personnel, analyse...) alors qu'ils sont dépourvus de bagage lexical et de structures syntaxiques suffisants pour entreprendre tout acte de communication. C'est le cas lorsqu'il est proposé d'écrire en titre au tableau "*Transportes ecológicos*" ou bien encore « Ecrire la date '25 de Abril' au tableau et demander ce que cette date évoque ». Parfois, les documents servant de déclencheurs sont même une entrave à l'expression personnelle du fait de leur monosémie, comme c'est le cas de l'affiche *Locomover* du document 4 (dossier n° 1).

Lors d'un exercice de compréhension de l'oral et filmique (IA, dossier 3, par exemple), parmi les cinq questions posées par l'enseignant, certaines questions sont des questions de repérage et d'autres de développement ("*Descreve as relações entre os seres humanos e as máquinas*"). Le travail à effectuer se révèle alors très complexe car il met en œuvre des compétences plurielles dont les élèves ne sont pas dotés s'ils n'y ont pas été préparés. Le succès de tels exercices est sérieusement compromis si l'enseignant n'arrive pas à éviter l'éparpillement cognitif des élèves.

La proposition de distribuer aux élèves une grille d'auto-évaluation à la fin de la séquence pour que ces derniers valident des items pourrait sembler intéressante, mais l'étude du détail de cette grille questionne son utilité. D'une part, les items à valider doivent correspondre aux diverses étapes de la phase d'apprentissage et ne doivent pas se limiter à un choix binaire par « oui » ou par « non ». Un item « en cours d'acquisition » aurait été le bienvenu. D'autre part, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, les items formulés doivent porter sur des niveaux de compétences ou sur des connaissances linguistiques et culturelles propres à la langue enseignée. Faire porter une auto-évaluation sur une compétence transdisciplinaire et pragmatique pour une thématique qui n'est encore que balbutiante ("*Consigno entender melhor o que é a IA?*") n'a qu'un intérêt limité.

Le décompte du temps consacré à chaque activité proposée, à la fois dans sa réalisation comme dans son éventuelle correction, est un critère rarement quantifié par les candidats. Le jury n'exige pas un décompte précis, mais il est indispensable que l'ensemble des activités travaillées en classe puissent se réaliser dans une séance de cinquante-cinq minutes de cours. Un déroulement de séance qui n'intégrerait pas cet aspect de la réalité placerait l'enseignant dans des situations délicates face à sa classe et pourrait déstabiliser sa planification des évaluations, sa maîtrise de la progression de ses apprentissages, l'organisation des contenus enseignés, le déroulement et l'uniformité de la séance. A titre d'exemple, fixer des objectifs grammaticaux tels que le rebrassage ou l'appropriation du « *pretérito perfeito simples*, du *pretérito perfeito composto*, de l'imparfait, de la narration (de faits historiques), de



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

l'enclise, du participe passé (régulier et irrégulier), de prépositions de lieu et de la phonologie (accentuation tonique en EO) » en une séance (ou même séquence) s'avère peu réaliste.

Le jury a remarqué que les candidats proposent majoritairement des activités de réception des documents sans proposer de tâches d'appropriation et de systématisation des contenus linguistiques nouveaux avant toute production en continu ou en interaction.

La mise en œuvre des activités présentées en classe est un domaine resté très souvent évasif de la part des candidats. Certains proposent, par exemple, de « visionner une première fois la vidéo et de dire ce qu'ils comprennent » sans autre indication : en français ? en portugais ? sur une feuille ? à rendre ? en identifiant la thématique principale ou les thématiques annexes ? Il convient de clarifier les modalités de traitement de chaque activité : le contenu, les consignes (brèves), les objectifs (à la portée des candidats) doivent être clairement explicités en amont aux élèves pour qu'ils puissent se projeter et s'engager pleinement et sereinement dans le travail demandé.

Les approches différenciées n'ont pratiquement pas été abordées par les candidats. Certaines séquences proposées, notamment celles qui sont mises en place à l'aide des outils informatiques, se prêtaient aisément à une individualisation des apprentissages, avec un éventail très large de possibilités. **Cette gestion de l'hétérogénéité de la classe est un point que les candidats devront absolument intégrer dans leur préparation. Les approches seront anticipées et justifiées en fonction du public dans une logique de cohésion du groupe sans stigmatisation.** L'exposé du candidat devra faire état de projets construits, réfléchis, intégrant les divers profils des élèves, en diversifiant les activités langagières travaillées dans une approche actionnelle, en plaçant l'élève au centre des apprentissages et en ayant conceptualisé l'ensemble de la démarche pédagogique et didactique.

A la fin de l'exposé, en guise de conclusion, le jury suggère aux candidats de faire la synthèse des bénéfices attendus de la séance proposée et des activités langagières travaillées et de rappeler la problématique traitée ainsi que les indicateurs qui ont permis d'évaluer les progrès réalisés par les élèves.

Rapport sur l'épreuve d'entretien

Rappel du cadre réglementaire

L'entretien de la seconde épreuve d'admission, prévue par l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation du concours externe porte sur la motivation et la capacité de la candidate ou du candidat à se projeter dans le métier auquel ils aspirent et à s'approprier les valeurs de la République qu'il leur appartiendra de transmettre à leurs futurs élèves.

Cette épreuve requiert, entre autres, une bonne maîtrise de la langue française et une connaissance suffisamment approfondie des principaux textes réglementaires, de l'organisation des enseignements et du fonctionnement des établissements scolaires.

En amont de cette épreuve, les candidats admissibles transmettent une fiche individuelle de renseignements où ils présentent leur parcours universitaire, professionnel et personnel. Pour cette seconde épreuve d'admission, les candidats n'ont pas de temps de préparation.

Cette session a permis au jury d'évaluer les prestations des admissibles qui, dans l'ensemble, sont assez bien préparés et attestent d'une certaine aisance.

L'épreuve d'entretien avec le jury porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur ou de conseiller principal d'éducation au sein du service public de l'éducation et, le cas échéant, des établissements privés sous contrat qui participent à cette mission de service public dans le respect de leur caractère propre.

L'entretien comporte une première partie d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation (d'une durée de cinq minutes, au maximum) par le candidat des éléments de son parcours qui l'ont conduit à se présenter au concours. Cette présentation donne lieu à un échange de dix minutes, au maximum, avec le jury. Le candidat admissible transmet préalablement une fiche individuelle de renseignement.

La deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, permet au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire, dont la neutralité, lutte contre les discriminations et les stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.) ;
- faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.

L'épreuve est notée sur 20 avec une note éliminatoire à 0. L'évaluation du candidat est globale.

Les attendus de l'épreuve

La première partie de l'épreuve

La première partie de l'épreuve est consacrée au projet et à la motivation professionnelle du candidat admissible. Elle s'adosse à un exposé initial, dans lequel le candidat présente "des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours" ; il est invité à valoriser "notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger".

Comme l'indiquent les formulations retenues, cette première partie ne vise pas à une présentation exhaustive du parcours du candidat, ce qui serait déraisonnable dans le temps imparti. Celui-ci est invité à présenter certains éléments de son parcours et de ses expériences : ceux qui expliquent et justifient son aspiration à devenir professeur, du premier ou du second degré, ou conseiller principal d'éducation.

Les éléments indiqués – travaux de recherche, enseignements suivis, stages, engagement associatif, périodes de formation à l'étranger – n'ont pas de caractère obligatoire : le candidat peut valoriser de tels éléments notamment s'il a des expériences d'encadrement des jeunes ; il a néanmoins la liberté d'en présenter d'autres venant les compléter, à condition qu'ils éclairent son parcours et précisent sa motivation. Il est invité à puiser dans son parcours et ses expériences des arguments sur lesquels son aspiration personnelle à devenir professeur ou CPE se fonde.

Très naturellement, l'entretien avec le jury porte sur les éléments présentés et permet au candidat de préciser ou de compléter son exposé initial. La fiche individuelle de renseignements, dont les membres du jury ont connaissance, mais qui n'est pas notée, peut alimenter les questions du jury, à condition que celles-ci restent centrées sur l'exposé initial. Dans tous les cas, seule la prestation du candidat est évaluée par le jury.

La seconde partie de l'épreuve

La seconde partie de l'épreuve est consacrée à "deux mises en situation professionnelles" : l'une d'enseignement (liée à la discipline enseignée ou au contexte de la classe), l'autre relative à la vie scolaire (situation extérieure à la classe) pour les professeurs du premier et du second degré, et deux situations de vie scolaire pour les conseillers principaux d'éducation.

Elle permet d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, ainsi que les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.) ;
- faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.

Ces "mises en situation" font appel à l'expérience (directe ou indirecte), mais aussi à la capacité de jugement du candidat à propos d'une situation professionnelle que l'on estime délicate et suffisamment

complexe. Le candidat est invité à mobiliser sa réflexion et ses connaissances afin de formuler une proposition d'action de nature à répondre au problème qu'il a identifié.

Pour chaque situation, l'entretien dure 10 minutes et est structuré autour de deux questions principales posées par le jury :

1. Quels principes ou quelles valeurs de la République sont en jeu dans cette situation ?
2. Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de solutions envisagez-vous ?

Ces situations, proposées par le jury, s'inspirent le plus possible de situations réelles et leur thème est en lien direct avec :

- les droits et obligations des fonctionnaires,
- les exigences du service public de l'éducation, notamment la nécessité de "faire acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité et de favoriser la coopération entre les élèves" ([article L-111-1 du code de l'éducation](#)),
- les valeurs de la République.

Ces situations peuvent aussi permettre au candidat de montrer qu'il connaît les différentes fonctions et ressources présentes dans un établissement scolaire et qu'il peut les mobiliser pour l'aider. Les situations sont placées en annexe.

Après les réponses du candidat présentant son analyse de la situation et ses pistes d'action, les éventuelles questions complémentaires du jury chercheront à évaluer sa connaissance du système scolaire français, ses connaissances de la déontologie des fonctionnaires, à apprécier son éthique professionnelle et à tester son sens des responsabilités.

Bilan de la session 2024

Exposé

Les meilleurs candidats ont parfaitement préparé cette présentation orale de leur parcours personnel, professionnel et académique dans une langue claire et précise. Ils ont ainsi pu capter aisément leur auditoire, une qualité appréciée chez de futurs enseignants. Certains ont gardé un déroulement chronologique, en se détachant et en manifestant une certaine distance réflexive. D'autres ont réussi à s'abstraire de cette frise chronologique en distinguant les expériences académiques des expériences professionnelles. **Le jury a détaché ceux qui se sont montrés capables d'établir des liens cohérents entre leurs différents parcours dans le but de valoriser l'expérience passée au profit de l'acquisition de compétences en lien direct avec le référentiel de compétences de l'enseignant.**

Les prestations faisant état d'une logique narrative basique ont moins convaincus les membres du jury. Elles demeurent en deçà des exigences pour ce type d'épreuve. Il est conseillé de se détacher de ses expériences pour les mettre en perspective avec le futur métier d'enseignant.



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Des candidates ont rattaché leur expérience dans le domaine de la recherche (thèse, mémoire) à des déclinaisons possibles en classe de langue, avec des exemples de pratiques possibles. Ces propos suscitent de l'intérêt parce qu'ils laissent entrevoir des idées de projets avec des connexions possibles avec d'autres disciplines.

Situations

Exemples de mises en situation disciplinaires proposées :

- Vous proposez, lors d'un cours en Terminale, un travail autour d'*O Desterrado*, célèbre statue exposée au musée Soares dos Reis de Porto. Un ou une élève trouve particulièrement déplacé que l'on montre ce nu masculin du sculpteur António Soares dos Reis puis quitte la salle de classe.
- Vous abordez dans une séquence de cours les risques encourus par le réchauffement climatique en Amazonie. Un ou une élève vous interrompt pour contester le contenu de votre enseignement.
- Vous organisez en classe un débat sur la montée du fascisme au Portugal et au Brésil. Le débat dégénère, des clans se créent, les élèves s'invectivent.
- Vous êtes professeur principal d'une classe de Quatrième. A la fin d'une heure de vie de classe, un ou une élève demande à vous parler pour vous faire part de son souhait de se faire appeler dorénavant par un prénom non généré.

Exemples de mises en situation de vie scolaire proposées :

- Un vendredi, en fin d'après-midi, une lycéenne de Seconde vous confie qu'elle a été mise à la porte par ses parents et que depuis trois jours elle est en errance.
- Après votre service, vous attendez le bus à proximité du collège. Un élève de Quatrième vous toise de haut et vous l'entendez dire à ses camarades : "Ce prof., je vais m'en occuper".
- Des jeunes filles se confient à vous au sujet de moqueries que subit une camarade à propos de son physique. En outre, on lui a craché dessus. Elle ne souhaite donc plus venir dans l'établissement.
- Vous découvrez dans un coin de l'établissement un élève qui se cache, alors que les autres élèves sont en cours. Il ne veut pas vous écouter lorsque vous l'interpellez et se montre même irrespectueux en vous insultant.

Situations

Deux exemples de situations proposées aux candidats sont donnés ci-dessous, avec le libellé qui les accompagne. Nous vous proposons quelques pistes de réflexion.

1. Situation d'enseignement

Vous abordez dans une séquence de cours les risques encourus par le réchauffement climatique en Amazonie. Un ou une élève vous interrompt pour contester le contenu de votre enseignement.

La situation d'enseignement proposée met en jeu la liberté d'expression. Rappelons que l'article 11 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen consacre la liberté d'expression parmi les droits naturels et imprescriptibles de l'homme et en définit l'importance : « La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'Homme : tout Citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la Loi ». Cependant, la liberté d'expression n'est pas un droit absolu ; elle est restreinte par des limites, telle que l'incitation à la haine et à la violence.

L'analyse de la situation amène rapidement l'enseignant à écarter l'idée d'apologie dans les propos et l'attitude de l'élève. Il pourra considérer que l'élève est victime et vecteur d'une propagande qui cherche à mettre à mal la vérité scientifique avérée.

La propagation des thèses complotistes et la remise en question des vérités scientifiques constituent un danger pour la démocratie dès lors qu'elles réfutent les conclusions d'experts indépendants. Ces vérités concentrent le résultat des nombreuses publications de chercheurs et d'experts qualifiés et reconnus dont l'intégrité et l'expertise ne peuvent être mis en doute.

A moyen terme, le travail des équipes enseignantes sera de déconstruire le schéma des thèses complotistes qui a gagné l'esprit de cet élève et qu'il a voulu exprimer avec vigueur en cours. La tâche de l'enseignant (et de la communauté scolaire) consistera à veiller à ce que ces thèses ne fassent pas écho au sein du groupe-classe et plus largement dans l'établissement.

L'École joue un rôle dans la formation du futur adulte citoyen : « elle développe les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication. » (loi du 8 juillet 2013). Il est de la responsabilité des professeurs d'aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à argumenter et à respecter la pensée des autres (compétence 1 du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation).

Pistes de résolution

Dans un premier temps, l'enseignant doit réfuter de manière ferme mais non blessante le propos pour mettre un terme à la contestation de l'élève en rappelant qu'il s'agit de vérités établies par des collègues d'experts et de chercheurs et que ces vérités ont été reprises par les ressources et des programmes scolaires appliqués en France. L'enseignant pourra communiquer à l'élève et à la classe les sources des conclusions des experts. Après le cours, l'enseignant entame un dialogue avec l'élève pour dénouer l'origine de telles convictions et l'étendue de l'emprise. Il signale l'incident au conseiller principal d'éducation ainsi qu'au professeur principal, et s'enquiert de savoir si la remarque est isolée ou symptomatique d'un mouvement plus large.

Dans un second temps, l'enseignant peut intégrer le parcours citoyen, à travers l'éducation aux médias et à l'information de l'ensemble de la classe, afin de favoriser la conscience critique des élèves, la maîtrise des outils d'information, la sélection des sites d'information et l'apprentissage de la citoyenneté. Ce travail permettra de former des élèves capables de s'informer, de trier les sources d'information et de les initier à la complexité de la réalité du monde. L'enseignant pourra construire des projets ou s'associer à des programmes en lien avec d'autres disciplines par le biais de thématiques et d'axes rattachés au programme de LV en explorant la thématique « Sauvez la planète, penser des futurs possibles » de l'entrée « L'art de vivre ensemble » pour le programme de 2^o ou l'axe « Innovations scientifiques et responsabilités » pour le cycle Terminal.

Un projet interdisciplinaire peut être envisagé avec l'enseignement de spécialité HGGSP en lycée ou EMC en s'appuyant sur le thème des sources et modes de communication. Un travail d'équipe peut aussi se mettre en place avec le professeur de SVT ou Physique-Chimie ou le professeur documentaliste. L'intervention d'un professionnel du réchauffement climatique ou des médias par l'intermédiaire du CLEMI, de la Réserve citoyenne de l'EN ou de partenaires de l'établissement dans une logique inter-degré (supérieur) peut aussi constituer un axe très intéressant.

2. Situation de vie scolaire

Après votre service, vous attendez le bus à proximité du collège. Un élève de Quatrième vous toise de haut et vous l'entendez dire à ses camarades : "Ce prof., je vais m'en occuper".

La situation de vie scolaire est en lien avec l'autorité de l'enseignant, le respect de sa dignité et la liberté d'expression en dehors de l'enceinte scolaire cette fois. L'ensemble des indications contenues dans cette citation devait permettre au candidat d'extraire une série d'éléments-clés pour être en mesure de livrer une analyse pertinente et présenter des pistes de résolution. Aucune des indications n'était anodine : « Après votre service », « à proximité du collège », « un élève de Quatrième », « vous toise », « vous l'entendez dire » et « Ce prof., je vais m'en occuper ».

La liberté d'expression ne pouvait évidemment être invoquée ici. La loi garantit la liberté d'expression, mais elle pose aussi des limites à la possibilité de dire tout ce que l'on veut dire, quand il s'agit de protéger les personnes. La menace induite par « vous toise de haut » et « je vais m'en occuper » porte atteinte à la dignité et à l'honneur de la personne. La loi définit l'injure comme une « expression outrageante » ou un « terme de mépris ». « Toute expression outrageante, termes de mépris ou invective qui ne renferme l'imputation d'aucun fait » est une injure selon l'article 29 de la loi de 1881 sur la liberté de la presse. Il s'agit d'une violence verbale qui obère des échanges pacifiés avec la personne qui profère ces propos et qui ne permet pas une résolution *in loco* immédiate. La situation se déroule à l'extérieur de l'établissement et pourrait donc être légitimement considérée comme relevant du caractère privé. Or, **dans le cas d'une personne dépositaire de l'autorité de l'Etat, il n'existe pas de limite à l'extension de l'espace public.** Les enseignants détiennent une autorité qui leur est confiée par l'Etat et qui vient de leur savoir et de leurs compétences. Une injure adressée à un membre de la communauté éducative dans le cadre de l'exercice de ses fonctions d'agent de l'Etat assumant une mission de service public est jugée comme une offense grave et est requalifiée en outrage.



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Dans cette situation, l'auteur des injures prononce ces paroles à voix haute, lesquelles sont ouvertement adressées à l'enseignant. Par la loi du 14 août 2021, le législateur a renforcé la pénalisation des insultes envers les enseignants.

L'insulte envers l'enseignant étant interdite par le règlement intérieur, la sanction devient également disciplinaire.

Il existe une gradation dans l'échelle des traitements de la menace selon leur niveau de gravité : la menace « simple » de commettre un délit ou un crime à l'encontre d'une personne est sanctionnée d'une amende de 7 500 euros et d'une peine de 6 mois de prison. La menace de mort est plus lourdement sanctionnée : l'auteur risque 3 ans de prison et 45 000 euros d'amende.

Cet élève de 4^e, âgé probablement de plus de 13 ans, risque de se voir imposer des mesures éducatives et des avertissements qui pourront être renforcées par un stage de citoyenneté ou de sensibilisation.

Pistes de résolution

En tant que cible de menaces de la part d'un élève dans la sphère publique puisqu'elle s'inscrit dans le cadre de l'exercice de ses fonctions, l'enseignant bénéficie, en outre, de la protection fonctionnelle.

Pour éviter le risque d'escalade de la violence, l'enseignant s'abstiendra de réagir sur-le-champ mais devra traiter rapidement la situation.

Il alertera sans délai son chef d'établissement ; il pourra légitimement solliciter la protection fonctionnelle. En effet, « la collectivité publique est tenue de protéger l'agent public contre les menaces, les injures, les diffamations ou les outrages dont il pourrait être victime ». En ayant recours à la protection fonctionnelle, l'enseignant bénéficie de mesures conservatoires d'urgence : le chef d'établissement exclut temporairement l'élève auteur de menaces. L'enseignant peut porter plainte.