

Rapport, certification complémentaire LCA ; session 2021, académie de Lyon

La session annuelle de la certification complémentaire en latin *ou* grec a pu se tenir le lundi 29 mars 2021, dans les locaux de l'Inspection académique du Rhône, dont les vastes salles ont permis le déroulement dans le respect strict des précautions imposées par l'actuelle crise sanitaire. Le jury remercie évidemment tous les services administratifs compétents pour leur diligence dans cette période difficile.

Le jury a vu passer six candidates en deux demi-journées, quatre reçues et deux ajournées, toutes professeures de lettres modernes issues des différents corps des deux ordres d'enseignement (public et privé sous contrat). Ce nombre relativement réduit ne permet évidemment pas d'établir de grandes opérations statistiques ni de formuler des tendances trop générales. Toutefois, la somme des expériences individuelles, jointe à l'expérience des années antérieures, permet de dégager quelques éléments de critiques ponctuelles que nous espérons utiles pour les candidats ultérieurs¹.

Cette session (assez réduite, donc) laisse d'une façon générale une impression contrastée au jury. L'élément le plus positif est la qualité des entretiens : les candidates arrivent armées de leur parcours d'enseignante souvent déjà solide, de leur passion évidente, et d'une aptitude au dialogue bien établie ; qu'il soit dit qu'absolument *tous* les entretiens ont été d'un grand intérêt pour le jury (et, nous l'espérons, pour les candidates). L'expérience montre d'ailleurs que se présenter à nouveau après un premier échec est largement profitable.

La nature de l'épreuve, en revanche, semble inégalement comprise. Cette *certification* s'éloigne certes des épreuves des concours de recrutement en ce qu'il s'agit d'un examen (il y a une note, mais pas de classement ou de *numerus clausus*) et en ce que le mémoire écrit n'est pas évalué *formellement* (il ne reçoit pas de note chiffrée, contrairement aux RAEP des concours internes, par exemple). Pour autant, la certification rejoint la galaxie des concours nationaux dans son attente formelle (il ne se *limite* pas à une « validation des acquis de l'expérience ») comme dans l'*ethos* qui est attendu du candidat. Soit dit autrement : la double prestation (écrite comme orale) doit se préparer, sur un temps long, et sans négliger la partie scientifique. Enfin, rappelons que le jury n'a absolument pas vocation à intervenir dans les services des enseignants (il ne confirme, n'infirmes ou n'accorde aucune heure), qui relèvent des cadres statutaires et des prérogatives des chefs d'établissement.

¹ On trouvera en outre à la fin du présent rapport le rappel des textes légaux entourant cette épreuve. On rappellera enfin que la présente certification fait l'objet d'une formation préalable spécifique (gratuite...) dans le cadre du Plan Académique de Formation.

I. Le mémoire écrit

A. Caractéristiques générales

Les dossiers écrits constituent l'élément de déception de cette session ; peut-être parce que les conditions très spécifiques de cette année n'ont pas permis que la formation *ad hoc* ait lieu avant l'envoi de ces derniers.

On rappelle que le mémoire, largement décrit dans le *vade-mecum* et dans les précédents rapports, doit être envoyé aux services de la DEC pour une date donnée quelques semaines avant les oraux. Celui-ci est lu, au début de chaque demi-journée, par au moins deux membres du jury et souvent la totalité. Le mémoire a donc *trois* fonctions :

- 1) Il permet d'identifier le candidat dans son parcours, universitaire puis professionnel. De repérer ses acquis, notamment scientifiques (au travers des diplômes), ou les points qui doivent l'objet d'une vérification.
- 2) Il permet une première évaluation de la maîtrise linguistique et culturelle, et des pratiques pédagogiques. Cette évaluation est *informelle* (elle n'est pas notée pour elle-même, il n'y a pas de pondération décidée d'avance entre l'écrit et l'oral), elle n'est certes pas *définitive* (une excellente prestation orale peut rattraper un mémoire décevant), mais elle n'en est pas moins très importante.
- 3) Il est un support physique que l'interrogateur du moment a sous les yeux au moment de l'entretien, et dans lequel il navigue tout en écoutant le candidat.

B. Les parties techniques

Le point n°1 commande les parties initiales et finales du mémoire. **Le « texte d'intention » qui le commence relève de la « lettre de motivation », mais ne doit pas en être une caricature** à coup de mots creux ou de formules à la mode. Cette partie est par essence la plus rédigée, mais le jury ne s'attend cependant à aucun « modèle-type » (la quantité doit être modérée mais adaptée au contenu), et c'est bien le fond qui doit ressortir : la logique d'un parcours (ou ses manques accidentels) mais *sans* dupliquer le *curriculum vitae*, l'intérêt et le regard portés sur la matière, des actions concrètes et précises – en particulier si celles-ci ne trouvent pas place dans l'activité décrite ultérieurement, comme les activités de liaison inter-cycle, etc. etc.

À l'opposé, il est vivement rappelé que le candidat doit fournir des **copies de tous les diplômes et titres qui tendent à prouver sa maîtrise scientifique** du grec ou du latin. Il faut ici agir avec bon sens mais aussi avec rigueur :

- Il n'est pas nécessaire de fournir *tous* les diplômes depuis le baccalauréat, mais il faut sélectionner ceux qui manifestent le plus haut degré universitaire dans la langue considérée.
- Le jury **veut en revanche les relevés de notes** (qu'il sait « lire » : une notation de concours n'est évidemment pas une notation d'examen), si du moins ceux-ci présentent du grec ou du latin, et ce pour les diplômes comme pour les concours (ENS puis CAPES/agrégations).

- Un **vrai curriculum vitae au sens propre**, synoptique et partiellement chronologique, demeure nécessaire.

C. La description d'une activité

Les points n°2 et 3 de notre précédente liste semblent encore assez mal envisagés par les candidates. Il importe avant toute chose de **s'astreindre à une grande exigence formelle** en matière de présentation et de rédaction. On rappellera ainsi parmi d'autres infélicités :

- Que les majuscules prennent des accents en français, en dépit d'un vieux mythe datant des machines à écrire, et que les titres d'œuvres obéissent à des normes précises².

- Que les alinéas, la justification à droite, mais aussi l'interlignage d'un texte (d'au moins 1,25) sont essentiels pour la lisibilité de celui-ci dès le moment où il est un tant soit peu rédigé, et qu'il est essentiel de numéroter les pages ; autant que d'agrafer ou de relier l'ensemble.

- Que le latin, s'il est au milieu d'un texte français, **doit être écrit en italique**, et que dans les deux langues, il existe par tradition des « formes de citation » (ou « lemmes », e.g. *rosa -ae*) qui doivent être non seulement respectées mais éventuellement interrogées pédagogiquement (c'est un choix positif à faire que de présenter ou bien *amo, -as, -are* ou bien *amo, -as, -are, -avi, -atum* selon le niveau envisagé – et de s'y tenir).

- Qu'il y a divergence au sujet des « lettres ramiques » (<i/j>, <u/v>) entre les usages universitaires et scolaires, sans parler des usages étrangers, et qu'il faut être très attentif sur ce point quant aux textes que l'on scanne ou copie-colle.

Le point n°3 de notre liste impose en outre clairement de s'interroger sur la lisibilité « synoptique » du parcours proposé. **Avec déception, le jury constate ici l'inexplicable prépondérance des modèles lourdement et longuement rédigés qui rendent la lecture en amont pénible et inefficace** (il est de l'intérêt du candidat que *tous* les membres du jury puissent initialement lire à tour de rôle le mémoire, et le feuilleter durant l'entretien) : est-ce la prégnance sur les corps enseignants des rapports d'inspection (ancien modèle...) ? Ou bien le poids symbolique de la dissertation de concours ? En tous les cas, qu'il soit redit que **le jury attend clairement des formes tabulaires lato sensu**, et le recours aux tirets et listes à puces, aux plans numérotés, aux phrases nominales, etc. Ce qui *ne* signifie *pas* que « tout » doive entrer miraculeusement dans un unique tableau alambiqué avec dix « micro-objectifs » par séance. Mais, *mutatis mutandis*, le modèle doit être celui de la carte de géographie, et non celui de la nouvelle policière.

Ce même besoin « d'interactivité » suppose également que **l'on s'interroge quant au choix des documents proposés à la lecture du jury, ou au contraire passés sous silence**. À une exception près (un mémoire entièrement fait de photocopies), ce point a globalement progressé : les candidates ont compris que le jury n'a pas besoin de disposer de *tous* les exercices ou de *toutes* les fiches de grammaire (le jury sait décliner *res...*) – mais qu'il faut présenter en revanche celles dont on va parler, ou qui passivement au moins peuvent témoigner d'une

² On se reportera au *Lexique des règles typographiques en usage à l'Imprimerie nationale*. Paris : Imprimerie nationale, 2002.

pratique (qu'on les ait faites soi-même, ou qu'elles soient empruntées à un manuel – à référencer !). Le même bon sens doit commander à la présentation des textes : certes, le jury a globalement en tête la première *Catilinaire* ou l'*incipit* de l'*Énéide* – mais pas forcément tel passage moins canonique d'Ovide ou Tertullien, fût-il dans un manuel. Dans le doute, mieux vaut le joindre au mémoire.

Enfin, il est rappelé qu'**une certaine liberté est laissée quant au fond**, et les candidates ont, dans l'ensemble, su se saisir de cette liberté. Telle candidate, qui n'a pas eu l'occasion d'enseigner les LCA auparavant, a eu ainsi l'idée heureuse de juxtaposer une séquence réellement effectuée en français en sixième autour de l'étymologie, et une séquence « théorique » de latin proposée pour un niveau de cinquième. D'aucunes ont présenté une séquence complète avec un certain détail, d'autres se sont concentrées sur une activité très spécifiques au sein d'une séquence, comme l'appropriation puis l'oralisation par un groupe du célèbre *Quousque tandem...* Dans ce cas, toutefois, le jury souhaite tout de même disposer d'un court tableau général de séquence (pour savoir « d'où l'on vient » et « où on va »).

II. L'exposé oral

Le candidat dispose de dix minutes de présentation spontanée, que suivent vingt minutes d'entretien. C'est ici **qu'il convient de se rappeler de la dimension malgré tout « institutionnelle » de cette prestation**. Si la première partie n'est pas une « leçon de concours » devant s'arrêter à la minute exacte, le jury a des impératifs chronologiques à respecter. Sans pour autant lire un texte formaté, il convient d'avoir anticipé sa prise de parole, tout comme d'ailleurs les « pistes » d'entretien possible. La qualité linguistique est également un point à ne pas négliger : le niveau doit être celui, rigoureux, de l'enseignant devant sa classe, et non celui, plus relâché, de la discussion en salle des professeurs. La chose est particulièrement vraie pour le latin, qui fut une langue parlée voire déclamée : sont attendus par le jury le respect de la prononciation dite restituée, mais aussi un minimum de respect des positions accentuelles surtout si l'on se place dans un temps de « lecture de découverte » pour la classe – la vague pratique d'une langue romane comme l'italien ou l'espagnol y suffit d'ailleurs pour l'essentiel³.

Ces points mis à part, les exposés ont été souvent bons voire remarquables. Les candidates ont su **s'appuyer sur les éléments de leur dossier écrit, mais sans s'y limiter ni les dupliquer**. Certaines ont choisi, avec beaucoup de discernement et d'humilité, d'exposer l'écart (inévitable !) entre la séquence théorique construite quelques mois auparavant, et son application réelle dans la classe, avec ses réussites, ses échecs et les transformations à opérer pour une prochaine année – posture réflexive toujours bienvenue chez un enseignant... Telle autre, effectuant un service en collège et un autre en lycée, a su expliquer comment elle avait ponctuellement et d'une façon très préparée mis à profit des élèves de terminales comme « passeurs » auprès de jeunes élèves de quatrième. On rappellera à ce titre que les candidats

³ On sera attentif à quelques « pièges » proparoxytons assez courants (quand la pénultième est brève) : *máximus*, *pópulus*, *dómīnus* (> fr. *dom* dans *dom Pérignon*), *sáecūlus* – mais *maximūrum*, *populūrum*, *dominūrum*, etc.

recevant la certification peuvent être amenés à enseigner en lycée, à l'exception absolue de la spécialité LLCA. **La connaissance des programmes de lycée, et la capacité à « transformer » une séquence d'un cycle à l'autre sont attendus par le jury** : certaines candidates l'avaient envisagé avec beaucoup de précision – notamment sur la question du portfolio, et des « mots-concepts », imposés à ce niveau.

Il est rappelé enfin que – contrairement à un oral de concours – le candidat est libre d'arriver avec ses propres documents et outils, ce qu'il convient là encore d'anticiper, sur le fond comme sur la forme. **Ce qui va être convoqué pour la première partie doit, idéalement, déjà être présent dans le mémoire** : le jury ne peut pas se « positionner » sur un texte appareillé de deux pages en quelques secondes. Des exemples de fiches, d'exercices, de réalisations peuvent néanmoins être communiqués en direct si tel point est soulevé incidemment dans l'entretien – il faut alors penser à en avoir réalisé plusieurs exemplaires (un par membre). Si tel manuel scolaire a une place importante dans le dispositif pédagogique, il est bon là encore de l'avoir appareillé d'avance pour en retrouver les pages importantes pour la démonstration, sans perdre de temps.

III. Éléments d'évaluation généraux

Dans la plupart des cas, le niveau de maîtrise scientifique des candidates est hors de doute. Il convient néanmoins d'acquérir un peu de profondeur « universitaire » par rapport aux sujets exposés, et corrélativement, de toujours **faire apparaître la différence entre la réalité scientifique parfois complexe, et les inévitables simplifications auxquelles on est contraint devant les élèves**. Qu'il y ait par exemple une condamnation par les Pères de l'Église des jeux du cirque est une réalité, et tel ou tel extrait de Tertullien ou de Saint Augustin se laisse travailler avec les élèves (au moins en traduction complète ou partielle) ; mais il faut ne pas s'illusionner sur son efficacité (on rappellera que Dioclétien lui-même commande des jeux magnifiques pour affirmer la restauration impériale – et que c'est la rétraction progressive du territoire de l'empire qui met réellement fin aux activités des lanistes), ni se tromper sur son objet : ce n'est pas la mort humaine qui est problématique, mais le *spectacle* tout entier, et la condamnation de ces auteurs déborde largement jusqu'au théâtre ou au mime⁴.

La question du vocabulaire mérite aussi réflexion. Le choix de faire des titres et des appareils en latin dans les documents est très légitime (plusieurs candidates ont souligné combien en collège au moins les élèves apprécient les rituels de classe dans cette langue, y compris à l'oral). Si là encore le jury n'attend pas à cet endroit un latin de « thème d'agrégation » (on peut bien s'autoriser *sequentia*, qui est dans Boèce, ou *praefixum* qui n'apparaît pas dans un sens grammatical avant le XVIII^e siècle), il faut tout de même prendre garde qu'écrire **limites mundi*, c'est juxtaposer deux faux-amis d'importance du point de vue de la civilisation⁵... Choisir *finēs*

⁴ Sur ce sujet, on consultera par exemple : TEYSSIER, Éric ; LOPEZ, Brice. *Gladiateurs : des sources à l'expérimentation*. Paris : Errance, 2005. Pages 139 à 145.

⁵ Rappelons que *mundus*, *-i* désigne proprement la voûte étoilée, et éventuellement tout l'univers (à l'imitation vraisemblablement de *κόσμος*, *-ου*, avec le même sens originel : « ordonné, propre ») ; *limes*, *-itis* lui désigne

orbis terrarum demeure relativement transparent même pour des petites classes, et permet d'ailleurs de fixer un latinisme simple et assez banal à peu de frais. Un candidat doit s'attendre de même à savoir formuler la différence entre *populus* et *gens*, le dernier seul pouvant être utilisé pour parler de « peuples de la Méditerranée ».

D'une façon plus générale, il convient de réfléchir précisément à ***ce que l'on veut faire retenir*** comme vocabulaire aux élèves (quelle sera la fiche à apprendre à la fin de la séance ou séquence ?), *pourquoi* (parce que le mot est fréquent ? Parce que c'est un mot de civilisation ? Parce que son étymologie descendante est riche ?) et *comment* (faut-il le connaître *passivement* – on le reconnaît quand on le voit – ou *activement* : on sait l'exprimer du français au latin ?). Il faut s'attendre à pouvoir ainsi exposer au jury des rituels de classe (telle candidate a parlé par exemple du « mot du jour ») et des fréquences ou des modalités des interrogations.

La grammaire reste, à ce titre, la grande impensée des dispositifs : elle demeure souvent traitée sur un mode périphérique et déclaratif (« on reverra les pronoms/adjectifs démonstratifs » – sans expliquer comment), et les difficultés didactiques ne sont pas envisagées. Rien de plus banal pourtant (une candidate a su le formaliser avec précision) que ce « mur de découragement » qui saisit les latinistes à la fin de la quatrième : la part du linguistique augmente, au dépens de la partie plus amusante de la civilisation : impression de « trahison » pour certains élèves... Il faut commencer à « accumuler » la morphologie, à former un *système*, et les élèves voient arriver la perspective de la fin de troisième, trop souvent entendue d'avance comme la fin de leur parcours en LCA : la tentation du minimalisme les gagne vite... Comment le parer ? La question de la proposition subordonnée infinitive, soulevée par une candidate, illustre parmi d'autres le problème : elle est facile à expliquer « au tableau », comme une formule abstraite, mais l'expérience montre que les élèves ne la reconnaissent pas dans un texte : la prégnance du modèle syntaxique français les fait spontanément chercher un subordonnant (« pourquoi n'y a-t-il pas de *que* ? ») ; on rappellera pourtant qu'elle existe en français sous la même forme après les verbes de perception (*je vois les enfants jouer dans la cour*) ou les verbes ayant une nuance factitive⁶ (*j'envoie un élève chercher le CPE*), ce qui est une première entrée possible⁷. Transmettre ici la grammaire latine suppose donc à la fois d'identifier les pièges didactiques possibles, et de maîtriser avec précision la grammaire française pour en souligner les convergences mais aussi les divergences, notamment terminologiques. Quelques outils bien éprouvés existent, à commencer par la progression grammaticale (assez souple) induite par les programmes de LCA (à connaître évidemment),

proprement « le sentier », et que ce mot, appliqué à la frontière nord de l'Empire, matérialise précisément celle-ci comme un « chemin de ronde » reliant les *castra* entre eux, et donc une « zone-tampon » et non une ligne clairement dessinée.

⁶ Cf. RIEGEL, Martin ; PELLAT, Jean-Christophe, RIOUL, René. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF, 2002². Pages 497sq. Cf également la *Terminologie grammaticale officielle* du Ministère de l'éducation nationale (2002), p.62 (en ligne : <https://eduscol.education.fr/cid153085/grammaire-francais.html>).

⁷ En ayant garde d'oublier que les constructions du type *video* +INF. sont nettement moins « canoniques » que les constructions participiales – elles sont néanmoins attestées même en prose, et tolérables comme artifice pédagogique (cf. ERNOUT, Alfred ; THOMAS, François. *Syntaxe latine*. Paris : Klincksieck, 1953². Pages 282sq).

mais aussi les traditionnels « exemples officiels⁸ », ou encore les citations célèbres des « pages roses » du *Petit Larousse* (fussent-elles servies par une case d'*Astérix* !), véritable mine de constructions syntaxiques particulières, doublées d'un point de culture générale toujours apprécié.

On ne serait pas complet si l'on n'abordait pas **la question du grec, qui demeure une difficulté globale**, qu'il s'agisse de présenter la certification dans cette langue (comme une seule candidate l'a tenté), ou tout simplement de l'évoquer aux marges du cours de latin, comme le besoin s'en fait ressentir presque immédiatement avec les élèves, ce que plus d'une candidate en latin a très justement exprimé. Beaucoup ont souligné le fait qu'il est assez difficile d'acquérir seul même les bases de cette langue pour qui n'a pas eu un parcours d'helléniste dans le supérieur, dans la mesure où les manuels universitaires courants (le *Cours de grec ancien* d'A. Lebeau et J. Métayer, l'*Ἑρμαιοῦν* de J.-V. Vernhes...) ne permettent pas un apprentissage autodidacte. Il existe pourtant des ouvrages mieux adaptés à cette perspective, comme le très vieux *Cours de langue grecque* d'A. Frontier (resté trente ans en usage par endroits...) ou le beaucoup plus récent *Vive le grec !* de J. Bertrand – pour ne rien dire de la « méthode Assimil » proposée dans cette langue par J.-P. Guglielmi... On ne saurait trop conseiller également aux candidats de s'adresser aux nombreuses associations comme l'Association Guillaume Budé (qui propose des cours), ou l'ARELAL-CNARELA ou Connaissance hellénique, qui pourront les orienter.

Cette difficulté passée, il convient d'abord de conserver dans ce domaine la même exigence formelle absolue qu'en latin : même si l'on ne présente qu'un mot (et fût-ce dans une séquence de latin), esprits, iotas souscrits et accents doivent être aux bons endroits (un élève ne doit pas s'habituer à lire une forme fautive) – les vérifier un par un avant d'envoyer son mémoire est une nécessité, d'ailleurs très formatrice. Il en est de même à nouveau pour les « formes de citation » (un nom se présente avec son article, une préposition *s'apprend* avec son cas – beaucoup plus important qu'en latin – et il vaut toujours mieux ramener une forme grammaticale à sa première personne du présent actif : à qui n'a pas encore appris les verbes contractes, *δηλῶ* reste identifiable comme verbe⁹, certainement pas *δηλοῦν* !)... On notera à ce titre que les modèles-types de paradigmes sont nettement moins fixés en grec qu'en latin ; c'est une liberté dont il faut savoir se saisir, en choisissant (parmi cent autres exemples) des modèles oxytons, qui permettent à l'œil de l'élève de s'habituer à voir les modifications accentuelles dans la flexion (donc ἡ ἀγορά, ᾧ ἀγορά, τὴν ἀγοράν, τῆς ἀγορᾶς etc. plutôt que ἡ ἡμέρα, par exemple, et ἡ κεφαλή plutôt que ἡ νόμφη), quand bien même l'accentuation n'est pas un objectif en soi dans les premières années.

Il convient aussi, et sans doute avec plus d'application encore qu'en latin, d'avoir dans la perspective de la certification réellement approfondi (avec une exigence « universitaire ») la structure morphosyntaxique des phrases que l'on présente dans ses documents, tout comme

⁸ Circulaire ministérielle du 20 août 1979 – toujours en vigueur...

⁹ Rappelons d'ailleurs que la manipulation d'un dictionnaire (adapté !) est formulée explicitement comme un des objectifs du programme de troisième.

leurs arrière-plans culturels – car le jury peut très bien demander l’analyse d’une construction participiale (comme le type ἡρχόμεθα διαλεγόμενοι), la reconnaissance d’un optatif, ou la complexité des sens de ὁ λόγος... Et ce, donc bien au-delà, une fois de plus, des objectifs nécessairement très réduits que l’on se fixera avec les élèves.

Toute la difficulté du grec repose d’ailleurs sur l’écart entre la profusion morphologique et syntaxique de cette langue, et le peu de temps qu’on peut y consacrer avec les élèves. Comme en latin mais avec encore plus d’acuité et d’anticipation, il faut avoir en tête certaines distinctions didactiques essentielles :

- Être pleinement conscient de l’attente des programmes actuels, et notamment de la modestie de leurs attentes sur le plan linguistique¹⁰.
- Distinguer « connaissance active » (savoir former) et « connaissance passive » (savoir reconnaître d’après une caractéristique – typiquement les parfaits à leur redoublement).
- Distinguer « repérer » (on sait qu’une forme existe et qu’il faudra un jour l’apprendre (typiquement les formes les plus courantes des verbes irréguliers les plus fréquents : ἐρῶ ou εἶπον, ἔθηκα ou οἶδα) et « apprendre ».
- S’interroger sur la présentation d’un texte : traduit (ce qui n’est jamais illégitime s’il faut travailler la civilisation) *ou bien* bilingue (va-t-on proposer des repérages ?) *ou bien* complètement ou partiellement monolingue (mais alors il faut traquer d’avance toutes les difficultés morphosyntaxiques) ; varier les quantités : du micro-texte de trois lignes, à la lecture cursive à la maison (en traduction, et dans une édition adaptée).
- Avoir une approche analytique (par exemple en faisant d’emblée repérer la voyelle thématique dès l’apprentissage de λύω – car elle sera essentielle pour l’apprentissage de λύομαι) ou au contraire avoir une approche synthétique pour réduire les efforts cognitifs des élèves dans un premier temps.

On ne saurait négliger enfin toutes les « ruses » qui permettent d’entrer dans l’alphabet grec (artefacts anciens, noms de divinités ou de héros, mais aussi des documents grecs modernes comme les billets ou les cartes qui permettent de retrouver quelques mots voire quelques structures qui ont perduré en grec moderne, comme les génitifs). Quelques textes antiques très courts, comme les plaisanteries du *Philogelos*, ou certaines fables d’Ésope¹¹, permettent une première approche très économique tout en conservant une assise textuelle.

*

¹⁰ En troisième, les attendus de fin de cycle parlent de « traduire des phrases simples » en grec alors qu’ils parlent pour le latin de « traduire individuellement de façon aboutie un *texte* court et accessible » (nous soulignons). Les modèles consonantiques de la troisième déclinaison (ὁ κόραξ, ὁ δαίμων, τὸ σῶμα, ὁ γέρον) ne sont pas attendus avant la seconde (ce qui n’interdit pas d’anticiper puisqu’il faut bien parler des participes, et que le latin fournit un modèle facilement transposable – mais de façon mesurée) ; les verbes en -μι (hors εἶμι et φημί) ne sont même pas attendus en tant que tels au lycée (ce qui n’interdit pas là non plus des repérages simples).

¹¹ Le premier est édité en traduction (*Va te marrer chez les Grecs ! Philogelos, recueil de blagues grecques anciennes* ; texte établi et traduit par Arnaud Zucker. Paris : Mille et une nuits, 2008 – le texte grec se trouve sur la *Bibliotheca Augustana* en ligne (disponible à partir du lien suivant : http://www.hs-augsburg.de/~harsch/graeca/Chronologia/S_post05/Philogelos/phg_text.html), le second est édité en bilingue au format poche (ÉSOPE. *Fables*, traduction et présentation par Daniel Loayza. Paris : Garnier-Flammarion, 2014?).

Comme toujours, le flot des critiques de détail ne doit pas faire oublier la qualité d'ensemble dont se félicite le jury. Plus d'une candidate a su manifester non seulement une maîtrise, mais une vraie passion pour les langues anciennes et le désir de les faire vivre. S'il ne fallait donner qu'un seul conseil à tous les futurs candidats, ce serait en dernier lieu de prendre le temps de dialoguer avec des professeurs de lettres classiques : au-delà des structures didactiques plus ou moins théoriques, ou de l'expérience immédiate et limitée de son propre poste, un semblable échange peut permettre d'envisager toute la variété, toutes les difficultés et parfois toute l'heureuse inventivité auxquelles ramène sans cesse l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité.

IV. Compléments

A. Données générales

Composition du jury :

- Michel Figuet, IA-IPR de lettres (président).
- Florence Garambois, maître de conférences HDR, université Jean-Monnet.
- Denis Lamour, agrégé de lettres classiques, docteur en études grecques, professeur honoraire au lycée Ampère.
- Nicolas Redoutey, agrégé de grammaire, docteur en études latines, professeur au lycée polyvalent Jacques Brel, Vénissieux.

Candidatures :

- Inscrits : 7 (dont latin : 6 / grec : 1)
- Inscrits ayant envoyé un dossier : (6 dont latin : 5 / grec : 1)
- Présents à l'entretien : 6 (dont latin : 5 / grec : 1)
- Admis : 4 (dont latin : 4 / grec : 0)
- Refusés : 2 (dont latin : 1 / grec : 1)

Répartition des notes :

- Notes de 8 à 18
- Moyenne : 13

Répartition des candidates par corps des candidates présentes à l'oral :

- Titulaires de l'agrégation de lettres modernes : **1**
- Titulaires du CAPES : **1**
- Titulaires du CAFEP : **3**
- Maîtres auxiliaires de l'enseignement privé : **1**

B. Textes officiels

Organisation de l'épreuve :

- Note de service 2018-041 du 19 mars 2018, B.O. n°12 du 22 mars 2018¹².
- *Vade-mecum* de présentation « certification complémentaire “langues et cultures de l'Antiquité” », site Eduscol, partie « lettres », actualité du 9 septembre 2018¹³.

¹² https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=127432

¹³ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LCA/34/3/Vademecum_LCA_962343.pdf

- Rapports antérieurs (2018 et 2020) : <http://www.ac-lyon.fr/cid156742/rapports-et-sujets-de-concours.html>

Programmes en vigueur¹⁴ :

- Collèges : B.O. n°11 du 17 mars 2016¹⁵.
- Lycée, cadres horaires : B.O. n°29 du 19 juillet 2018¹⁶.
- Lycée, secondes et premières (option et spécialité) : B.O. spécial n°1 du 22 janvier 2019¹⁷.
- Lycée, terminale (option et spécialité) : B.O. spécial n°8 du 25 juillet 2019¹⁸.
- Lycée, programmes d'œuvres pour la spécialité de terminale : B.O. n°21 du 21 mai 2020¹⁹.

¹⁴ La connaissance des programmes de la spécialité « Humanités, littérature, philosophie » peut être utile : B.O. spécial n°1 du 22 janvier 2019 (première) / B.O. spécial n°8 du 25 juillet 2019.

¹⁵ https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=99531

¹⁶ <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo29/MENE1815610A.htm>

¹⁷ https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38502

¹⁸ https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39051

¹⁹ <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo21/MENE2009216N.htm>