



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2026

Concours : CAPES Interne

Section : langues vivantes étrangères : portugais

Rapport de jury présenté par : **Isabelle LEITE, Présidente du jury**

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

Table des matières

Mot de la présidente	3
Bilan admissibilité et admission	4
Définition des épreuves	5
Épreuve écrite d'admissibilité	7
Épreuve orale d'admission	12
Dossier pédagogique proposé aux candidats	18
Exemple de traitement d'un dossier pédagogique	25

MOT DE LA PRESIDENTE

Au nom de l'ensemble des membres du jury, je tiens tout d'abord à féliciter les lauréats du concours interne du CAPES de portugais de la session 2026. Les candidats admis ont su démontrer leur capacité à concevoir une séquence pédagogique cohérente, à mobiliser leurs compétences linguistiques, culturelles et didactiques, et à les inscrire dans une démarche d'enseignement adaptée aux élèves du second degré. Leur prestation orale s'est distinguée, dans l'ensemble, par une parole plus fluide, plus construite et plus engageante, marquant une évolution positive par rapport à la session précédente.

Le jury souhaite également encourager l'ensemble des candidats non admis à persévérer. Les conseils et recommandations formulés dans le présent rapport, ainsi que dans les rapports des sessions précédentes, ont vocation à les accompagner dans une compréhension plus fine des attendus du concours et à les aider à progresser dans leur préparation.

Pour la session 2026, le ministère a enregistré 25 candidatures, soit une augmentation sensible du nombre d'inscrits par rapport à l'année précédente. Toutefois, seuls 9 candidats ont remis un dossier RAEP valide. Cette donnée rappelle l'importance d'un engagement complet dans la préparation du concours, depuis l'inscription jusqu'au dépôt du dossier. Le nombre de postes offerts a légèrement augmenté, passant de 4 à 5, et l'ensemble des postes a été pourvu.

Le jury remercie très sincèrement l'équipe de direction et le personnel administratif de la cité scolaire Montaigne, à Paris, pour leur accueil, leur disponibilité et leur contribution au bon déroulement des épreuves.

Enfin, j'adresse mes remerciements les plus chaleureux au vice-président ainsi qu'à l'ensemble des membres du jury pour la rigueur, l'implication et la bienveillance dont ils ont fait preuve tout au long de cette session, ainsi que pour leur participation active à la rédaction de ce rapport.

Isabelle Leite
Présidente de jury

BILAN CONCOURS EBI CAPES INTERNE

Section / option : 0433E LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES : PORTUGAIS

Nombre de postes : 5

Bilan de l'admissibilité de la session : 2026

Nombre de candidats inscrits :	25	
Nombre de candidats non éliminés :	10	Soit : 40% des inscrits.
<i>Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire : 00.00, AB, HN, RD</i>		
Nombre de candidats admissibles :	9	Soit : 90% des non-éliminés

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne (/20) des candidats non éliminés :	09.40 / 20
Moyenne (/20) des candidats admissibles :	10.17 / 20

Rappel

Barre d'admissibilité :	06 / 20
<i>(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 1)</i>	

Bilan de l'admission de la session : 2026

Nombre de candidats admissibles :	9	
Nombre de candidats non éliminés :	8	Soit : 89 % des admissibles
<i>Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire : 00.00, AB, HN, RD</i>		
Nombre de candidats admis sur liste principale :	5	Soit : 62,50 % des non-éliminés

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés :	10.94 / 20
Moyenne des candidats admis :	13.10 / 20

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

Moyenne des candidats non-éliminés :	10.60 / 20
Moyenne des candidats admis :	12.03 / 20

Rappel

Barre de la liste principale :	10.67 / 20
--------------------------------	------------

ÉPREUVES DU CAPES INTERNE SECTION LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES

Textes de référence

Modalités d'organisation des concours du CAPES :

- 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

Les épreuves du concours interne du CAPES et du CAER-CAPES de la section langues vivantes étrangères se composent d'une épreuve d'admissibilité (étude par le jury d'un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle établi par le candidat) et d'une épreuve orale d'admission (épreuve professionnelle en deux parties).

- Les épreuves sont notées de 0 à 20.
- Pour l'épreuve d'admissibilité et les épreuves d'admission, la note 0 est éliminatoire.
- Le jury tient compte dans la notation des épreuves de la maîtrise écrite et orale de la langue française (vocabulaire, grammaire, conjugaison, ponctuation, orthographe).
- Le fait de ne pas participer à une épreuve ou à une partie d'épreuve, de s'y présenter en retard après l'ouverture des enveloppes contenant les sujets, de rendre une copie blanche, d'omettre de rendre la copie à la fin de l'épreuve, de ne pas respecter les choix faits au moment de l'inscription ou de ne pas remettre au jury un dossier ou un rapport ou tout document devant être fourni par le candidat dans le délai et selon les modalités prévues pour chaque concours entraîne l'élimination du candidat.

Épreuve d'admissibilité : épreuve de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP)

- **Coefficient 1**

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

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

Le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle comporte deux parties.

Dans une première partie (2 pages dactylographiées maximum), le candidat décrit les responsabilités qui lui ont été confiées durant les différentes étapes de son parcours professionnel, dans le domaine de l'enseignement, en formation initiale (collège, lycée, apprentissage) ou, le cas échéant, en formation continue des adultes.

Dans une seconde partie (6 pages dactylographiées maximum), le candidat développe plus particulièrement, à partir d'une analyse précise et parmi ses réalisations pédagogiques dans la discipline concernée par le concours, celle qui lui paraît la plus significative, relative à une situation d'apprentissage et à la conduite d'une classe qu'il a eue en responsabilité, étendue, le cas échéant, à la prise en compte de la diversité des élèves, ainsi qu'à l'exercice de la responsabilité éducative et à l'éthique professionnelle. Cette analyse devra mettre en évidence les apprentissages, les objectifs, les progressions ainsi que les résultats de la réalisation que le candidat aura choisie de présenter.

Le candidat indique et commente les choix didactiques et pédagogiques qu'il a effectués, relatifs à la conception et à la mise en œuvre d'une ou de plusieurs séquences d'enseignement, au niveau de classe donné, dans le cadre des programmes et référentiels nationaux, à la transmission des connaissances, aux compétences visées et aux savoir-faire prévus par ces programmes et référentiels, à la conception et à la mise en œuvre des modalités d'évaluation, en liaison, le cas échéant, avec d'autres enseignants ou avec

des partenaires professionnels. Peuvent également être abordées par le candidat les problématiques rencontrées dans le cadre de son action, celles liées aux conditions du suivi individuel des élèves et à l'aide au travail personnel, à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication au service des apprentissages ainsi que sa contribution au processus d'orientation et d'insertion des jeunes.

Chacune des parties devra être dactylographiée en Arial 11, interligne simple, sur papier de format 21X29,7 cm et être ainsi présentée :

- dimension des marges : droite et gauche : 2,5 cm ; à partir du bord (en-tête et pied de page) : 1,25 cm
- sans retrait en début de paragraphe.

A son dossier, le candidat joint, sur support papier, un ou deux exemples de documents ou de travaux réalisés dans le cadre de la situation décrite et qu'il juge utile de porter à la connaissance du jury. Ces documents doivent comporter un nombre de pages raisonnables, qui ne sauraient excéder dix pages pour l'ensemble des deux exemples. Le jury se réserve le droit de ne pas prendre en considération les documents d'un volume supérieur.

Le candidat atteste sur l'honneur de l'authenticité de toutes les informations figurant dans son dossier.

Les critères d'appréciation du jury porteront sur :

- la pertinence du choix de l'activité décrite ;
- la maîtrise des enjeux scientifiques, didactiques et pédagogiques de l'activité décrite ;
- la structuration du propos ;
- la prise de recul dans l'analyse de la situation exposée ;
- la justification argumentée des choix didactiques et pédagogiques opérés ;
- la qualité de l'expression et la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe.

Épreuve d'admission : épreuve professionnelle en deux parties

- **Coefficient total de l'épreuve : 2**

Chacune des parties entre pour moitié dans la notation.

Première partie : exploitation pédagogique de documents en langue étrangère (notamment audio, textuels, vidéo) soumis au candidat par le jury.

- **Durée de la préparation : 2 heures**
- **Durée de l'exposé : 30 minutes maximum**
- **Durée de l'entretien : 25 minutes maximum**

Cette partie de l'épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien. Le jury précise au candidat le niveau d'enseignement (collège ou lycée général et technologique) auquel le sujet doit être abordé. Cette partie se déroule en français, à l'exception des exercices de toute nature qui sont présentés en langue étrangère.

Deuxième partie : compréhension et expression en langue étrangère

- **Durée : 30 minutes maximum**

Cette partie de l'épreuve prend appui sur un document audio, textuel ou vidéo en langue étrangère ou sur un document iconographique dont le candidat prend connaissance en présence du jury. Elle consiste en un compte rendu suivi d'un entretien, les deux se déroulant en langue étrangère.

Présentation du parcours professionnel

Dans la première partie du dossier, limitée à deux pages, le jury attend des candidats une présentation claire, synthétique et réfléchie de leur parcours professionnel. Il ne s'agit pas de reproduire un curriculum vitae, mais de proposer une mise en perspective des expériences acquises, en faisant apparaître les compétences développées et leur transférabilité vers l'enseignement secondaire.

Les candidats sont ainsi invités à expliciter les responsabilités exercées, les formations suivies, qu'elles soient disciplinaires ou transversales, ainsi que les compétences construites au fil de leur parcours : gestion de groupe, suivi des apprentissages, travail en équipe, conduite de projets ou encore capacité à adapter leur action à différents publics. Ces éléments doivent être explicitement reliés aux attendus du métier d'enseignant et peuvent, lorsque cela est pertinent, prendre appui sur le référentiel des compétences professionnelles.

Présentation de la séquence pédagogique

La seconde partie du dossier, qui peut atteindre six pages, constitue le cœur de l'épreuve. Le jury attend la présentation d'une séquence d'enseignement complète, clairement contextualisée et inscrite dans les programmes en vigueur. Cette séquence doit faire apparaître explicitement le niveau concerné, le cycle, le niveau de langue visé selon le CECRL, les prérequis des élèves ainsi que les objectifs d'apprentissage, construits en cohérence avec ces éléments.

Le jury a salué la richesse des thématiques abordées dans plusieurs dossiers. Certaines séquences ont ainsi permis d'amener les élèves à une véritable réflexion sur le monde lusophone. À titre d'exemple, un dossier proposait des documents issus de trois aires géographiques distinctes — le Brésil, le Portugal et l'Angola — témoignant d'une vision culturelle élargie et ambitieuse.

Des démarches pédagogiques motivantes ont également été appréciées, telles que la création progressive d'un *Padlet* au fil de la séquence ou l'organisation d'un échange avec une autrice de bande dessinée. Ces approches favorisent la motivation, l'engagement des élèves et leur implication dans l'apprentissage de la langue portugaise. Le jury a également valorisé les dossiers intégrant des supports variés, qu'ils soient littéraires, iconographiques, audio ou vidéo, dès lors que leur exploitation était clairement pensée.

Le jury rappelle toutefois que l'absence de problématique, ou la présence d'une problématique artificielle, fragilise fortement la cohérence de la séquence. Celle-ci doit s'organiser autour d'une problématique claire, qui en constitue le fil conducteur. Formulée de manière accessible aux élèves, elle doit permettre de guider l'ensemble des activités proposées. Le parcours d'apprentissage doit être progressif et conduire les élèves à répondre de manière de plus en plus précise à cette problématique, jusqu'à la réalisation de la tâche finale.

Les candidats issus de l'enseignement supérieur ou du premier degré doivent porter une attention particulière à l'adaptation de leur séquence au public adolescent du secondaire. Cette adaptation ne saurait se limiter à une simplification linguistique : elle doit prendre en compte la maturité des élèves, leurs besoins, leur degré d'autonomie ainsi que les modalités pédagogiques propres au secondaire. Ces choix d'adaptation gagneront à être explicités dans l'analyse réflexive.

Organisation et qualité du dossier

Le jury accorde une importance particulière à la qualité formelle du dossier. Les productions les plus abouties présentaient une organisation claire, structurée en paragraphes cohérents, avec des titres explicites facilitant la lecture.

Le jury rappelle que la rédaction doit être soignée, précise et mobiliser une terminologie didactique appropriée. Le jury rappelle notamment la distinction fondamentale entre la « séquence », entendue comme un ensemble structuré de séances, et la « séance », qui constitue une unité d'enseignement. Cette exigence de précision terminologique vaut également pour les contenus linguistiques abordés : ainsi, le *Pretérito Perfeito Simples* ne saurait être assimilé au passé composé français, au risque d'induire les élèves en erreur. Le passé composé est, comme son nom l'indique, composé d'un auxiliaire et d'un participe passé, ce qui n'est pas le cas du *Pretérito Perfeito Simples*. En établissant une corrélation trop simplificatrice entre ces deux temps, l'enseignant expose l'élève au risque de chercher à introduire un auxiliaire dans la construction du temps en portugais.

De plus, les sigles doivent être explicités lors de leur première occurrence. Ainsi, le sigle EGPA doit être accompagné de son développement complet : Enseignement général et professionnel adapté.

Les annexes, lorsqu'elles sont présentes, doivent quant à elles être clairement référencées dans le corps du dossier. L'absence de renvoi précis aux annexes nuit à la lisibilité du propos et à la compréhension de la démarche proposée.

Enfin, le jury rappelle que des fautes de langue, en français comme en portugais, ainsi qu'une mise en page négligée, sont incompatibles avec les exigences du concours.

Construction de la séquence : cohérence et progression

La construction de la séquence doit témoigner d'une réflexion didactique approfondie. Les objectifs retenus doivent tenir compte des prérequis des élèves, des attendus du niveau visé et des repères du CECRL. Le niveau de langue annoncé doit ainsi être en adéquation avec le profil de la classe : une séquence destinée à une classe de seconde LVA ne saurait, par exemple, se limiter à un niveau A1+ vers A2. À l'inverse, certains supports peuvent présenter un degré de difficulté excessif au regard du public concerné. Ainsi, un extrait du conte *Os calções verdes do Bruno*, tiré de l'œuvre d'Ondjaki *Os da minha rua*, constitue un défi de compréhension particulièrement exigeant pour des élèves de cinquième LVB.

Les points de langue doivent être intégrés progressivement au sein des activités et mis au service de la communication. Le jury rappelle qu'une séance exclusivement consacrée à la grammaire ne correspond pas aux principes de l'enseignement des langues vivantes. Les structures linguistiques ont vocation à être découvertes, manipulées puis réinvesties dans des situations de communication, notamment en vue de la tâche finale.

La progression doit permettre aux élèves de construire, étape après étape, les compétences nécessaires à la réalisation de cette tâche finale. À ce titre, la tâche intermédiaire joue un rôle essentiel : elle constitue un moment structurant d'entraînement, de consolidation et de régulation des apprentissages. Or, le jury constate que cette étape demeure souvent absente ou insuffisamment exploitée dans les dossiers.

Approche actionnelle et rôle de l'élève

Le jury attend des candidats une mise en œuvre effective de l'approche actionnelle. Les activités proposées doivent être variées, progressives et articulées entre elles, afin de permettre la mobilisation des différentes activités langagières : réception orale et écrite, production orale et écrite, interaction et médiation.

Les élèves doivent être placés en situation d'activité tout au long de la séquence. Il ne suffit pas de prévoir des temps de prise de parole pour mobiliser l'ensemble de la classe : il convient également de penser le rôle des élèves en situation d'écoute, afin de maintenir leur engagement, de soutenir leur compréhension et de favoriser les apprentissages.

Certaines séquences restent encore trop éloignées de cette approche. Elles présentent des activités parfois juxtaposées, insuffisamment reliées à une tâche concrète, ou ne permettent pas une implication réelle des élèves dans la construction du sens et des compétences.

Choix et exploitation des documents

Les supports proposés doivent être pertinents, adaptés au niveau des élèves et présenter un degré de difficulté justement calibré : ni trop simples, ni trop complexes. Ils doivent également s'inscrire dans une aire géographique et culturelle lusophone clairement identifiée, afin de permettre un véritable ancrage culturel des apprentissages.

Le recours à des documents authentiques est essentiel, mais il doit être justifié. Le candidat est ainsi attendu sur sa capacité à présenter brièvement les documents retenus, à en expliciter l'intérêt culturel, linguistique ou didactique, et à préciser les compétences qui seront travaillées avec les élèves.

Les consignes données aux élèves doivent être formulées en portugais, de manière claire, précise et guidante. Elles doivent être pensées en amont, en fonction des objectifs visés, afin d'accompagner efficacement les élèves dans la construction du sens et dans la réalisation des tâches proposées.

Évaluation et trace écrite

Les modalités d'évaluation doivent être explicitement définies. Il est attendu des candidats qu'ils précisent les compétences évaluées, les critères retenus et les outils mobilisés, tels que des grilles d'évaluation ou des barèmes. Une simple mention de l'évaluation ne saurait suffire : celle-ci doit être pensée en cohérence avec les objectifs de la séquence, les activités menées et la tâche finale proposée.

Le jury attire également l'attention des candidats sur l'adéquation entre les formats d'évaluation, le niveau visé et la maturité des élèves. Ainsi, une évaluation écrite d'une heure proposée à des élèves de troisième, combinant production écrite et exercices de grammaire décontextualisés, interroge lorsqu'elle n'est pas suffisamment articulée aux objectifs de la séquence, au niveau visé et aux activités d'entraînement menées en amont.

Le jury rappelle enfin l'importance de la trace écrite. Un exercice réalisé ou un document étudié en classe ne constitue pas, en soi, une trace écrite. Le candidat doit s'interroger sur ce qui demeure dans le cahier des élèves, sur la manière dont cette trace permet de structurer les apprentissages, et sur la façon dont les élèves pourront se l'approprier lors des révisions comme dans la perspective du projet final.

Travail personnel et devoirs à la maison

Le travail demandé en dehors de la classe doit prolonger, consolider ou approfondir les apprentissages réalisés en cours. Les consignes doivent être particulièrement explicites, afin de permettre aux élèves de travailler en autonomie et de comprendre précisément ce qui est attendu d'eux. Ainsi, une consigne telle que *leia o texto* ne saurait suffire. Elle doit être accompagnée d'une tâche précise et guidée, par exemple : *Leia o texto em casa e responda às perguntas: 1. Como se chama a personagem principal? 2. Onde estão as personagens? 3. Escreva duas ou três frases para indicar o que se passa no texto.*

Il est également nécessaire que ces activités fassent l'objet d'une reprise en classe, afin de leur donner du sens, de vérifier la compréhension des élèves et de valoriser le travail accompli. Le jury invite enfin les candidats à concevoir des tâches qui sollicitent un engagement réel de l'élève et ne se prêtent pas à une réalisation superficielle ou entièrement automatisée par le recours à l'intelligence artificielle.

Analyse réflexive

Cette composante du dossier est trop souvent négligée, alors qu'elle constitue un élément essentiel de l'épreuve. L'analyse réflexive permet d'apprécier la capacité du candidat à justifier ses choix pédagogiques, à identifier les écarts éventuels entre ses intentions initiales et les résultats observés, et à proposer des ajustements argumentés. Elle renvoie à une compétence professionnelle attendue des enseignants.

Pour les candidats exerçant dans l'enseignement élémentaire ou supérieur, cette analyse représente également une occasion de montrer leur capacité à se projeter dans l'enseignement secondaire. Il leur appartient alors d'explicitier les adaptations nécessaires au public visé, tant sur le plan pédagogique que linguistique, en tenant compte du niveau de connaissance, du degré d'autonomie et de la maturité des élèves concernés.

Annexes

Les annexes, bien que facultatives, peuvent apporter un éclairage précieux sur la mise en œuvre de la séquence. Elles doivent toutefois être sélectionnées avec soin, numérotées et explicitement référencées dans le corps du dossier.

Le jury a particulièrement apprécié les dossiers présentant des productions d'élèves, des supports différenciés ou des outils d'évaluation, dès lors que ces éléments permettent d'illustrer concrètement les apprentissages réalisés, les choix pédagogiques opérés et les dispositifs mis en place. Les annexes ne sauraient donc constituer un simple ajout documentaire : elles doivent être mises au service de la compréhension et de l'analyse de la démarche proposée.

Conclusion

Le dossier de RAEP du CAPES interne de portugais exige des candidats une réelle maîtrise des enjeux didactiques et pédagogiques de l'enseignement des langues vivantes. Il ne s'agit pas seulement de présenter une expérience professionnelle ou une séquence, mais de démontrer une capacité à concevoir un enseignement cohérent, progressif et adapté aux élèves.

Les dossiers les plus aboutis sont ceux qui articulent avec rigueur l'analyse du parcours professionnel et la conception d'une séquence pédagogique pertinente, en prenant appui sur les programmes, le CECRL et les acquis des élèves. Ils témoignent d'une réflexion approfondie,

d'une maîtrise de la terminologie didactique et d'une attention constante portée à la construction des apprentissages.

À l'inverse, les dossiers insuffisamment structurés, trop descriptifs ou déconnectés des attendus de l'enseignement secondaire ne permettent pas de répondre pleinement aux exigences du concours. Le jury encourage donc les candidats à adopter une démarche exigeante et réflexive, fondée sur la clarté des objectifs, la cohérence de la progression et la capacité à interroger leurs pratiques au service de la réussite des élèves.

Épreuve professionnelle en deux parties

Première partie : Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

Le candidat se voit remettre un dossier intitulé « collège » ou « lycée » contenant un corpus de documents textuels, iconographiques, audio et/ou vidéo. Il dispose de deux heures de préparation pour élaborer une séquence pédagogique à partir des supports proposés.

L'épreuve consiste en un exposé de trente minutes au maximum au cours duquel le candidat présente la séquence élaborée. Cet exposé est suivi d'un entretien de vingt-cinq minutes : les membres du jury questionnent le candidat en prenant appui sur son propos. Cette partie se déroule en français, à l'exception des exercices de toute nature qui sont présentés en langue étrangère.

Remarques générales

La session 2026 a permis de mettre en évidence des profils contrastés. Le jury a entendu plusieurs prestations solides, portées par une présentation rigoureuse, structurée et réfléchie du corpus et de la séquence proposée. Les meilleurs candidats ont montré une réelle capacité à articuler sens des documents, objectifs d'apprentissage, activités langagières, progression de la séquence et projet final. Ils ont su proposer une réflexion didactique concrète, en prise avec les réalités de la classe, et inscrire leur proposition dans les attendus des programmes.

Toutefois, des fragilités importantes demeurent chez un certain nombre de candidats. Le jury constate notamment des confusions récurrentes dans la connaissance des programmes, des axes d'étude et des niveaux attendus. Certains intitulés d'axes ont été mal cités ou déformés, ce qui révèle une maîtrise encore insuffisante des repères institutionnels. Le jury rappelle que les dossiers sont attribués de façon aléatoire et qu'un candidat au CAPES interne doit être capable de se projeter aussi bien dans une classe de collège que dans une classe de lycée, quelle que soit son expérience professionnelle antérieure. Il est donc indispensable de connaître précisément les programmes du second degré, leurs entrées culturelles, ainsi que les niveaux visés.

Le jury a également été attentif à la qualité de la langue française employée durant l'épreuve. Dans l'ensemble, plusieurs candidats ont su adopter une langue claire et correcte, compatible avec les exigences d'un oral de concours. Les prestations les plus convaincantes étaient portées par une parole posée, construite et maîtrisée. Néanmoins, certaines maladresses de formulation, quelques impropriétés lexicales ou des tournures trop relâchées ont encore été relevées. Le jury rappelle que la maîtrise de la langue française, écrite comme orale, constitue une compétence professionnelle essentielle pour tout futur enseignant.

Sur le plan de la posture, le jury rappelle l'importance d'une attitude adaptée au cadre du concours et il a apprécié les candidats capables d'adopter une parole sobre, rigoureuse et pleinement orientée vers l'objet de l'épreuve. À l'inverse, des apartés, des commentaires formulés à voix haute, des hésitations prolongées ou des remarques trop informelles ont parfois nui à la lisibilité de l'exposé. Le candidat doit se présenter face au jury comme un professionnel capable d'exposer des choix pédagogiques avec clarté et discernement.

Le jury note par ailleurs que la gestion du temps reste inégale. Quelques candidats ont proposé des exposés équilibrés, respectant les trois temps attendus de la présentation ; d'autres, en revanche, ont consacré un temps excessif à certains aspects au détriment d'autres attendus, ou n'ont pas suffisamment développé la séance détaillée. Le jury recommande donc aux futurs candidats de s'entraîner régulièrement à cette épreuve en condition réelle, en veillant à respecter la structure demandée dans les consignes figurant dans le dossier remis le jour de l'épreuve.

Observations du jury

L'exposé

1. Le sens et l'intérêt de chacun des documents

Cette première partie de l'exposé a donné lieu à des prestations très diverses. Les candidats les plus convaincants ont su présenter l'ensemble du corpus avec méthode, en indiquant clairement la nature de chaque document, sa source, sa date, sa thématique principale, ainsi que son intérêt dans la séquence envisagée. Ils ont évité le résumé détaillé pour privilégier une présentation orientée vers l'exploitation pédagogique. Le jury a particulièrement apprécié les candidats capables d'indiquer, dès cette étape, les activités langagières mobilisables, les passerelles possibles entre réception et production, ou encore certains points linguistiques susceptibles d'être travaillés à partir du document.

Ainsi, dans les meilleures prestations, l'analyse du corpus ne consistait pas à juxtaposer des documents, mais à faire apparaître leur complémentarité et leur place dans une progression. Certains candidats ont montré une réelle intelligence didactique en explicitant comment un document informatif pouvait conduire à une activité d'expression écrite, comment une affiche publicitaire pouvait déclencher la parole en classe, ou encore comment un texte ou une chanson pouvaient nourrir le projet final.

À l'inverse, plusieurs candidats n'ont pas suffisamment exploité cette première partie. Certains se sont contentés d'une présentation descriptive, parfois très rapide, sans faire apparaître l'intérêt pédagogique des supports. D'autres ont mentionné que les documents « se complétaient » sans jamais expliciter la nature de cette complémentarité. Il ne suffit pas d'affirmer la cohérence du corpus : il convient d'en montrer la logique, les échos, les contrastes ou les nuances, et d'expliquer ce que chaque document apporte à la construction de la séquence.

Le jury a également observé que plusieurs candidats conservaient l'intégralité des documents du dossier sans véritable justification. Or, il est tout à fait possible d'écarter un support, à condition d'en expliquer clairement la raison. Une telle décision peut être pertinente si elle permet un traitement plus approfondi des autres documents, mieux adapté au temps disponible, au niveau de la classe ou à la problématique retenue. À l'inverse, vouloir tout conserver conduit souvent à un survol qui affaiblit la cohérence de l'ensemble.

Enfin, le jury rappelle qu'un support n'a d'intérêt que par l'usage pédagogique qui en est fait. Il convient donc de s'interroger sur la pertinence de certains choix : pourquoi montrer un clip si l'on n'en exploite ni les images ni les effets de sens ? Pourquoi distribuer les paroles d'une chanson avant toute écoute si cela prive les élèves d'une première approche sensible et globale du document sonore ? Pourquoi recourir à un exercice lacunaire sans préciser la logique qui préside au choix des mots supprimés ? Ces questions doivent être anticipées dès la phase de préparation.

2. Présentation de l'architecture générale de la séquence élaborée

Le jury a constaté que les candidats les mieux préparés sont ceux qui annoncent d'emblée, avec clarté, la classe destinataire, le niveau visé, l'axe ou l'entrée du programme, la problématique, les objectifs poursuivis, le projet final et les grandes étapes de la progression. Cette architecture générale donne sa cohérence à l'ensemble de l'exposé et permet au jury de comprendre le sens des choix pédagogiques proposés.

Cette année, plusieurs bonnes prestations ont montré une réelle maîtrise de cet exercice. Les séquences les plus abouties présentaient une progression lisible, un nombre raisonnable de séances, des objectifs identifiés et une articulation claire entre les activités préparatoires et la tâche finale. Le jury a apprécié les candidats capables de mettre en relation leur proposition avec les parcours éducatifs, avec l'éducation au développement durable, avec l'esprit critique ou encore avec le parcours citoyen, lorsque cela était pertinent.

La formulation de la problématique constitue cependant un point de vigilance majeur. Trop souvent, les candidats ont proposé des formulations longues, floues, parfois maladroites, qui ne pouvaient jouer aucun rôle structurant dans la séquence. Une problématique doit être claire, concise, accessible aux élèves et

véritablement opératoire. Elle n'est pas un simple passage obligé de l'exposé : elle constitue le fil conducteur de la séquence et doit éclairer le choix des documents, des activités et du projet final. Le jury invite donc les futurs candidats à réfléchir à la fonction de la problématique et à éviter les formulations trop générales, trop orientées ou difficilement exploitables.

Le jury a aussi relevé des fragilités dans la définition des objectifs. Les objectifs culturels sont en général mieux identifiés que les objectifs linguistiques. Plusieurs candidats restent focalisés sur les thématiques sociétales des documents, mais peinent à déterminer les outils de langue que les élèves devront mobiliser, consolider ou acquérir pour progresser. Il ne suffit pas d'annoncer un champ lexical ou un temps verbal : encore faut-il expliquer en quoi ce choix se justifie, à quel moment il est travaillé, selon quelles modalités, et comment il est réinvesti dans les productions des élèves.

Des confusions persistent également entre objectifs pragmatiques, objectifs linguistiques et activités langagières. Certains candidats évoquent, au titre des objectifs, des procédures de classe ou des tâches prévues pour les élèves ; d'autres confondent les activités langagières avec des objectifs d'apprentissage. Le jury rappelle que les objectifs doivent permettre d'identifier ce que les élèves apprendront effectivement au cours de la séquence.

La tâche finale a été le plus souvent annoncée, mais sa pertinence reste inégale. Les projets les plus convaincants sont ceux qui s'inscrivent dans une démarche actionnelle, qui donnent du sens à la séquence et qui permettent un véritable réinvestissement des acquis culturels, linguistiques et pragmatiques. Le jury a valorisé, par exemple, des propositions de table ronde, de slam, de questionnaire construit par les élèves, ou d'autres projets authentiques en lien direct avec les documents travaillés. En revanche, certaines tâches finales apparaissaient trop ambitieuses au regard du travail réellement mené dans la séquence, notamment lorsqu'il s'agissait d'organiser un débat sans préparation suffisante des élèves, sans apport progressif d'arguments, sans travail préalable sur les codes de l'échange oral ni sur les structures nécessaires pour soutenir une prise de parole argumentée.

Les évaluations restent un point fragile. De nombreux candidats évoquent l'évaluation diagnostique, formative ou sommative sans toujours en maîtriser les finalités. Les meilleurs candidats ont montré qu'une évaluation diagnostique pouvait servir à calibrer la suite de la séquence et à ajuster les choix pédagogiques. À l'inverse, d'autres ont mentionné une évaluation de façon très mécanique, sans en faire un véritable outil au service des apprentissages. Le jury rappelle que toute évaluation doit être pensée en lien avec les objectifs de la séquence, les compétences visées, les critères retenus et les consignes données aux élèves.

Enfin, l'articulation entre les séances et la cohérence d'ensemble demeurent parfois insuffisamment explicitées. Le jury attend des candidats qu'ils montrent comment les apprentissages progressent d'une séance à l'autre, comment les activités se répondent, et de quelle manière ce qui est travaillé en amont prépare effectivement le projet final. Le simple enchaînement de documents ou d'activités ne suffit pas à construire une séquence.

3. Exposition détaillée de la séance (première ou dernière heure de cours)

La séance détaillée demeure le moment déterminant de l'exposé. C'est à travers elle que le candidat peut montrer sa capacité à transformer une réflexion générale en une mise en œuvre pédagogique concrète, précise et réaliste. Cette année, quelques candidats ont très bien répondu à cette attente en proposant une séance véritablement détaillée, structurée étape par étape, avec une mise au travail immédiate, des consignes claires, des modalités d'organisation explicites, une progression dans l'accès au sens et une attention portée à la trace écrite.

Dans les meilleures prestations, les candidats ont montré qu'ils avaient réfléchi de manière concrète au déroulement de la séance en classe : mise en route, consignes, organisation du travail, gestion du temps, modalités d'évaluation et trace écrite. Ce degré de précision a été particulièrement apprécié.

Toutefois, pour de nombreux candidats, cette partie de l'exposé reste insuffisamment développée. Les activités sont souvent annoncées sans être véritablement décrites. Les candidats disent qu'ils vont faire travailler la compréhension de l'orale ou l'interaction, mais sans expliquer la mise en œuvre. Le jury

rappelle qu'il ne suffit pas d'énoncer des intentions générales : il faut montrer concrètement comment les élèves accèdent au sens, à partir de quelles consignes et avec quels supports.

Les activités de production orale ont souvent donné lieu à des propositions trop peu cadrées. Mettre les élèves en binômes ou organiser un débat ne constitue pas en soi une démarche pertinente si les échanges ne sont pas préparés et structurés. Les futurs candidats doivent réfléchir à ce que les élèves ont réellement à se dire, aux appuis qui leur sont fournis, au temps de préparation nécessaire, aux rôles éventuellement distribués et aux attendus précis de l'activité. Une activité d'interaction orale ou un débat exigent un guidage rigoureux.

De même, lorsqu'un élève ou un groupe présente un exposé à la classe, il importe de prévoir une tâche pour les autres élèves afin de maintenir leur engagement. Une écoute active, orientée par une consigne précise, est indispensable pour éviter que le reste du groupe ne demeure dans une posture passive.

Le travail à la maison a été davantage présent dans certaines propositions cette année, mais il n'est pas toujours suffisamment encadré. Lorsque les élèves doivent effectuer une recherche en autonomie, les consignes doivent être explicites, les attendus clairement formulés, et, si nécessaire, les ressources identifiées en amont par l'enseignant. Il ne suffit pas de demander une recherche à la maison : encore faut-il s'assurer que cette tâche est faisable, pertinente et réellement utile à la progression de la séquence.

La question de la différenciation a été fréquemment évoquée, mais rarement explicitée de manière satisfaisante. Le jury rappelle que différencier ne consiste pas seulement à nommer cette intention. Il convient de préciser comment un support est adapté, comment les aides sont distribuées, comment les tâches peuvent varier selon les besoins, et quels aménagements permettent à tous les élèves d'entrer dans l'activité.

Enfin, le jury attire l'attention des futurs candidats sur la nécessité de penser la trace écrite et la mise en commun. Ces moments, souvent mentionnés, restent trop peu explicités. Or, ils sont essentiels pour stabiliser les apprentissages, structurer la mémoire des élèves et donner sens à la progression. Il importe d'indiquer ce que l'on attend de la mise en commun, ce qui en est retenu, et ce qui sera formalisé dans le cahier ou sur tout autre support.

L'entretien avec le jury

À la suite de l'exposé, le jury dispose de vingt-cinq minutes au maximum pour échanger avec le candidat. Les questions posées n'ont pas vocation à piéger le candidat, mais à l'amener à préciser sa pensée, à revenir sur un point resté implicite, à justifier un choix ou à approfondir une proposition. L'entretien permet d'évaluer la capacité du candidat à adopter une posture réflexive, à faire évoluer son analyse et à se saisir des remarques du jury.

Cette année, plusieurs candidats ont su tirer profit de cet échange. Certains, dont l'exposé était parfois incomplet ou peu abouti, ont réussi à enrichir leur propos en cours d'entretien, à préciser leurs objectifs, à réajuster certaines mises en œuvre et à montrer une réelle capacité d'analyse. Le jury valorise cette aptitude à la réflexion, à l'écoute et à l'ajustement.

D'autres, en revanche, se sont révélés plus fragiles dans cet exercice. Plusieurs réponses sont restées trop générales, peu fondées ou insuffisamment reliées à la réalité de la classe. Des candidats ont parfois évoqué des termes ou des démarches pédagogiques sans en maîtriser réellement le sens ni les implications concrètes. Le jury rappelle que l'entretien doit permettre de montrer non seulement des connaissances, mais aussi une capacité à les mobiliser de façon pertinente dans un raisonnement professionnel.

Le jury invite enfin les futurs candidats à consolider leur connaissance du système éducatif français, des programmes, des niveaux attendus, ainsi que des réalités du monde lusophone contemporain. Une culture professionnelle solide, nourrie par les programmes, la réflexion didactique, l'observation de terrain et l'attention portée à l'actualité, constitue un appui essentiel pour réussir cette épreuve.

Deuxième partie : compréhension et expression en langue étrangère

Le candidat prend connaissance du document authentique, en présence du jury, lors de deux écoutes successives, interrompues par une pause de 60 secondes. Après la deuxième écoute – et une dernière pause d'une minute – le candidat est invité à faire en portugais la synthèse de ce qu'il vient d'entendre pendant dix minutes au maximum, sans que le jury n'intervienne. Cette restitution est suivie d'un entretien avec les membres du jury, toujours en portugais, à partir de ce support, pendant vingt minutes.

Cette deuxième partie de l'épreuve d'admission, d'une durée totale maximale de trente minutes, se déroule exclusivement en langue portugaise. Les documents proposés lors de cette session étaient des supports audios authentiques d'environ 3 minutes intitulés :

- Celulares na escola
- À margem da cidade
- COP 30

L'objectif de cette épreuve de compréhension et d'expression est de mesurer les aptitudes des candidats à comprendre les informations contenues dans un document sonore et à en rendre compte avec cohérence, clarté, fluidité, aisance et précision. Elle permet également d'apprécier leurs qualités d'analyse et de synthèse, le degré de maîtrise de l'expression orale, ainsi que leurs connaissances culturelles dans les domaines qui touchent le monde lusophone.

Outre l'aptitude à comprendre la langue qu'ils seront amenés à enseigner, cette épreuve permet au jury d'évaluer la qualité de l'expression des candidats lors de leur exposé et durant l'entretien. Un concours de recrutement de futurs enseignants de langue vivante mesure le degré de maîtrise de la langue étrangère et cette sous-épreuve permet au jury d'en apprécier le niveau. Elle vise aussi à tester la capacité du candidat à réagir spontanément aux sollicitations de l'interlocuteur dans un contexte d'interaction langagière authentique. L'entretien avec le jury a également pour but d'amener le candidat à revenir sur certains éléments qu'il aurait mal compris ou insuffisamment exploités, à explorer des pistes d'analyse ou à élargir sa réflexion. Le candidat doit veiller à développer ses idées et à ne pas se contenter de réponses brèves.

Dans l'ensemble, les candidats ont présenté cette année un niveau de langue satisfaisant, voire très bon pour plusieurs d'entre eux. Le jury n'a pas relevé de difficulté majeure de compréhension globale des documents. Certains candidats, notamment parmi les locuteurs natifs, ont fait preuve d'une excellente maîtrise linguistique et d'une expression orale fluide, précise et aisée. Quelques prestations se sont d'ailleurs distinguées par la qualité de la restitution et par une réelle maîtrise de la langue portugaise.

Toutefois, malgré cette bonne compréhension générale, le jury constate que nombre de candidats se limitent encore à une restitution descriptive et linéaire du document. Leur propos prend souvent la forme d'une énumération des informations entendues, restituées dans l'ordre de l'audio, sans véritable organisation ni mise à distance. Les candidats paraphrasent alors davantage qu'ils n'analysent. Or, le jury n'attend pas seulement une reprise fidèle des contenus, mais une présentation structurée, hiérarchisée et problématisée. Il ne s'agit pas de relever tous les détails entendus, mais de dégager l'essentiel, d'identifier la thématique centrale et les enjeux du document, puis d'organiser sa restitution autour de quelques idées fortes.

Le jury attend donc du candidat une introduction succincte permettant d'explicitier le contexte du document, d'en dégager la thématique principale et, lorsque cela est possible, d'en formuler les enjeux. La restitution ne doit pas se limiter à la paraphrase des propos entendus : elle doit témoigner d'une compréhension étendue, organisée et réfléchie. Il convient de trouver un juste équilibre entre la restitution d'éléments précis et une prise de recul plus globale. Les meilleures prestations sont précisément celles dans lesquelles les candidats parviennent à structurer leur propos, à dégager une ligne directrice, puis à proposer une réflexion personnelle à partir du document.

Le jury a également observé que plusieurs candidats peinent à donner une véritable conclusion à leur prise de parole. Les idées s'enchaînent sans réelle construction d'ensemble, et la restitution s'achève souvent de manière abrupte, sans bilan ni ouverture. Or, il est attendu du candidat qu'il soit capable de construire

un discours clair, logique et efficace, permettant à son interlocuteur d'identifier les points principaux et d'en comprendre la portée. Une conclusion, même brève, contribue à donner à l'exposé sa cohérence.

L'entretien avec le jury montre souvent que les candidats sont capables d'aller plus loin que dans leur exposé initial, à condition d'y être invités. C'est notamment au cours de cet échange que certains ont su élargir leur réflexion, mettre le thème en perspective ou mobiliser des références culturelles pertinentes. Le jury encourage donc les futurs candidats à ne pas attendre les questions pour adopter d'emblée cette démarche d'ouverture. Lorsque la thématique s'y prête, il est bienvenu d'inscrire le document dans un cadre plus large et de faire le lien avec d'autres réalités du monde lusophone. Il n'est pas attendu une érudition exhaustive ni des connaissances très spécialisées, mais une culture générale solide sur les pays lusophones, leur actualité, leurs enjeux contemporains et leurs grandes références culturelles constitue un appui précieux pour cette épreuve.

Le jury rappelle ainsi l'importance de s'intéresser régulièrement à l'actualité générale et, plus particulièrement, à celle des pays lusophones. Une meilleure connaissance des réalités du monde lusophone permet non seulement de mieux comprendre certains documents, mais aussi d'enrichir la réflexion, de contextualiser le propos et de proposer des mises en perspective pertinentes.

Enfin, le jury souligne l'importance de la prise de notes lors des deux écoutes. Cette étape est déterminante pour repérer les informations essentielles, hiérarchiser les idées et construire une restitution plus solide. Il est recommandé de commencer à prendre des notes dès la première écoute, afin d'identifier les éléments principaux, puis de compléter et d'organiser ces notes lors de la seconde écoute. Un entraînement régulier à partir de supports audios variés, relevant de différentes aires de la lusophonie, aidera les futurs candidats à progresser dans cette compétence.

Le jury envisage, pour les prochaines sessions, de faire évoluer légèrement les modalités de cette sous-épreuve afin de permettre aux candidats de disposer de cinq minutes supplémentaires de structuration après la deuxième écoute. Cet aménagement visera à favoriser une restitution moins linéaire et davantage problématisée, en cohérence avec les attendus de l'épreuve.

DOSSIER COLLÈGE

ÉPREUVE PROFESSIONNELLE : première partie

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DE DOCUMENTS

Cette partie de l'épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien

Durée de la préparation : 2 heures

Durée de l'exposé : 30 minutes maximum

Durée de l'entretien : 25 minutes maximum

A. Exposé :

1. Vous dégagerez le sens et l'intérêt de chacun des documents qui composent ce dossier et les raisons qui vous ont conduit à garder tous les documents ou à en éliminer certains.
2. Vous présenterez ensuite l'architecture générale d'une séquence élaborée à partir de la totalité ou d'une partie des documents.

Dans votre exposé, vous préciserez, notamment, en justifiant vos choix :

- la classe destinataire et le niveau visé ;
- l'axe d'étude et la problématique ;
- la tâche finale ;
- vos objectifs ;
- votre progression et les activités langagières que vous prévoyez de travailler pour entraîner les élèves ;
- la ou les évaluations(s) envisagée(s).

3. Vous exposerez le déroulé détaillé de la première ou de la dernière séance.

B. Entretien avec le jury.

NB – Cette partie de l'épreuve se déroule en français, à l'exception des exercices de toute nature qui sont présentés en portugais (Arrêté du 19 avril 2013)

DOSSIER COLLÈGE

ÉPREUVE PROFESSIONNELLE

Première partie : *exploitation pédagogique de documents en langue étrangère*

Ce dossier comprend 5 documents :

Document n° 1 : Texte « O quindim da discórdia »

Document n° 2 : Texte « Mandioca: uma herança dos povos originários »

Document n° 3 : Vidéo *As origens da gastronomia brasileira.mp4*

Document n° 4 : Document iconographique

Document n°5 : Vidéo *Vatapá.mp4*

O quindim da discórdia

Porque esse doce tão amado pelos brasileiros é, na verdade, quase um puro-sangue português

Volta e meia alguém reacende a discussão sobre o DNA do quindim – um dos doces mais apreciados no Brasil. Leva gemas de ovos, açúcar, manteiga e coco ralado. Quanto mais amarelo, brilhante e cremoso, melhor; na parte de baixo, o coco fica concentrado, úmido e ligeiramente crocante. O debate alcança as redes sociais. O quindim seria um doce afro-baiano, como sustentam alguns? Ou resultou da adaptação de uma receita da veterana doçaria portuguesa, como garantem outros? Não se chega ao consenso.

Na verdade, trata-se de doce com família numerosa em Portugal. Um dos seus irmãos se chama brisas do lis (antes grafado com z), também conhecido por brisas de Santa Ana. É típico do distrito de Leiria, entre a Beira Litoral e a Estremadura. Lis é o nome do rio que atravessa a cidade. Há doces semelhantes em Beja e Évora, no Alentejo, em Azeitão e Cascais, na Costa de Lisboa, que também poderiam ter inspirado o quindim. Todos foram criados em conventos e mosteiros. Brisas do lis difere do quindim por levar amêndoas picadas, em vez do coco ralado.

A troca do ingrediente se explica. Quando chegaram ao Brasil, no século 16, os portugueses tiveram que mudar várias receitas de cozinha, porque faltavam produtos iguais aos da sua terra natal. No caso do quindim, não encontraram a amêndoa europeia recomendada originalmente. Por isso, recorreram ao coco. Em 1500, ano da descoberta oficial do Brasil, sequer havia coqueiro em nosso país. Os portugueses o plantaram algum tempo depois no litoral da Bahia, trazendo mudas de Cabo Verde, que por sua vez as recebera da Índia ou do Sri Lanka. Em 1612, o coqueiro já se espalhava por todo o litoral baiano.

O quindim não foi a única receita lusitana adaptada no Brasil. A própria cozinha afro-baiana sofreu essa aculturação. Logo que desembarcaram, nossos colonizadores escravizaram os índios e entregaram o preparo da sua comida às mulheres nativas, as cunhãs. Foram elas que, a serviço das casas senhoriais, passaram a ajustar as receitas lusitanas aos ingredientes nacionais. Mas os índios não suportaram a vida sedentária e acabaram dispensados do trabalho forçado. Claro, as cunhãs os acompanharam. [...]

Dias Lopes, in <https://veja.abril.com.br/coluna/dias-lopes/o-quindim-da-discordia/>

Consulté le 06/02/2025

Document nº2

« Mandioca: uma herança dos povos originários »

Conheça mais sobre mandioca e a relação cultural desse alimento com os povos indígenas do Brasil

Você já comeu aipim, macaxeira, uaipi, maniva ou castelinha? Um dos alimentos mais versáteis tanto na manipulação quanto no nome, a mandioca (nome científico *Manihot esculenta*) está presente na culinária brasileira desde antes da chegada dos portugueses ao país em 1500. E a relação desse tubérculo com os povos originários vai além da alimentação. Ela está no prato, mas também no folclore e nos mitos dos povos indígenas do Brasil!

Tem mandioca nas lendas indígenas...

A mandioca é cultivada há mais de quatro mil anos e é vista como um alimento sagrado pelos indígenas. Existem várias explicações diferentes para o seu surgimento, porém, uma das mais populares é um mito dos povos tupis que agora faz parte do folclore brasileiro.

Segundo a lenda, Mani, uma menina indígena de pele branca, morreu e foi enterrada em uma oca por seus pais. Durante alguns dias, a terra permaneceu úmida devido às lágrimas daqueles que choravam no local com saudades da menina. Para a surpresa de todos, tempos depois, surgiu uma plantinha no local. Ela foi batizada como 'Manioca', que na língua tupi-guarani significa "casa de Mani". Com o passar do tempo, o nome tornou-se o que conhecemos atualmente.

De acordo com Nelson Silva de Oliveira, historiador formado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), "a comida serve de alimento para contar a história e a cultura de um povo. Não só a mandioca, mas a feijoada, angu à baiana e outros". Isso significa que conhecer a história da mandioca nos ajuda a entender também como o território nomeado pelos povos tupi-guarani como 'Pindorama' tornou-se o Brasil que conhecemos hoje.

E também tem mandioca na alimentação indígena!

O cultivo do tubérculo, como explica o escritor Pinto de Aguiar no livro 'Mandioca – Pão do Brasil', de 1982, foi importante para fixar os indígenas no território. Ou seja, muitos passaram a viver em locais onde plantavam esse alimento.

Além disso, os indígenas da América do Sul venceram um desafio importante: a toxicidade da planta. Como lembra Jaime Rodrigues, pesquisador da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em um artigo da Revista Brasileira de História de 2017, eles conseguiram transformar essa raiz, que é potencialmente venenosa, ainda mais quando consumida crua, em um alimento básico de sua dieta. Ela também se tornou fundamental na dieta dos colonizadores europeus, dos navegadores e dos africanos escravizados, chegando até o consumo de alimentos dos dias atuais.

Ainda hoje, diversos povos indígenas brasileiros têm esse alimento muito presente no seu dia a dia. Os Ticunas, maior povo indígena da Amazônia brasileira, são um exemplo disso. Eles cultivam e a utilizam para fazer farinha, tapioca (produto feito com a goma da mandioca) e outros derivados. [...]

<https://www.invivo.fiocruz.br/historia/mandioca-povos-originarios/>

Document n° 3 : As origens da gastronomia brasileira.mp4

À consulter sur l'ordinateur



FERRAZ Andrea, PINHEIRO Isabel M. *in Samba! : curso de lingua portuguesa para estrangeiros ; A1 – A2 Basico*, 2020, p. 136.

Document n°5 : *O Vatapá.mp4*

,

À consulter sur l'ordinateur

Dossier Collège

LE SENS ET L'INTÉRÊT DES DOCUMENTS :

Le dossier rassemble cinq documents de nature variée — deux articles, deux vidéos et un document iconographique. Ces supports permettent d'aborder la gastronomie brésilienne comme un élément essentiel du patrimoine culturel du pays, mais également comme le reflet de son histoire et de sa construction. À travers différents aliments, recettes et témoignages, ils mettent en lumière les apports respectifs des peuples autochtones, africains et portugais à la formation de la gastronomie brésilienne.

L'ensemble invite à dépasser une approche purement lexicale ou grammaticale afin d'ouvrir une réflexion sur la construction de l'identité culturelle brésilienne. À travers la rencontre de plusieurs peuples, de leurs traditions et de leurs pratiques alimentaires, la notion de métissage culturel apparaît comme un élément central de compréhension du Brésil contemporain.

Le document 1, « O quindim da discórdia », est un article consacré aux origines du quindim. Le texte revient sur les débats entourant l'origine de ce dessert souvent associé à la culture afro-brésilienne. L'auteur défend l'hypothèse d'une origine portugaise et montre comment l'adaptation de recettes européennes aux ingrédients disponibles au Brésil a contribué à la naissance d'une spécialité aujourd'hui emblématique de la gastronomie nationale.

Activité langagière principalement travaillée : compréhension de l'écrit.

Le document 2, « Mandioca: uma herança dos povos originários », présente la place centrale de la mandioca dans les sociétés autochtones du Brésil. Il montre que cet aliment constitue bien davantage qu'une simple ressource alimentaire puisqu'il est associé à des mythes fondateurs, à des pratiques culturelles et à l'organisation des communautés indigènes. Le texte met également en évidence l'influence durable des peuples autochtones sur l'alimentation brésilienne contemporaine.

Activité langagière principalement travaillée : compréhension de l'écrit.

Le document 3, vidéo intitulée « As origens da gastronomia brasileira », constitue un document de synthèse particulièrement important au sein du dossier. Elle présente les trois grandes influences à l'origine de la cuisine brésilienne : les peuples autochtones, les peuples africains et les Portugais. La vidéo permet ainsi d'aborder les principaux repères historiques liés à la formation de la gastronomie brésilienne tout en associant chaque groupe à certains aliments et pratiques culinaires caractéristiques.

Activité langagière principalement travaillée : compréhension de l'oral.

Le document 4, document iconographique extrait d'un manuel de portugais, présente plusieurs aliments et plats emblématiques de la gastronomie brésilienne issus de différentes régions du pays. Il permet une première découverte visuelle de cette diversité culinaire et favorise la mobilisation d'un lexique lié à l'alimentation ainsi qu'à la description d'images. Ce support facilite également la prise de parole spontanée des élèves.

Activité langagière principalement travaillée : expression orale en continu. Les élèves peuvent identifier les aliments représentés, les nommer s'ils les connaissent, les décrire, exprimer leurs goûts ou encore formuler des hypothèses. L'expression orale en interaction peut également être travaillée dans le cadre d'une activité de description entre pairs.

Le document 5 est une vidéo consacrée au *vatapá*, plat emblématique de la gastronomie bahianaise. Si ce mets est généralement associé à l'héritage africain, la vidéo met en évidence les différentes influences culturelles qui ont contribué à sa création. En retraçant son histoire et les principales étapes de sa préparation, ce document permet d'illustrer concrètement la notion de métissage culturel abordée dans l'ensemble du dossier.

Activité langagière principalement travaillée : compréhension de l'oral. Le document peut être exploité avec ou sans support visuel, permettant aux élèves de mobiliser différentes stratégies de compréhension. Il peut également servir de modèle pour une activité de présentation orale d'un plat et de son origine culturelle.

Ces documents apparaissent particulièrement complémentaires. Le document 4 constitue une entrée visuelle accessible dans la thématique, tandis que le document 3 apporte les connaissances historiques nécessaires à sa

compréhension. Les documents 1, 2 et 5 permettent ensuite d'approfondir cette réflexion à travers trois études de cas concrètes illustrant les différentes influences à l'œuvre dans la gastronomie brésilienne.

Dans le cadre d'une séquence de collège, ce dossier peut être exploité en classe de quatrième LVB dans une perspective de niveau A2 du CECRL. Le professeur pourra néanmoins sélectionner certains documents ou n'en retenir que des extraits afin d'adapter les contenus aux compétences des élèves. L'ensemble permet de travailler de manière équilibrée la compréhension de l'écrit, la compréhension de l'oral, l'expression orale en interaction, l'expression orale en continu et l'expression écrite, tout en développant des connaissances culturelles sur le Brésil et sur les mécanismes de construction d'une identité nationale à travers la gastronomie.

PROJET PÉDAGOGIQUE

Classe destinataire et niveau visé

Les documents du dossier permettent de construire une séquence destinée à une classe de quatrième LVB portugais visant le niveau A2 du CECRL. Les supports retenus abordent une thématique universelle et proche du quotidien des élèves : la gastronomie. Toutefois, celle-ci n'est pas envisagée uniquement sous l'angle de l'alimentation. Les différents documents permettent également d'interroger son évolution, son rôle dans la construction de l'identité culturelle brésilienne ainsi que les influences qui ont contribué à sa formation. Cette approche favorise l'articulation entre apprentissages linguistiques, culturels et historiques.

Axe d'étude

La séquence peut s'inscrire dans l'axe n°6 « Le Brésil » des nouveaux programmes de portugais, dans la mesure où elle permet d'aborder ce pays à travers plusieurs dimensions complémentaires : son histoire, les migrations qui ont contribué à sa construction, les rencontres culturelles qui l'ont façonné ainsi que les manifestations contemporaines de cet héritage. La gastronomie apparaît alors comme un objet d'étude particulièrement pertinent puisqu'elle constitue un reflet concret de cette histoire. Les différents supports permettent également de familiariser les élèves avec des formes de communication variées, telles que l'article journalistique ou les vidéos informatives de format court largement diffusées sur les réseaux sociaux.

Problématique

La problématique retenue pourrait être formulée ainsi :

Como a gastronomia reflete a história do Brasil?

Cette problématique présente l'intérêt de ne pas réduire la séquence à la seule acquisition d'un lexique lié à l'alimentation. Elle permet d'articuler les apprentissages linguistiques à une réflexion sur les liens entre gastronomie, culture et histoire. Les élèves sont ainsi amenés à s'interroger sur la circulation des produits, des savoir-faire et des traditions culinaires, tout en découvrant la notion de métissage culturel, essentielle à la compréhension de la société brésilienne.

Tâche finale

La tâche finale consiste en la réalisation d'une capsule vidéo présentant un aliment ou un plat emblématique de la gastronomie brésilienne étudié ou évoqué au cours de la séquence (*feijoada, tapioca, prato feito ou acarajé*). Cette production devra s'inspirer du modèle observé dans la vidéo consacrée au *vatapá* et devra permettre aux élèves de présenter l'origine du plat, ses principales influences culturelles, ses ingrédients ainsi que les grandes étapes de sa préparation.

Afin d'accompagner les recherches des élèves et de garantir la fiabilité des informations recueillies, l'enseignant prépare en amont une sitographie adaptée comprenant, pour chaque plat, plusieurs ressources sélectionnées (articles et vidéos). Les élèves peuvent ainsi se concentrer sur l'exploitation des informations et la préparation de leur production finale.

Choix des documents

L'ensemble des documents du dossier peut être conservé à condition d'être exploité de manière progressive et complémentaire. Le document iconographique constitue une entrée accessible dans la thématique et favorise l'expression spontanée des élèves. La vidéo sur les origines de la gastronomie brésilienne apporte les repères historiques nécessaires à la compréhension du dossier. Les documents consacrés à la *mandioca*, au *quindim* et au *vatapá* permettent ensuite d'approfondir cette réflexion à travers des exemples concrets illustrant les différentes influences culturelles à l'œuvre dans la gastronomie brésilienne. Cette complémentarité favorise une progression cohérente vers la réalisation de la tâche finale.

Objectifs de la séquence

La séquence vise à amener les élèves à comprendre et à produire des énoncés simples et organisés permettant de présenter des aliments et des plats emblématiques de la gastronomie brésilienne ainsi que leurs origines. Elle doit également les conduire à réfléchir à la diversité des influences culturelles présentes dans la gastronomie brésilienne et à établir des liens entre histoire, culture et alimentation. À travers les différents documents étudiés, les élèves découvrent que la gastronomie constitue un héritage culturel révélateur de l'histoire et de la construction d'un pays.

Objectifs communicationnels

À l'issue de la séquence, les élèves seront capables de :

Activité langagière	Objectifs visés
Compréhension de l'oral	Repérer des informations factuelles sur les peuples ayant contribué à la formation de la gastronomie brésilienne ; comprendre l'origine d'un aliment ou d'un plat ; identifier les principaux ingrédients ainsi que les différentes étapes d'une recette.
Compréhension de l'écrit	Repérer des informations explicites dans un article ; comprendre les idées principales d'un document ; identifier l'origine et les caractéristiques d'un aliment ou d'un plat ; relever des informations culturelles et historiques.
Expression orale en continu	Présenter un aliment ou un plat emblématique de la gastronomie brésilienne ; expliquer son origine culturelle ; présenter ses principaux ingrédients ainsi que les grandes étapes de sa préparation.
Expression orale en interaction	Décrire un document iconographique ; poser des questions et y répondre ; échanger des informations avec un camarade ; fournir des indications suffisamment précises pour permettre l'identification d'un aliment ou d'un plat.
Expression écrite	Rédiger des phrases simples pour répondre à un questionnaire ; sélectionner et organiser des informations dans un tableau ou une carte mentale ; rédiger le script d'une capsule vidéo.

Objectifs linguistiques

Les objectifs linguistiques sont définis en fonction des besoins liés à la réalisation de la tâche finale.

D'un point de vue lexical, les élèves développent un vocabulaire lié à l'alimentation et à la gastronomie : aliments, ingrédients, plats typiques, verbes de préparation culinaire ainsi que les connecteurs chronologiques nécessaires à la présentation d'une recette.

D'un point de vue grammatical, la séquence permet de travailler le présent de l'indicatif ainsi que le *pretérito perfeito simples* à la troisième personne du singulier et du pluriel afin d'évoquer certains événements historiques liés à la formation de la société brésilienne. L'expression de l'origine (*vem de, tem origem em...*) ainsi que la voix passive (*é cultivada, é feita com, foi trazido por...*) constituent également des objectifs de fin de séquence.

Objectifs culturels

Cette séquence amène les élèves à comprendre que la gastronomie d'un pays constitue une composante de son patrimoine culturel et qu'elle reflète souvent son histoire. Les élèves découvrent les principales influences ayant contribué à la formation de la gastronomie brésilienne et développent des connaissances sur les héritages autochtones, africains et portugais. Ils sont également amenés à identifier plusieurs aliments et plats emblématiques ainsi qu'à comprendre leur origine et leur place dans la culture brésilienne.

Objectifs citoyens

Cette séquence permet aux élèves de comprendre que l'identité culturelle d'un pays est multiple et valorise ainsi les apports de différentes populations à une culture commune. Les élèves découvrent, ou redécouvrent la contribution fondamentale de deux peuples : le peuple autochtone, premier peuple ; mais aussi les peuples africains qui amenèrent avec eux de nombreuses traditions culturelles. Les stéréotypes sur le Brésil sont ainsi dépassés, amenant à une vision complexe de la société brésilienne.

Architecture générale de la séquence

Séance	Supports	Activités langagières dominantes	Objectifs principaux	Entraînement / trace écrite
Séance 1	Doc 4 : <i>sabores do Brasil</i>	EOI / EOC / EE	Entrer dans la thématique de la séquence à travers un document iconographique. Mobiliser les connaissances préalables des élèves relatives à la description d'image et au lexique de l'alimentation. Développer les stratégies d'interaction orale et amener les élèves à formuler des hypothèses sur la diversité de la gastronomie brésilienne.	Activité de communication en binômes fondée sur un déficit d'information : un élève dispose de l'image complète tandis que son camarade possède une version incomplète. Les échanges permettent de réactiver le lexique de la description, les structures de localisation et le vocabulaire alimentaire. Une trace écrite collective est élaborée à partir des observations des élèves et introduit la problématique de la séquence.
Séance 2	Doc 3: <i>As origens da gastronomia brasileira</i>	CO/EE	Comprendre les principales informations relatives aux trois peuples ayant contribué à la formation de la gastronomie brésilienne. Identifier leurs apports respectifs et établir des liens entre alimentation et histoire. Développer les stratégies de repérage d'informations dans un document audiovisuel.	Les élèves complètent progressivement un tableau de compréhension portant sur les peuples présentés dans la vidéo (origine, mode de vie, période d'arrivée, apports culturels). Une activité complémentaire conduit à classer différents aliments selon leur origine culturelle. La dernière diffusion de la vidéo permet une vérification collective et la construction d'une trace écrite synthétique. Les structures observées servent également de support à un travail linguistique sur le PPS à la troisième personne du pluriel.
Séance 3	Doc 2 : <i>Mandioca : uma herança dos povos originários</i>	CE/EE/EOI	Comprendre l'importance culturelle et historique du manioc dans les sociétés autochtones brésiliennes. Sélectionner et organiser des informations issues d'un texte authentique. Découvrir l'expression de l'origine et la voix passive.	Travail coopératif par groupes permettant la construction d'une carte mentale autour de plusieurs axes : histoire, légende, alimentation, production et héritage culturel. Mutualisation des informations et synthèse collective. Observation puis réemploi de structures à la voix passive présentes dans le document.
Séance 4	Doc 5 : <i>O vatapá</i>	CO/EE	Comprendre la présentation d'un plat emblématique de la gastronomie brésilienne. Identifier ses influences culturelles et les étapes de sa préparation. Découvrir l'organisation d'une capsule vidéo culturelle.	Les élèves repèrent d'abord les informations relatives à l'origine du plat, à ses ingrédients et à son importance culturelle. Ils réorganisent ensuite les différentes étapes de la recette afin de mettre en évidence les connecteurs chronologiques. Cette séance constitue un modèle direct pour la réalisation de la tâche finale.
Séance 5	Doc 1 : <i>O quindim da discórdia</i>	CE/ EOC / EE	Comprendre comment une recette portugaise a été adaptée au contexte brésilien. Approfondir la réflexion sur le métissage culturel et les circulations d'influences entre les peuples.	Repérage guidé des informations essentielles puis élaboration d'un tableau comparatif mettant en évidence les transformations de la recette. Les élèves réinvestissent le lexique des origines culturelles et préparent le contenu de leur future capsule vidéo.
Séance 6	Tâche finale	EOC / EE	Mobiliser l'ensemble des connaissances culturelles, lexicales et linguistiques construites au cours de la séquence.	Par groupes, les élèves réalisent une capsule vidéo inspirée du modèle étudié lors de la séance 4. La vidéo débute par une accroche du type « Você sabia que...? » et présente un plat brésilien à travers son histoire, ses influences culturelles, ses ingrédients et sa préparation.

Au fil des séances, les élèves apprennent à repérer l'origine d'un aliment ou d'un plat, à identifier ses principaux ingrédients, à comprendre les différentes étapes d'une recette et à mettre en relation gastronomie, histoire et culture. Les activités de réception et les entraînements à la production leur permettent progressivement de construire les connaissances culturelles, lexicales et linguistiques nécessaires à la réalisation de la tâche finale.

Lors de celle-ci, les élèves réalisent par groupes une capsule vidéo inspirée du modèle étudié dans la séquence. Ils présentent un plat emblématique de la gastronomie brésilienne – *feijoada, tapioca, prato feito ou acarajé* – en expliquant son origine, ses influences culturelles, ses principaux ingrédients et les grandes étapes de sa préparation. Cette production finale leur permet de réinvestir l'ensemble des acquis de la séquence tout en développant leurs compétences de médiation culturelle.

Évaluations envisagées

L'évaluation pourra prendre plusieurs formes au cours de la séquence. Des évaluations formatives permettront d'accompagner les apprentissages et de vérifier progressivement que les élèves sont capables de comprendre et de produire des énoncés simples autour de la gastronomie brésilienne et de ses origines culturelles.

Au fil des séances, le professeur pourra observer la capacité des élèves à décrire un document iconographique, à repérer des informations simples dans un texte ou un document sonore, à identifier l'origine d'un aliment ou d'un plat, à comprendre les principales étapes d'une recette et à réemployer le lexique travaillé en classe. Ces différents entraînements permettront d'ajuster les aides proposées avant la réalisation de la tâche finale.

L'évaluation sommative finale pourra porter sur la réalisation d'une capsule vidéo inspirée du modèle étudié lors de la séance consacrée au *vatapá*. Les élèves seront évalués sur leur capacité à présenter un aliment ou un plat emblématique de la gastronomie brésilienne, tel que la *feijoada*, la *tapioca*, le *prato feito* ou l'*acarajé*.

Ils devront être capables de présenter son origine, ses principaux ingrédients, les influences culturelles qui ont contribué à sa création ainsi que les grandes étapes de sa préparation. La vidéo devra s'ouvrir sur une accroche du type « *Você sabia que...?* » puis proposer une présentation claire et organisée du plat choisi.

Cette prise de parole permettra de vérifier la capacité des élèves à réemployer les structures travaillées au cours de la séquence : « *Esse prato vem de...* » ; « *Os portugueses trouxeram...* » ; « *É feito com...* »

Les critères d'évaluation pourront porter sur le respect de la consigne, la richesse et la pertinence des informations données, la correction des structures simples, le réinvestissement du lexique de l'alimentation et de la gastronomie, la capacité à présenter l'origine culturelle d'un plat ainsi que l'organisation générale de la présentation.

Mise en activité : description détaillée de la première séance

La séance débute par la projection de plusieurs éléments extraits du document iconographique. Les aliments et plats représentés sont volontairement isolés et présentés dans un ordre différent de celui du document original. Les élèves sont invités à identifier ce qu'ils reconnaissent et à mobiliser leurs connaissances antérieures à l'aide de questions simples : O que é? É uma fruta? É uma bebida? É doce ou salgado? Que cor tem?

Cette première phase permet de réactiver progressivement le lexique de l'alimentation ainsi que les structures de description déjà connues des élèves.

Dans un deuxième temps, de nouveaux éléments sont dévoilés. Les élèves sont amenés à établir des liens entre les différents aliments observés et à formuler des hypothèses : *Esses alimentos pertencem ao mesmo país? O que eles têm em comum? De onde podem vir?* Cette phase favorise la prise de parole spontanée et conduit progressivement à l'identification de la thématique de la séquence.

Le document complet n'est révélé qu'après cette phase de découverte. Une activité d'interaction est alors proposée. Par binômes, un élève dispose du document complet tandis que son camarade reçoit une version incomplète sous forme de pièces de puzzle à reconstituer. Sans montrer leur support, les élèves doivent communiquer afin de permettre la reconstitution de l'image. Pour guider les échanges de ceux qui en auraient besoin, différentes structures sont mises à leur disposition : *Há..., Tem..., No centro há..., À direita há..., À esquerda há..., Em cima há..., Em baixo há...*

Une mise en commun permet enfin de vérifier la reconstitution du document et d'amorcer la réflexion qui guidera l'ensemble de la séquence : *a gastronomia brasileira é o resultado de diferentes influências culturais.*

La trace écrite est construite collectivement à partir des observations des élèves et des échanges menés autour du document. Après la mise en commun, le professeur attire leur attention sur le titre de l'affiche, « *Cultura que a gente come* », qui permet de dépasser la simple description des aliments représentés. Grâce à un questionnement guidé, les élèves sont progressivement amenés à comprendre que l'alimentation ne répond pas uniquement à un besoin physiologique, mais qu'elle constitue également un élément du patrimoine culturel d'un pays et qu'elle peut témoigner de son histoire, de ses traditions et des influences qui l'ont façonné.

La trace écrite permet alors d'établir le lien entre cette expression et l'ensemble du document, tout en fixant le lexique découvert au cours de la séance. Elle introduit également la problématique de la séquence en invitant les élèves à s'interroger sur les liens entre gastronomie, culture et histoire. Elle constitue ainsi une transition naturelle vers la séance suivante consacrée aux origines de la gastronomie brésilienne et aux différentes influences culturelles ayant contribué à sa construction.