

Certification complémentaire en Langues et culture de l'Antiquité

Rapport du jury (session 2024, académie de Lyon)

La session 2024 de la certification en Langues et cultures de l'Antiquité s'est tenue le 29 mars, dans les locaux de Canopé (ex CRDP), rue Hénon, que le jury remercie à nouveau pour son accueil diligent. Les candidates ont pu être entendues devant un jury renouvelé de moitié, offrant ainsi une continuité dans les modalités d'évaluation de cette épreuve établie depuis déjà sept ans.

Le jury a vu passer neuf candidates (huit en latin et une en grec) ; il est à noter que deux candidates ayant pourtant envoyé des dossiers écrits n'ont pu se rendre aux oraux ; si le jury leur sait gré d'avoir pu prévenir à l'avance de ces défections (en sorte que l'ordre de passage a pu être réorganisé), on peut regretter que des collègues n'aient pu ainsi saisir leur chance pour cette année. Le jury sait, bien évidemment, quelles sont les contraintes qui pèsent sur les établissements en plein milieu d'une année scolaire, mais il importe d'anticiper cette journée aussitôt que les dates en sont parues. On rappellera au reste qu'une convocation à un examen prime d'un point de vue réglementaire sur toute autre nécessité de service.

Cette session laisse au jury une impression contrastée. Les éléments de forme constituent le point le plus positif : l'épreuve est désormais bien connue, les mémoires écrits en particulier correspondent beaucoup plus régulièrement aux attentes du jury que par le passé, et l'épreuve orale a été très clairement anticipée par les candidates qui ont su s'emparer de la liberté qui leur est laissée ; le jury se réjouit sur ce point de l'apport manifeste de l'offre de formation au sein de l'académie, souvent évoquée lors des échanges, qu'il s'agisse du PNF ou de la formation spécifique qui avait pu avoir lieu en amont de la remise des dossiers écrits, courant novembre.

Pour autant, les résultats (cinq enseignantes reçues et quatre ajournées) peuvent paraître décevants. Mais il importe de constater que les défauts relevés sont extrêmement spécifiques et ponctuels, et peuvent être facilement dépassés par un travail de préparation adéquat, dans le cadre d'une nouvelle présentation. Le jury félicite donc les candidates reçues pour les compétences qu'elles ont su manifester, et encourage nonobstant une fois de plus les autres candidats à ne considérer les échecs que comme des réussites différées, et à lire le présent rapport à la suite des rapports précédents¹, et façon complémentaire à ceux-ci. Dans ce dessein, on a séparé ici les remarques générales concernant les attendus globaux du jury (où les incompréhensions demeurent), et la description plus spécifique du déroulement de l'épreuve (en progrès, mais dont les défauts immédiats deviennent très vite pénalisants).

¹ Nous renvoyons tout particulièrement à l'annexe du rapport de 2023 concernant les conventions graphiques à respecter dans le mémoire écrit.

I. Approche globale : les attendus scientifiques et didactiques

Un trait spécifique de cette session tient au fait que plusieurs candidates étaient titulaires d'un CAPES autre celui que de lettres modernes. Le jury est sensible aux compétences spécifiques que peuvent apporter aux élèves comme à l'ensemble du monde des langues anciennes le savoir-faire propre à d'autres champs disciplinaires ; ici, c'est l'exigence, naturelle aux professeurs d'histoire-géographie, dans la rigueur et la lecture critique quant à la source d'un document qui attire l'attention² ; là, c'est la riche réflexion quant à la dynamique communicationnelle propres aux langues vivantes que l'on tente d'appliquer dans le cours de langues et cultures de l'Antiquité, non évidemment comme transposition immédiate (il ne s'agit certes pas de « faire parler couramment » des élèves en latin), mais dans une perspective plus pédagogique et manifestement très éprouvée de ritualisation du cours et de mise en confiance des élèves. Là encore, une professeure d'allemand a su mettre en valeur non seulement les parallèles lexicaux des deux langues (e.g. le couple *Eindruck/Ausdruck* au regard du français *impression/expression*, au regard de *premo*) ou l'enjeu de l'apprentissage des déclinaisons, mais plus encore, au-delà du temps du cours, la nécessité presque « apostolique³ » pour les professeurs des deux valences d'aller « chercher » dans les niveaux précédents des élèves souvent peu enclins à commencer ou continuer le latin ou l'allemand, et la façon très concrète de le faire.

Pour autant, il convient, si l'on se trouve dans cette situation, **de s'interroger quant à l'écart à franchir par rapport à sa première valence** – dès le mémoire écrit, et *a fortiori* à l'oral. Les défauts constatés tiennent essentiellement à l'angle *littéraire* du cours de langues anciennes, très majoritairement délaissé, y compris chez des candidates de lettres modernes. Cet angle est évident (ou doit l'être) quand il s'agit des programmes de lycée, clairement adossés à la préparation de l'EAF puis à la culture philosophique dans le cycle terminal⁴. Sur le plan didactique, c'est dès lors à la place du *commentaire littéraire* et à son apprentissage méthodologique qu'il faut réfléchir, et ce dès les classes de collège : l'exercice n'est certes plus nécessairement finalisé (« en trois parties avec trois sous-parties ») en langues anciennes avant le baccalauréat, mais il devient très vite une modalité d'approche du texte consubstantielle du « métier d'élève » – il y a là sans doute une violence à s'imposer pour un professeur d'histoire-géographie, par exemple, habitué au seul rapport « documentaire » envers un texte.

² Et l'on rappellera à tous que cette exigence ne doit jamais cesser, en particulier quand il s'agit de manuels scolaires de langues anciennes qui ne sont pas exempts d'approximations (cf. plus loin le cas du haut-relief funéraire de Neumagen).

³ Pour reprendre l'adjectif du rapport 2011-098 de l'Inspection générale sur l'enseignement des LCA, cf.

http://media.education.gouv.fr/file/2011/55/3/Rapport-2011-098-IGEN_215553.pdf

⁴ On invitera en particulier les candidats à être attentifs aux ponts à dresser avec la spécialité « Humanité, littérature, philosophie », en particulier pour le premier objet d'étude de celles-ci (« les pouvoirs de la parole ») dont la période de référence inclut l'Antiquité ; mais aussi les deuxième et quatrième objets (« les représentations du monde » et « l'Humanité en question ») qui, sans référer à la période antique, rencontrent assez naturellement les objets de LCA « colonisation et conquête en Méditerranée » et « comprendre le monde », respectivement.

Cette réflexion doit dès lors s'appliquer dès le collège : **tout texte authentique⁵ proposé dans un manuel scolaire, fût-ce en traduction, se range d'abord dans un genre** – et l'on sait qu'en Grèce comme à Rome, cette catégorisation fut très forte, portée autant par un métadiscours permanent (cf. tous les traités de rhétorique, d'Aristote à Quintilien) que par des contraintes de forme (le vers *défini* presque essentiellement le genre littéraire, au théâtre comme en poésie). Une candidate a ainsi noté très spontanément qu'une classe de cinquième avait remarqué d'emblée (sans qu'elle puisse l'exploiter) qu'un extrait de Plaute⁶, qui n'avait vocation qu'à être utilisé que comme support documentaire pour la description qu'elle offre du forum romain au II^e siècle, relevait du théâtre. Or le fait même qu'il s'agisse de théâtre implique des codes et surtout des conventions : les *Graeculi* de Plaute ne sont pas plus des Grecs « réels » que les paysans parlant un patois comique chez Molière ne sont à lire comme une étude sérieuse d'histoire ou dialectologie française. Il aurait convenu d'anticiper ce point, ne serait-ce que pour désarmer la mention des « hommes qui se vendent », référence à la prostitution qui fait partie du « paysage » de la comédie latine (songeons au personnage du *leno*) et sans doute de la tolérance sociale dans l'Antiquité, mais qui ne peut que dérouter psychologiquement des cinquièmes. Accessoirement, il est bon de savoir ce qu'est un *choragus*, puisque c'est lui qui porte ce discours.

Ajoutons que si des professeurs de langues vivantes sont moins désarmés, par leur parcours universitaire, pour affronter la question du code littéraire, c'est pour eux sur le plan *didactique* qu'il faut y être attentif : dans l'ordinaire des cours de langues vivantes⁷, le texte *littéraire*, sans être exclu des supports pédagogiques, y demeure aujourd'hui périphérique : il peut advenir parmi d'autres, et rarement pour lui-même. Alors que latin et grec sont des langues « à corpus » : dès la cinquième, le texte littéraire trouve inévitablement une centralité dans l'approche du contenu civilisationnel qui est – objectivement – une difficulté en soi. Évidente sitôt que l'on se place sous l'angle de la traduction (d'où le sentiment bien connu « d'injustice » des lycéens sommés de traduire trois ou quatre vers de Virgile, alors qu'on ne demande plus à ces mêmes lycéens de traduire Shakespeare ou Faulkner), cette difficulté existe aussi dans l'approche civilisationnelle : tel compte rendu de la bataille de Teutobourg doit non seulement être lu au regard du préjugé pro-romain d'un Tacite ou d'un Velleius Paterculus⁸, mais aussi dans le cadre du genre historique, qui est une pratique *littéraire* à Rome, essentiellement fille de la rhétorique ; dès lors, non seulement l'exactitude historique n'est pas nécessairement à attendre⁹, mais le texte se conçoit par

⁵ À l'exception naturellement des textes épigraphiques, qui ont aussi toute leur place dans le cours de LCA. Rappelons en outre que la mise en valeur des textes « authentiques » depuis la fin des années 1990 ne doit pas laisser croire qu'il serait interdit de fabriquer des phrases ou des textes *ad hoc*, du moment qu'ils sont grammaticalement justes (nous renvoyons au rapport de l'Inspection générale de 2010 (cf. ci-dessus note 3), p.31.

⁶ PLAVT. *Curc.* 461-487.

⁷ En mettant naturellement à part la spécialité LLCE du cycle terminal.

⁸ VELL. 2, 117-119 ; TAC. *Ann.* 1, 659-61 ; cf. aussi Manilius *Astronomica* I, 896-903.

⁹ On relira avec profit le chapitre « L'historiographie » au sein de : MARTIN, René ; GAILLARD, Jacques. *Les Genres littéraires à Rome*. Paris : Scodel, 1981. (tome I : p.108-163).

rapport à une *réception* préparée, qui le détourne encore de notre pratique de l'histoire : on ne peut ainsi lire l'extrait des *Annales* consacrées à Arminius sans avoir en tête la *Germanie* du même Tacite¹⁰ (et plus lointainement son rattachement aux passages *ad hoc* de la *Guerre des Gaules* et jusqu'à Hérodote...). C'est en étant conscient de la richesse problématique d'un document et donc de ses enjeux (que l'on va certes forcément « trier » devant les élèves, en proportion du niveau de classe) que l'on peut faire en sorte d'en proposer une exploitation propre qui ne le réduise ni au « texte comme prétexte » (selon la formule bien connue), ni à la seule finalité de l'exercice de traduction.

On voit ici apparaître la question fondamentale de la maîtrise *scientifique* des candidats, passée ou à venir. Non pas que les candidats arrivent incompetents : ceux-ci, d'année en année, sont indubitablement sincères dans leur intérêt pour les langues anciennes et la civilisation dont elles témoignent. Mais il faut ici rappeler deux faits, déjà exprimés dans de précédents rapports :

1) **Le jury ne se contente pas de constater une excellente pratique sur un poste : il attribue une certification valable pour toute une carrière sur tout type de poste.** Venant majoritairement du collège, les candidates ont certes mieux anticipé que par le passé la question de la « transposition » d'une pratique vers le lycée¹¹ ; mais cette transposition est généralement réduite à quelques faits très mécaniques : caricaturalement, le sujet est simplement replacé dans les programmes de lycée (mais leur logique générale en paraît souvent ignorée), et l'on formule vaguement que l'on ira « un peu plus loin » sur un même document, mais sans préciser **sur quels objectifs exactement** ; et ne sont souvent ainsi envisagées ni les particularités didactiques de l'autre cycle (les lycéens ne sont plus des collégiens et ne veulent plus être traités comme tels : telle mise en forme ludique ne sera plus forcément acceptée) ni l'attente scientifique propre (faire apprendre les cinq parties du discours n'est pas un objectif déplacé devant des premières : ce qui implique de les maîtriser soi-même¹² !).

2) S'il convient, dès le mémoire écrit, de faire la différence entre l'objectif pédagogique (« ce que l'on va dire aux élèves ») et l'arrière-plan scientifique (« ce que l'on réserve pour le jury »), il convient aussi de noter que le premier ne peut advenir sans le second, et **que c'est précisément une des missions du jury d'évaluer cette compétence scientifique** en ayant, sinon comme « seuil », du moins comme « point de mire », le niveau ordinaire des professeurs certifiés de lettres classiques. Cet arrière-plan doit être dès lors clairement anticipé. Plus d'une séquence propose ainsi de parler de l'école à Rome : sujet qui ne peut s'aborder sans une connaissance réelle de *L'Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* d'Henri-Irénée Marrou – dût-on s'être « fait une fiche » dans la perspective de l'oral, le plus scolairement du

¹⁰ On lira avec profit (ici comme ailleurs) sur ce problème la préface de Jacques Perret à édition de la *Germanie* dans la Collection des Universités de France (Les Belles Lettres, 1949).

¹¹ En proposant parfois dès le mémoire écrit en plus d'une séquence de collège réellement expérimentée une séquence de lycée « théorique » sur un sujet connexe – c'est une *possibilité*, non une obligation.

¹² On renverra, comme par le passé, à : PERNOT, Laurence. *La Rhétorique dans l'Antiquité*. Paris : Le Livre de Poche, 2000.

monde. Enseigner suppose en outre parfois sinon des mensonges, du moins des arrangements avec la complexité : le cas échéant, il faut tout au moins en être conscient, et le manifester au moins à l'oral ; à titre d'exemple, l'usage du haut-relief¹³ de Neumagen est un passage presque obligé dans une telle séquence : la faire lire « comme une bande dessinée » à des quatrièmes (en voyant le personnage de droite comme un retardataire), et assigner au personnage central le rôle de *grammaticus* n'est pas criminel – mais il faut clairement montrer au jury qu'on a conscience que cette lecture est très contestable d'un point de vue romain¹⁴ (et après tout, les élèves nous surprennent parfois : il n'est pas impensable qu'un élève remarque que le maître est barbu, et par là-même sans doute bien plus grec que romain) ; dans tous les cas, il faut replacer le document dans sa perspective immédiate : non seulement bien choisir l'image¹⁵, mais bien remarquer que la pièce, vraisemblablement de nature funéraire, n'est accompagnée d'aucune inscription qui en donnerait l'explication définitive.

Il faut donc se préparer à cette attente scientifique, et bien considérer que l'accession à une nouvelle valence doit être regardée comme **l'aboutissement d'un parcours personnel, sur le plan scientifique comme sur le plan didactique** (la « lettre d'intention » comme le temps de présentation de l'oral peuvent aborder cet aspect). Il convient dès lors d'avoir diversifié ses lectures : *Les Neuf vies de Sappho* de Laure de Chantal est un très beau livre, extrêmement engageant et qui a toute sa place dans un CDI : mais il ne faut pas oublier que c'est un ouvrage de vulgarisation, qui vise plus spécifiquement la réception de la poétesse de Lesbos, et dont les choix de traduction sont parfois contestables : il ne dispense pas de s'être renseigné sur la lyrique grecque en général au travers au minimum d'une anthologie universitaire,¹⁶ ou d'ouvrages plus spécialisés¹⁷. La connaissance du théâtre latin ne peut de même passer par le seul prisme d'un *essai*, fût-il passionnant, de Florence Dupont¹⁸.

Il convient de s'être interrogé enfin sur le rapport de l'antique au moderne : même lorsqu'il y a reprise ou imitation et qu'on se plaît à faire remarquer aux élèves la permanence de l'Antiquité, ce n'est jamais « la même chose »... Là encore, il ne s'agit pas de problématiser devant les élèves des choses qui ne sont pas de leur niveau, mais d'en avoir conscience, et de se projeter sur la totalité de leur parcours (car les

¹³ Et non pas « bas-relief » comme l'écrivent souvent les manuels : les corps y sont détachés du fond.

¹⁴ Cf. notamment PAILLER, Jean-Marie. « Une éducation gallo-romaine ? ». in PAILLER, Jean-Marie ; PAYEN, Pascal (éds). *Que reste-t-il de l'éducation classique ? Relire le « Marrou »*, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Toulouse : Presses universitaires du Midi, 2004. Pages 143-153 (not. p.159) ; en ligne : <https://books.openedition.org/pumi/10431?lang=fr>

¹⁵ Car c'est presque toujours la reproduction *moderne* en plâtre au musée Pouchkine qui est présentée, et non son original.

¹⁶ Cf. SANCHI, Luigi-Alberto (éd.). *Les Lettres grecques : anthologie de la littérature grecque d'Homère à Justinien*. Paris : Les Belles Lettres, 2020. Ou (beaucoup moins volumineux) : FALCONNET, Ernest. *La Lyrique grecque archaïque : VII^e-VI^e siècle*. Clermont-Ferrand : Paleo, 2017.

¹⁷ Pour Sappho spécifiquement, on prendra garde au fait que son édition (par Th. Reinach) dans la CUF, datant de 1937, est complètement caduque du fait de l'apparition de nouveaux fragments papyrographiques. On pourra se reporter à la longue introduction de l'édition d'Alcée par G. Libermann dans la même collection (Les Belles Lettres, 2002). Comme ouvrage de vulgarisation plus documenté, on se reportera à BATTISTINI, Yves. *Sapphô : la dixième des muses*. Paris : Hachette, 1995.

¹⁸ On renverra notamment à : DUMONT, Jean-Christian ; FRANÇOIS-GARELLI, Marie-Hélène. *Le Théâtre à Rome*. Paris : Le Livre de poche, 1998.

collégiens sont de futurs lycéens) : une séquence de quatrième qui juxtapose la fable de La Fontaine « Les Membres et l'estomac » au regard de la fable (en prose) d'Ésope, et de son utilisation par Menenius Agrippa devant la plèbe lors de la sécession de celle-ci en 494¹⁹ peut certes, dans un premier temps, s'en tenir à l'objectif de faire comprendre la notion d'apologue d'une part, le cadre politique immédiat d'autre part²⁰, et enfin ce simple fait de culture générale selon lequel La Fontaine puise son inspiration dans la littérature antique. Mais poser au moins le constat que La Fontaine développe et réorganise profondément sa fable au regard des deux précédents textes en prose permet au moins de poser l'idée que l'œuvre de La Fontaine a son intention littéraire, argumentative et stylistique propre : sans aller au-delà, ce sont autant de points d'acquis pour le travail de commentaire qui ne manquera pas d'advenir sur le même texte au lycée. On voit par là qu'il convient en dernier lieu non seulement de se penser dans un « travail d'équipe » en synchronie avec les collègues de son établissement (comme certaines candidates l'ont exposé avec un entrain et une richesse de propositions qui forcent l'admiration du jury), mais aussi dans une perspective plus diachronique, à l'égard des collègues « à venir ».

II. Description des épreuves

A. La dossier écrit

Il y a peu à dire, pour cette session, quant aux mémoires eux-mêmes, dont la présentation s'améliore : les exigences typographiques sont mieux respectées, et les fautes deviennent plus rares. Le jury constate en particulier que les mémoires strictement « narratifs » dans leur partie pédagogique deviennent l'exception, et les candidates ont plutôt bien intégré le principe selon lequel **le jury apprécie une mise en forme plutôt tabulaire de la séquence ou de la sous-séquence proposée** (rappelons que celui-ci découvre tous les mémoires quelques heures seulement avant le passage des candidats). Il convient toutefois de ne pas tomber dans le défaut inverse : on tend en effet à trouver désormais des « planches pédagogiques » stéréotypées (telles qu'il s'en trouve d'ailleurs sur internet), avec les *mêmes* colonnes mécaniquement reproduites (« séance / objectif de langue / objectifs de civilisation / etc. ») qui tendent à dessécher l'exposition réelle des faits sans laisser voir quelles ont été les actions réelles des élèves. Il convient donc de trouver un juste milieu qui rende compte en particulier **de la dynamique chronologique de la séquence proposée** : comment chaque séance vient après une autre, comment on relance les acquis ou les objectifs d'un cours sur l'autre, etc. Il n'est pas *interdit* de rédiger

¹⁹ AESOP. 4, 159 ; LIV. 2, 32.

²⁰ À condition toutefois d'être précis quant à la notion de *plèbe*, qui n'est pas seulement un groupe économique : l'entrée du programme de quatrième est précise sur ce point : « patriciens et plébéiens ; le clientélisme ». On peut se reporter à : GAUDEMET, Jean ; CHEVREAU, Emmanuelle. *Les Institutions de l'Antiquité*. Paris : LGDJ / Domat, 2014⁸ ; et dans une perspective plus didactique, au chapitre *ad hoc* de : SCHEID, John ; GUILLERAT, Nicolas. *Infographie de la Rome antique*. Paris : Humensis, 2020.

ponctuellement sur un mode narratif ou descriptif pour décrire un instant de cours, il faut simplement faire en sorte **que le jury puisse manipuler une description synoptique de la séquence (et pas seulement de ses objectifs) tout en interrogeant le candidat.** À cet égard, une brève présentation de la séquence (ou séance) peut exposer les enjeux, les questions et les difficultés soulevées par ce point du programme.

Si la lecture des documents présentés et des activités de certains élèves témoigne donc du sérieux de l'enseignement dispensé par les enseignantes, il reste indispensable que les futurs candidates et candidats s'emparent des conseils suivants :

1) Il convient que la séquence et chacune des séances qui la composent soient dûment organisées (lecture/compréhension/traduction/étude de la langue) et problématisées autour de la question retenue. À la fin de chaque cours, les élèves doivent être capables de répondre à la problématique qui le gouverne et une trace écrite, qui constituera une partie de la leçon à retenir, s'impose en français ou en langue ancienne. Une séquence ne saurait être un empilement de séances, mais un ensemble cohérent dont chaque étape permet aux élèves de développer et nuancer leurs propos sur une question donnée du programme.

2) Par conséquent, une démarche de lecture du texte doit reposer sur des démarches sensibles, proactives, dynamiques de lecture, autres que celles procédant du simple relevé ; si les analyses lexicales appartenant à telle ou telle isotopie doivent certes permettre de se saisir des enjeux du texte, il existe d'autres pistes à envisager : la structuration du passage, le genre, les mots transparents, les lieux, les personnages... À partir de ces éléments, les élèves commencent déjà à formuler des hypothèses de lecture, sans recourir à la traduction, qu'il convient de confirmer ou infirmer !

3) L'étude de la langue (morphologie nominale ou verbale, syntaxe de l'infinitive, de l'ablatif absolu...) peut être traitée selon des modalités plus efficaces (cartes heuristiques ; règles morphologiques plutôt que la conventionnelle leçon sur chacun des temps verbaux ; étude spécifique d'un cas ou deux, plutôt que le tableau entier du système casuel que les élèves oublient sitôt l'évaluation effectuée).

4) Il importe enfin et surtout de ne pas réduire les heures de Langues et cultures de l'Antiquité à des phases de traduction proposées aux élèves *ne varietur* ; au contraire, on veillera à proposer des dispositifs diversifiés (traductions juxtalinéaires ou à remettre en ordre ; en langues étrangères ou bien littéraires ; d'un autre siècle ou à l'inverse, très contemporaines) pour stimuler l'appétence des élèves à ce genre d'exercice.

Les défauts majeurs se sont paradoxalement plutôt trouvés dans les parties « techniques ». Rappelons que le jury attend, et **de façon impérative** :

1) Un **vrai curriculum vitae**, spécifique (le copié-collé de la section correspondante sur *i-prof* n'est ni très élégant ni très efficace), **simple et sobre**. Il importe de réfléchir à la pertinence des informations

proposées (pratiquer la pêche ou le kayak n'éclaire pas vraiment le jury – en revanche, des activités associatives relatives à l'archéologie ou au patrimoine peuvent nourrir une discussion).

2) Une lettre d'intention, sincère et réfléchie, qui se défie des formules creuses : **le jury ne sélectionne pas les candidats sur leur capacité à faire l'éloge appuyé de l'institution, des langues anciennes, des jurés, des formateurs, ou de soi-même...** Il faut en revanche réfléchir à la complémentarité avec le document précédent, et mettre en avant ce que le *curriculum* ne suffit pas à faire voir ; **le jury doit avoir ainsi une première vision synthétique du parcours du candidat**, qui tout à la fois étoffe le *curriculum*, et **met en perspective la partie pédagogique à venir**.

3) La copie de tous les documents attestant des titres et des *notes* obtenues. Cette partie doit aussi être constituée rationnellement : qu'il soit dit que **le jury connaît le système universitaire français**²¹ ; à ce titre, joindre le descriptif de formation tout intégral d'une CPGE (même prestigieuse), ou les équivalences en points ECTS n'est clairement d'aucune utilité : le jury veut les notes sur vingt points, qu'il sait parfaitement évaluer à leur valeur relative (une note de concours n'étant pas une note d'examen)²².

B. La présentation orale

Là encore, l'épreuve semble désormais mieux connue, notamment les dix minutes de présentation libre : les candidates (qui sont assises et ont naturellement droit à des notes) ont su en majorité gérer leur temps²³, proposer éventuellement un nombre très raisonnable de documents complémentaires dont la consultation immédiate était pertinente sans constituer une gêne pour l'épreuve, et formuler globalement une mise en avant des éléments saillants du dossier, ou d'éléments complémentaires à celui-ci.

Il convient toutefois de bien réfléchir à « l'angle d'attaque » que l'on veut donner à sa prestation, et faire en sorte que celle-ci ne soit ni trop large (au risque de rédupliquer totalement le mémoire) ni trop spécifique : axer ainsi *toute* la présentation sur la mise en avant d'un seul « geste » pédagogique tel que l'usage du latin oralisé (fort intéressant, mais nullement central ni même prescrit par les programmes) est dangereux, *surtout* si l'on demeure très approximatif soi-même dans le placement des accents toniques latins ; qu'il ne soit pas exigé des élèves est rationnel, mais si l'on prétend mener la classe ainsi, il faut, en tant que professeur, ne pas s'autoriser d'erreur lourde²⁴...

²¹ Si d'aventure le parcours universitaire comporte des titres étrangers ou des diplômes plus rares (comme les « Diplôme d'Université »), c'est dans la lettre d'intention qu'il convient le cas échéant d'en expliquer le contenu.

²² La remarque vaut aussi pour d'éventuels travaux de recherche : ils sont intéressants s'ils laissent entrevoir un niveau de maîtrise académique en LCA, mais **le jury n'est pas une commission de spécialistes du CNRS** : un tel exposé doit être **proportionné** (en taille) et **adapté** (dans la forme) à l'exigence propre du présent examen.

²³ Notons que le jury ne s'oppose pas à la présence d'un chronomètre, comme l'ont demandé plusieurs candidates.

²⁴ Parmi les fautes courantes, rappelons : les génitifs pluriels forcément paroxytons (*rosárum* à côté de *rosa*, *equórum* à côté de *equus*), les superlatifs (*doctíssimus*) et en particulier les irréguliers (*máximus*, *mínimus*), les verbes de la troisième conjugaison puisque la voyelle de liaison est brève (*dícĕre > díre*, *fácĕre > fáire*, à côté de *manĕre > manóir*), etc.

A *contrario*, procéder spontanément à la lecture expressive du texte étudié permet au jury d'évaluer les compétences du candidat et *de facto* celles qu'il sera capable de développer chez ses élèves. Cette lecture doit donc être travaillée, surtout si elle est présentée comme une lecture magistrale en amont de la séance. Il convient de rouler les [r] et, si possible de marquer les accents et de tenir compte de la longueur des syllabes. On ne saurait perdre de vue que le latin et le grec sont d'abord des langues, puis des langues grâce auxquelles des chefs-d'œuvre ont été réalisés. On ne peut les réduire à l'état de fossile uniquement porteurs d'indices historiques et culturels.

La phase d'entretien a souvent été plus problématique voire inefficace. Il faut en effet réussir à se départir durant ces vingt minutes du seul contenu du mémoire et de la présentation libre, qui ont certes constitué le gros de la préparation antérieure, mais que le jury va chercher précisément à dépasser. **Cette phase d'entretien doit donc être anticipée** : un candidat doit être capable de proposer une traduction juxtalinéaire *fine* au moins des textes qu'il a proposés lui-même : c'est-à-dire non seulement savoir identifier chaque forme, mais savoir reconnaître la construction lexicale d'un mot (et ainsi retrouver ὑπό + ἄλς derrière l'adjectif ὑφαλος, proprement « sous la mer », que tel manuel traduit imparfaitement par « inondé ») ou de connaître l'étendue sémantique d'un mot « de civilisation » comme *ciuitas*, à la fois « la cité », « le droit de cité » (en ayant au moins conscience de la hiérarchie entre *ius Romanum* et *ius Latinum*, même sans entrer dans le détail juridique) et plus ponctuellement chez César (mais ce sens est essentiel pour approcher l'œuvre ethnologique de ce dernier, si le texte est proposé comme support de seconde, par exemple) les « nations » gauloises, qui ne constituent pas des États centralisés, mais dont le conquérant des Gaules mesure parfaitement l'organisation politique. Ne pas avoir « prévu » une question fait partie du jeu de l'examen, tout comme cela fait partie du métier de professeur : c'est l'occasion de montrer sa plasticité, sa capacité à hiérarchiser les éléments de réponse, et en dernier lieu : la profondeur scientifique acquise au moins sur la thématique choisie par le candidat.

Notons enfin que la réflexion demandée n'est pas seulement didactique ou scientifique. Telle candidate, occupant au moment de l'épreuve un poste très provisoire dans un lycée nouvellement ouvert et qu'elle était assurée de perdre au profit d'un collègue, a su ainsi poser des jalons quant à ce qui *aurait pu* à long terme être une collaboration de bassin, en plaçant sa réflexion aussi bien au niveau des élèves de troisième tentés d'arrêter les LCA en seconde (dont elle a su formuler les arguments souvent énoncés : « ça va faire trop », mais aussi les arguments non formulés : « je me suis ennuyé en latin au collège »), qu'au niveau de l'institution ; certes dans le respect du devoir de réserve et de loyauté, mais en étant consciente des enjeux et des freins.

*

Qu'il soit dit brièvement pour conclure que l'accumulation des erreurs dont se nourrit nécessairement un rapport ne doit pas faire oublier que le jury a entendu des exposés parfois brillants et engageants – y compris parmi les candidates ajournées pour des raisons techniques spécifiques qui ne manqueront pas d'être dépassées. Preuve (comme l'a formulée une candidate à titre d'accroche) que loin de correspondre à cette vision exprimée par certaines presses, selon laquelle les enseignants de langues anciennes seraient un corps monolithique dont les membres ressortiraient la même fiche sur quatre décennies sans se préoccuper de l'utilité de leur matière, les professeurs de langues et cultures de l'Antiquité savent être protéiformes, créatifs, à l'écoute des enjeux mouvants du monde, et toujours passionnés.

III. Données matérielles

Composition du jury

Arnaud Dufêtre, inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional – président.

Aurélie Frandon, certifiée de lettres classiques, professeure au collège Jacques Prévert, Andrézieux-Bouthéon.

Florence Garambois, professeur des universités, Université Jean-Monnet, Saint-Étienne.

Cédric Hugonnet, agrégé de lettres classiques, professeur au lycée d'enseignement général et technologique Simone Weil, Saint-Étienne

Nicolas Redoutey, agrégé de grammaire, professeur de classe préparatoire au lycée Louis Pasteur, Besançon.

Notes obtenues

- 9/20 : 4
- 10/20 : 1
- 11/20 : 2
- 16/20 : 1
- 18/20 : 1

Données statistiques

- Inscrits : 11
- Ayant renvoyé un dossier : 10
- Répartition par sexe parmi les candidats ayant envoyé un dossier :
 - Femmes : 10
 - Hommes : 0
- S'étant présentées à l'oral : 9
- Reçues : 5
- Ajournées : 4

Répartition par corps d'origine parmi les candidats ayant renvoyé un dossier :

Agrégées de lettres modernes	Titulaires du CAPES de lettres modernes	Titulaires du CAFEP de lettres modernes	Titulaires d'un autre CAPES	Titulaires d'un autre CAFEP
2	2	3	2	0