

# HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

*mai*

*2002*

*n° 94*

**SE**

Illustration du document original  
masquée en l'absence d'autorisation  
de reproduction pour  
cette édition électronique

# HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

est publié par  
le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP  
29, rue d'Ulm 75230 PARIS Cedex 05  
Tél. 01 46 34 91 02 Télécopie : 01 46 34 91 04  
Mél : she@inrp.fr

Le Service d'histoire de l'éducation  
est laboratoire associé au CNRS, URA 1397

Rédacteur en chef :  
**Pierre Caspard** (Service d'histoire de l'éducation)

Comité de rédaction :  
**Bruno Belhoste** (Service d'histoire de l'éducation)  
**Jean-François Chanet** (Université Lille III  
et Institut universitaire de France)  
**Christophe Charle** (Université Paris I et CNRS)  
**Serge Chassagne** (Université Lyon II)  
**Étienne François** (Université Paris I et Centre Marc-Bloch, Berlin)  
**Willem Frijhoff** (Université libre d'Amsterdam)  
**Dominique Julia** (CNRS et EHESS)  
**Jean-Noël Luc** (Université Paris IV)  
**Françoise Mayeur** (Université Paris IV)  
**Philippe Savoie** (Service d'histoire de l'éducation)  
**Jacques Verger** (Université Paris IV)

Secrétaire de rédaction :  
**Pénélope Caspard-Karydis** (Service d'histoire de l'éducation)

La revue paraît en janvier, mai et septembre (numéro double).

Directeur de la publication : Emmanuel Fraisse

## **INRP - Paris**

29 rue d'Ulm  
75230 Paris Cedex 05

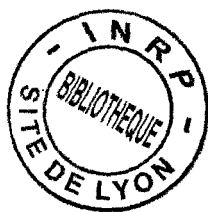
## **INRP - Lyon**

Centre Léon Blum  
Place du Pentacle - BP 17  
69195 Saint-Fons Cedex

## **INRP - Rouen**

39, rue de la Croix-Vaubois  
76130 Mont-Saint-Aignan

**www.inrp.fr**



# L'EXAMEN

Évaluer, sélectionner, certifier  
XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles

sous la direction de Bruno BELHOSTE





## **SOMMAIRE**

**N° 94 — Mai 2002**

---

Bruno BELHOSTE : L'examen, une institution sociale .....	5
Pierre CASPARD : Examen de soi-même, examen public, examen d'État. De l'admission à la Sainte-Cène aux certificats de fin d'études, XVI <sup>e</sup> -XIX <sup>e</sup> siècles .....	17
Daniel TOUSSAINT : Un examen pour les instituteurs : le brevet de capacité de l'instruction primaire dans le département de la Somme, 1833-1880 .....	75
André CHERVEL : Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire, 1874-1881 .....	103
Bruno BELHOSTE : Anatomie d'un concours : l'organisation de l'examen d'admission à l'École polytechnique de la Révolution à nos jours .....	141
Jérôme MARTIN : Aux origines de la « science des examens », 1920-1940 .....	177

---

**Actualité scientifique**

---

Un chantier à ouvrir : l'histoire du baccalauréat, 1808-1940  
(Philippe MARCHAND) ..... 201

Les copies d'examen : conditions actuelles de collecte et de  
conservation (Christophe DUBOIS, Marie-Édith NAUD) ... 209

---

**Résumés – Summaries – Zusammenfassungen** ..... 221

---

Illustration de la couverture :  
*Révision du bac*  
Collection particulière

Directeur de la publication : E. FRAISSE  
Conception graphique et réalisation P.A.O. : Nicole PELLIEUX

## **L'EXAMEN**

### **Une institution sociale**

**par Bruno BELHOSTE**

Même averti, on reste étonné par la place occupée par l'examen scolaire dans l'imaginaire personnel et social de nos contemporains. Interrogez autour de vous : vous verrez combien de nuits sont hantées encore par la figure d'un examinateur depuis longtemps disparu. Observez le formidable psychodrame du printemps 2003 : la France entière retenant son souffle, menacée par le boycott du baccalauréat par ses surveillants et ses correcteurs. Les grands examens nationaux, qu'il s'agisse du certificat d'études primaires, aujourd'hui réduit à un lieu de mémoire, du baccalauréat, toujours vaillant, ou du concours de Polytechnique, sont davantage que des monuments respectés : ce sont des références, souvent des expériences, des éléments constitutifs de notre *psychè*. Il y a là pour le psychologue et le sociologue, mais également pour l'historien, un remarquable sujet d'étude et de réflexion. Patrick Cabanel, en ouverture de son livre sur le certificat d'études, évoque le souvenir émerveillé de la petite Cévenole qui n'a jamais oublié le sujet de sa rédaction, écrite en 1949 (1). « Grande journée de mon existence », note dans son journal, en 1889, un industriel de Lille apprenant que son fils « est proclamé reçu à six heures » à l'examen du baccalauréat (2). Pierre Caspard relève le même élan du cœur dans une lettre d'une nouvelle communiant à ses parents, en 1813 : « Je sens bien que c'est l'époque la plus importante de ma vie » (3). Des époques, des lieux, des milieux différents, mais une émotion semblable devant ce qui constitue, pour l'examiné(e) et ses proches, une sorte d'expérience fondatrice.

Curieusement, pourtant, les examens scolaires ont assez peu intéressé les sciences sociales. Certes, des psychologues ont inventé dans les années 1920 la *docimologie*, qui prétendait remplacer les épreuves

---

(1) P. Cabanel : *La République du certificat d'études*, Paris, Belin, 2002, p. 7.

(2) L'édition de ce journal est en cours de préparation par les soins de Claudine Wallart.

(3) Voir ci-dessous, p. 33.

traditionnelles par des tests, mais cette science des examens, qui a fourni des études empiriques intéressantes sur le baccalauréat par exemple, s'est éteinte de sa belle mort il y a déjà trente ans (1). Quant aux historiens de l'éducation, du moins en France, ils n'ont longtemps considéré l'examen que comme un rouage, ou un symptôme, dans le fonctionnement de l'institution scolaire. Le certificat d'études est l'exception, mais, s'il a éveillé depuis peu un grand intérêt, c'est peut-être surtout parce qu'en entrant au musée (en 1989), il est devenu le symbole de l'enseignement primaire tel qu'il existait sous les III<sup>e</sup> et IV<sup>e</sup> Républiques (2). Le baccalauréat attend toujours son historien, l'administrateur J.-B. Piobetta, auteur d'un livre utile publié en 1937, ne pouvant en tenir lieu (3). Les concours des grandes écoles restent sous-étudiés, si l'on excepte les travaux de D. Julia consacrés aux examens des armes savantes au XVIII<sup>e</sup> siècle (4). Certes, on rencontre les examens scolaires au détour de maintes études consacrées à telle ou telle question d'histoire de l'enseignement; le sujet, en revanche, est encore trop rarement traité pour lui-même (5).

Le présent numéro d'*Histoire de l'éducation* ne prétend pas combler cette lacune. En rassemblant un certain nombre d'études de cas – sur l'examen d'admission à la première communion, qui n'est pas seulement religieux, sur le baccalauréat, sur le concours de Polytechnique, sur les brevets d'instituteurs et sur la docimologie –, auxquels s'ajoutent deux notes documentaires sur les sources disponibles, il vise seulement à indiquer la richesse et la diversité du thème et à encourager le développement des recherches dans cette direction. On se contentera, dans cette brève introduction, de suggérer en s'appuyant sur les travaux déjà accomplis, quelques pistes de réflexion susceptibles de nourrir ces recherches à venir.

---

(1) Voir, pour une période plus récente, P. Merle : *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?, 1998.

(2) Outre l'ouvrage de P. Cabanel, voir B. Dancel : *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III<sup>e</sup> République*, Paris, PUF, 1996, et Ph. Savoie : « Quelle histoire pour le certificat d'études ? », *Histoire de l'éducation*, n° 85, janvier 2000, pp. 49-72.

(3) J.-B. Piobetta : *Le Baccalauréat de l'enseignement secondaire*, Paris, 1937, pp. 201-208.

(4) D. Julia : « Sélection des élites et égalité des citoyens. Les procédures d'examen et de concours de l'Ancien Régime à l'Empire », *Mélanges de l'École française de Rome, Italie et Méditerranée*, t. 101, 1989, fascicule 1, pp. 339-381 ; « Gaspard Monge examinateur », *Histoire de l'éducation*, n° 46, 1990, pp. 111-133, et « Le modèle méritocratique entre Ancien Régime et Révolution », in B. Belhoste, A. Dahan Dalmedico, D. Pestre, A. Picon : *La France des X. Deux siècles d'histoire*, Paris, Éditions Economica, 1995, pp. 33-50.

(5) Outre les études déjà mentionnées, citons A. Chervel : *Histoire de l'agrégation, contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP et éditions Kimé, 1993.

## **L'épreuve et le verdict**

Comme le fait remarquer Henri Piéron, le fondateur, avec Henri Laugier, de la docimologie en France, « dans les relations interhumaines, celles d'examineur à examiné sont particulièrement fréquentes sous des formes très diverses » (1). H. Piéron cite le cas des élections, au cours desquelles l'électeur est appelé à examiner les candidatures et le plus souvent les candidats eux-mêmes, puis celui de l'admission à certains clubs ou sociétés fermées, comme les académies, enfin des présentations pour des attributions de postes universitaires, qui se rapprochent des examens scolaires. Les exemples choisis à dessein par H. Piéron sont assez particuliers, afin d'amener rapidement au cas qui l'intéresse. Tous ont en commun, en effet, d'être des procédures visant à sélectionner des candidats pour des postes. On sait cependant qu'il existe des examens qui n'ont pas pour objectif le choix des hommes. J'en citerai ici seulement deux types : les examens judiciaires et les examens médicaux. Dans le premier cas, il s'agit d'établir l'innocence ou la culpabilité d'un accusé, dans le deuxième, d'établir un diagnostic sur l'état de santé d'un patient. Ces examens sont évidemment très différents des examens scolaires, mais ils partagent avec eux une même propriété fondamentale, qui n'est pas évoquée par Piéron : celle de préparer le prononcé d'un verdict, c'est-à-dire d'une décision fondée sur l'inspection du cas.

Étymologiquement, on sait que le mot examen désigne une pesée. Celle-ci comprend la détermination des éléments à comparer et leur évaluation : d'abord la recherche et l'inspection des indices, des signes à mettre en balance, puis le jugement qui constitue à proprement parler l'opération d'examen. Le résultat est un verdict dévoilant une vérité cachée et pouvant avoir par-là même une efficacité sociale : l'accusé, déclaré coupable, est condamné ; le patient, déclaré malade, est mis à l'hôpital. On retrouve dans l'examen scolaire ces deux opérations successives de l'épreuve et du jugement, très souvent d'ailleurs séparés dans le temps. Si l'on poursuit cette comparaison de l'examen scolaire avec d'autres types d'examen, on constate que le verdict produit toujours un changement d'état de l'examiné, en rapport avec la qualification qu'il lui impose. Le candidat (« celui qui est vêtu de blanc ») abandonne la toge immaculée qu'il porte symboliquement. Un tel changement renvoie à une opération de classement qui implique, au-delà du cas examiné, l'ensemble de tous les cas possibles : par exemple, l'existence, dans la population générale, de sous-populations définies au point de vue des catégories du droit pénal ou

---

(1) H. Piéron : *Examens et docimologie*, Paris, PUF, 1963, pp. 53-54.

de la santé publique. L'examineur, juge, médecin ou professeur, joue ainsi, chacun dans sa sphère, un rôle d'instituteur du social.

Distinguant les deux opérations d'inspection et de jugement qu'implique en général l'examen, j'ai désigné la première sous le nom d'épreuve. Tout examen scolaire est en effet une mise à l'épreuve pour le candidat qui le subit. Cette dimension, présente à un certain degré dans tout type d'examen, apparaît comme une caractéristique fondamentale de l'examen scolaire. Ce dernier est en effet constitué d'épreuves que l'on réussit ou que l'on rate. Le classement qu'il réalise ainsi formellement distingue ceux qui échouent et ceux qui passent avec plus ou moins de succès. Il n'y a pas en effet d'examen scolaire sans palmarès. Ceci nous amène à considérer deux notions fondamentales pour comprendre ce qui se joue dans l'examen scolaire : celle de passage et celle de mérite.

Passer un examen, sous-entendu avec succès comme on dit en anglais, c'est effectuer un passage dans le temps et dans l'espace, d'un univers à un autre. On quitte une classe, un niveau, voire l'univers scolaire, pour entrer dans une autre classe, un autre niveau, voire pour entrer dans un certain univers professionnel. L'examen scolaire s'apparente ainsi à tous les rites de passage qui scandent le déroulement biographique et qui constituent à chaque fois une mise à l'épreuve des aptitudes de l'individu. Pierre Bourdieu compare ainsi justement l'épreuve du concours scolaire à l'adoubement selon Marc Bloch (1). Le candidat, en passant la barrière de l'examen, réalise en effet par une expérience vécue, c'est-à-dire incorpore, l'opération de classement que l'examineur, en prononçant le verdict, a signifié du haut de sa chaire. Comme l'écrit M. Bloch, à propos de l'adoubement : « on ne "fait" pas seulement un chevalier. On l'ordonne "tel" ». L'ensemble des chevaliers adoubés constitue un ordre (*ordo*). Un ordre, rappelle M. Bloch, est « une division régulière, nettement délimitée, conforme au plan divin. Une institution en vérité. Non plus seulement une réalité toute nue ». De même, pour tous ceux qui ont passé l'examen avec succès, qu'on dit admis ou reçus, l'admission ou réception institue symboliquement comme un ordre, formé de tous les candidats admis. C'est ce qui autorise P. Bourdieu, dont je reprends les analyses, à qualifier l'examen scolaire, aussi bien que l'adoubement, de rite d'institution.

---

(1) P. Bourdieu : *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit, 1989, p. 141. L'auteur se réfère à l'analyse de M. Bloch : *La Société féodale*, tome 2 : Les classes et le gouvernement des hommes, Paris, 1940, éd. en un vol., 1966, pp. 435-441.

Le rite de passage et d'institution tout à la fois que constitue l'examen scolaire repose, avons nous dit, sur une mise à l'épreuve. Il reste à en considérer l'objet. Que s'agit-il de prouver ? Quelles sont les qualités cachées que l'examiné doit révéler et que l'examineur doit détecter et évaluer, qualités qui définissent ce qu'on désignera comme le *mérite* du candidat ? Il n'existe évidemment pas de réponse générale à ces questions. On peut distinguer en revanche deux manières d'envisager le mérite, correspondant chacune à une face de cette institution-Janus : ou bien sont prises en compte les compétences acquises en amont, par une évaluation sommative, comme disent les spécialistes ; ou bien est estimée l'aptitude à acquérir des compétences nouvelles en aval, par une évaluation dite prédictive. Selon le premier point de vue, c'est l'accomplissement d'un processus de formation que vient sanctionner l'examen, alors que dans le second, c'est un potentiel de développement qui est estimé : examen de sortie ou examen d'entrée, en somme. Dans les deux cas, le verdict opère une transformation des qualités évaluées, en les mettant en évidence, c'est-à-dire en les certifiant. Condensées sous forme d'un diplôme ou d'un grade, officiellement attaché à sa personne, ces qualités constituent dorénavant pour celui qui est reçu un élément de son identité sociale, comme un nom ou un titre. C'est précisément cette imposition qui réalise, pour chaque individu examiné, l'opération de mise en ordre et de classement justifiant que l'on parle, à propos de l'examen scolaire, comme à propos de l'adoubement, d'un rite d'institution (1).

Ce caractère de l'examen soulève la question de la légitimité des épreuves et du verdict. Celle-ci dépend de nombreux facteurs : autorité des examinateurs et des instances qui les désignent, validité des connaissances et des aptitudes soumises à l'évaluation, fiabilité des corrections et des jugements. Les responsables d'un examen sont soucieux de sa réputation, qu'il faut sauvegarder en veillant à l'irréprochabilité des juges, à l'honnêteté des candidats, à la pertinence des épreuves et à l'objectivité du verdict. C'est la raison pour laquelle l'organisation des épreuves et la détermination des résultats sont soumises à un règlement, qui tend, en général, à devenir avec le temps de plus en plus contraignant et précis. La prévention et la poursuite des fraudes ont toujours été une obsession des organisateurs d'examen : il faut garder le secret sur les sujets, s'assurer de l'identité des candidats, surveiller étroitement les épreuves, surtout à l'écrit. L'impartialité des examinateurs et des correcteurs peut faire l'objet de soupçons

---

(1) Voir, à ce propos, M. Foucault : *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975, pp. 186-195.

et des mesures réglementaires sont souvent prises pour la conforter, par exemple, en séparant complètement leur activité de celle des préparateurs. De toute façon, le verdict dépend nécessairement, pour une part, de la personnalité du juge. C'est ce que les docimologues appellent le coefficient subjectif, qu'il s'agit, bien sûr, de réduire à son minimum. L'échelle de notation, par exemple, peut varier considérablement d'un correcteur à un autre, certains concentrant les notes autour de la moyenne, d'autres, au contraire, n'hésitant pas à distinguer nettement les candidats, en leur donnant des notes extrêmes. Lorsque l'examen comprend plusieurs épreuves, ces différences d'échelle produisent des distorsions imprévues par rapport au barème. Certaines épreuves peuvent être neutralisées, tous les candidats ayant à peu près la même note, d'autres, au contraire, acquérir une importance indue. Lorsque le phénomène touche l'ensemble des correcteurs, comme dans le cas de la composition latine au baccalauréat, étudié ici par André Chervel, la neutralisation paraît traduire une véritable crise de la matière d'examen elle-même.

Pour empêcher les distorsions entre les notations, une solution consiste à procéder à la double correction à l'écrit et à la double interrogation à l'oral. Il s'agit ainsi de rendre le jugement plus collectif. Cette multiplication des juges a l'inconvénient, cependant, d'alourdir le coût et l'organisation de l'examen. La multiplication des épreuves prête le flanc à la même critique. Une solution plus ambitieuse consiste à rendre le jugement lui-même plus objectif, en homogénéisant et systématisant les procédures d'évaluation : adoption d'une échelle de notes chiffrée et d'un barème de notation pour tous les correcteurs et examinateurs, transformation des épreuves en un système calibré de tests visant à évaluer des compétences et des connaissances précises. Tout un mouvement de « scientification », voire de « médicalisation » des examens se développe au début du *xx<sup>e</sup>* siècle, en France avec Alfred Binet par exemple (1), mais également aux États-Unis.

### Typologie des examens

Cette analyse très générale de l'examen scolaire ne suffit cependant pas à rendre compte de la réalité empirique. La diversité des formes d'examen existantes ou ayant existé est en effet frappante. Je ne me lancerai pas dans une tentative de classification des examens. Ce genre de typologie, auxquels ont parfois procédé les docimologues, est d'ailleurs peu éclairant pour celui qui étudie l'évolution

---

(1) Voir l'article de Jérôme Martin, pp. 177-199.



des examens scolaires dans leur contexte historique. Je me limiterai à quelques observations, visant à montrer la complexité des formes possibles.

Il faut considérer d'abord les types d'épreuve et les types de verdict. Pour ce qui concerne les épreuves, la distinction la plus importante oppose les épreuves orales et les épreuves écrites. Les anciens examens des armes savantes, au XVIII<sup>e</sup> siècle, sont constitués d'épreuves orales ; les examens pour le recrutement des lettrés, en Chine, sont pour l'essentiel des épreuves écrites (1). Très souvent, cependant, les examens combinent épreuves orales et écrites. C'est le cas de la plupart des examens scolaires en France à partir du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Dans la description des épreuves, on doit noter également les aspects temporels et spatiaux : durée et ordre des épreuves, localisation concentrée ou dispersée. Ces aspects renvoient évidemment à des problèmes d'organisation qu'on ne saurait négliger : les candidats sont-ils rassemblés ou isolés ? Les examinateurs doivent-ils circuler ? Existe-t-il des épreuves éliminatoires ? Les corrections sont-elles immédiates ou différées ?

Considérons maintenant les types de verdict. La production du verdict peut résulter de procédures très variées, dépendant elles-mêmes pour partie des types d'épreuve adoptés. L'interrogation et la correction peuvent être uniques ou multiples. L'instance de jugement peut se confondre avec celle de l'examen ou, au contraire, en être entièrement distincte. Le verdict lui-même peut prendre des formes variées. Bien sûr, l'une des distinctions les plus importantes à faire, de ce point de vue, oppose les verdicts de niveau et les verdicts de classement. Les premiers correspondent à des examens de passage, où le candidat doit faire la preuve d'un niveau minimum d'aptitudes ou de connaissances, les deuxièmes correspondent à ce qu'on appelle communément des concours, où les candidats sont classés par ordre de mérite. Là encore, cependant, il existe beaucoup de systèmes mixtes.

Cette remarque concernant la différence entre examen de passage et concours paraît indiquer la possibilité d'une explication fonctionnelle de la typologie. Chaque forme d'examen serait déterminée par le rôle social et scolaire que joue cette institution. Il s'agit en effet d'une idée féconde, mais qui ne suffit pas à expliquer la diversité des formes que prend effectivement l'examen scolaire. Au moins deux

---

(1) Sur les examens impériaux sous les Ming et les Ch'ing, voir B. A. Elman : *A Cultural History of Civil Examinations in Late Imperial China*, Berkeley, University of California Press, 2000.

facteurs supplémentaires doivent être pris en compte. Le premier est le rôle des traditions. L'inertie institutionnelle est telle, en général, qu'une forme d'examen, adaptée à une fonction donnée, se maintient bien après que la fonction elle-même a disparu. Le baccalauréat, par exemple, conserve son caractère de premier grade de l'enseignement supérieur, alors même qu'il n'est plus depuis longtemps qu'un diplôme de fin d'études secondaires. À Cambridge, le *mathematical tripos* subsiste jusqu'aux années 1900, en dépit de son caractère archaïque. Au concours de l'École polytechnique, le « petit oral » ne disparaît qu'en 1995, alors même que la création d'un écrit d'admissibilité l'a rendu fonctionnellement inutile dès les années 1930. Il faut considérer également les modes de légitimation d'un examen scolaire, qui dépendent elles-mêmes des représentations associées et, plus généralement, de son environnement idéologique et culturel. C'est ainsi, par exemple, que le développement d'une approche scientifique des examens, tendant à faire de l'épreuve une expérience et du verdict une mesure, a exercé une influence importante sur leur organisation et leur fonctionnement à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

L'histoire d'un examen est donc toujours singulière. Il est clair que la multiplicité des déterminations et des contextes interdit de réduire les cas réels à des modèles théoriques élaborés *in abstracto*. On peut cependant défendre l'idée qu'il existe des types idéaux exemplifiés par des examens emblématiques. La description de ces types idéaux doit alors s'appuyer sur une analyse fonctionnelle, indispensable dans toute étude institutionnelle. Je propose donc de distinguer, au point de vue d'une telle analyse, la fonction sociale et la fonction scolaire d'un examen. On peut alors envisager comme premier type idéal l'examen d'entrée à caractère prédictif, ayant pour fonction dominante une fonction sociale, et comme deuxième type idéal l'examen de sortie à caractère sommatif, ayant pour fonction dominante une fonction scolaire. La forme du premier est déterminée prioritairement par l'aval, celle du second par l'amont.

L'exemple emblématique du premier type pourrait être celui des examens pour le recrutement des fonctionnaires dans la Chine impériale, ou encore celui des concours administratifs en Europe au XIX<sup>e</sup> siècle, illustré dans ce numéro par l'examen pour les brevets d'instituteurs et le concours de Polytechnique. L'examen scolaire fonctionne ici principalement comme un système de recrutement sélectif. Le mérite est défini à partir des qualités exigées pour appartenir au groupe d'accueil et il tend par là même à être envisagé comme un élément distinctif. Cette logique de la distinction, qui commande l'accès à tous les groupes fermés, produit des formes particu-

lières d'examen scolaire. Les candidats doivent prouver leur excellence dans le domaine considéré, et le verdict doit distinguer les meilleurs. La compétition suscite l'entraînement et l'émulation : l'examen devient l'élément générateur d'une formation scolaire conçue comme une préparation. Ce type idéal, liant l'excellence à l'acquisition d'une compétence, caractérise l'accès à certains groupes professionnels, et il peut être intégré à des procédures d'admission par initiation. Le cas le plus intéressant, cependant, est celui où il a pour fonction de sélectionner une élite dirigeante de type bureaucratique. Le mérite signalé par le succès à l'examen associe dans ce cas la reconnaissance d'une dignité à celle d'une compétence. Ce schéma est d'ailleurs loin d'épuiser la réalité. Les exemples historiques montrent en effet qu'il existe de multiples façons de définir la compétence requise et la dignité acquise et d'associer l'une à l'autre.

Le deuxième type idéal, dont l'exemple emblématique pourrait être le certificat d'études primaires ou bien, assez paradoxalement il est vrai, le baccalauréat aujourd'hui, remplit une fonction essentiellement scolaire. L'examen fonctionne ici principalement comme un élément constitutif du système d'enseignement. Le mérite du candidat est défini à partir des compétences que celui-ci vise à acquérir. Le rôle de l'examen est donc essentiellement régulateur. Il fournit la sanction des études et contrôle le fonctionnement de la formation, en contrôlant ceux qu'elle a formés. « Le bon examen, écrit ainsi Félix Pécaut, est celui qui commande les bonnes études » (1). Envisagé sous cet angle, l'examen apparaît surtout comme un outil pour gérer le flux des élèves, évaluer et programmer les enseignements, tester les exercices scolaires, etc. Un paramètre important, dans cette perspective, est celui de l'âge requis pour passer l'examen. Pour le certificat d'études, par exemple, la question fait l'objet d'un long débat, car sa réponse conditionne la fonction scolaire du diplôme : soit la sanction des études primaires complètes, soit un sas d'entrée vers le primaire supérieur et l'enseignement secondaire. Il ne faut pas négliger, surtout, le rôle des programmes d'examen sur le contenu même de l'enseignement en amont. A. Chervel a montré ainsi l'importance du certificat d'études primaires et du brevet de capacité dans la promotion de l'orthographe dans l'enseignement primaire (2). Ses analyses sont confirmées par l'étude de D. Toussaint sur le brevet dans la

---

(1) F. Pécaut, article « examens », in F. Buisson (dir.) : *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1<sup>re</sup> partie, tome 1, Paris : Hachette, 1887, pp. 963-967.

(2) A. Chervel : *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998, pp. 129-136.

Somme, publiée dans ce numéro (1), et nuancées par P. Caspard, qui constate que l'importance accordée par l'école à l'enseignement de l'orthographe peut être régionalement beaucoup plus ancienne, mais en liaison, elle aussi, avec la facilité qu'offre la dictée orthographique à noter et classer les élèves (2). De même, nous dit encore A. Chervel, la suppression au baccalauréat de la composition latine et son remplacement par « une composition française sur un sujet de littérature et d'histoire » (la fameuse dissertation) en 1881 constitue « un tournant décisif de notre enseignement secondaire », dans la mesure où elles marquent la fin du monopole du latin et le début d'un nouvel exercice, qui s'imposera progressivement dans toutes les classes de français des lycées (3).

L'opposition ainsi esquissée entre deux types idéaux d'examen aux fonctions distinctes, l'une principalement sociale, l'autre principalement scolaire, est évidemment trop sommaire. Considérer la différence entre fonction sociale et fonction scolaire comme une différence essentielle, alors qu'il ne s'agit que d'une distinction relative, dans le cadre d'une analyse institutionnelle, risquerait même de conduire à de graves contresens. Tout examen, en effet, est la fois tourné vers l'amont et tourné vers l'aval. En revanche, la prise en compte de ces deux types idéaux permet, au moins à titre d'hypothèse, de proposer un schéma général d'évolution historique, valable pour les examens en Europe au cours des deux derniers siècles. Selon ce schéma, le développement des formes de scolarisation pendant cette période aurait été accompagné d'un déplacement général des procédures d'examen du premier type, à fonction principalement sociale, au second type, à fonction principalement scolaire. Cette évolution générale correspond au fait empirique que beaucoup d'examens de recrutement ont été progressivement intégrés dans des dispositifs scolaires rallongés, tandis que les examens de passage intrascolaires ont eu tendance à se multiplier. Il en est résulté aussi une scolarisation grandissante du mérite, tel que l'évalue l'examen. Dans son article sur l'examen d'admission à la cène à Neuchâtel, P. Caspard montre ainsi de façon saisissante comment cet examen

---

(1) Voir ci-dessous, pp. 75-101.

(2) Voir ci-dessous pp. 28 et 41, note 4.

(3) Voir ci-dessous, pp. 103-139. On consultera également A. Chervel : *La composition française au XIX<sup>e</sup> siècle dans les principaux concours et examens, de l'agrégation au baccalauréat*, Paris, Vuibert et INRP, 1999.

multifonctionnel s'est métamorphosé au XIX<sup>e</sup> siècle en un examen purement religieux, tandis que de nouvelles formes d'examen de fin d'études prenaient en charge l'évaluation et la sanction des compétences acquises à l'école.

\*  
\* \*

L'étude des examens illustre assez bien ce qui fait l'intérêt, et aussi la difficulté de l'histoire de l'éducation. Les processus d'inculcation, de formation et d'enseignement sont des réalités fondamentales de la vie sociale, quelle que soit la société dont on parle. Il n'est guère d'historiens, et plus généralement, de *social scientists* qui ne rencontrent des questions qui en relèvent au cours de leurs recherches. Même en se limitant aux types les plus organisés de la formation, comme le font la plupart des historiens de l'éducation, le domaine reste immense. Les examens scolaires eux-mêmes ont l'avantage d'être des objets de petite taille, dont on peut cerner assez précisément les modes d'organisation et de fonctionnement. Mais il est bien clair que ce genre d'étude trouve vite ses limites et que l'historien des examens est amené bientôt de lui-même à étendre le champ de son investigation bien au-delà de son objet de départ, en particulier lorsqu'il s'agit d'en comprendre la fonction scolaire et la fonction sociale. Certes, on pourra dire que c'est le propre de tout travail historique, comme de toute science compréhensive, de construire un contexte, ce qui rend *a contrario* précaire l'opération analytique de délimitation d'un objet dont la réalité est toujours relative. Mais, dans le cas de l'histoire de l'éducation, la difficulté apparaît d'autant plus grande que les faits dont elle s'occupe touchent à tous les aspects de la vie sociale.

Le risque existe alors, pour éviter la dilution, de s'enfermer artificiellement dans des limites toutes tracées par l'objet d'études, ce qui revient à reprendre à son compte des délimitations attachées à la vision des acteurs ou, plus grave encore, par un péché d'anachronisme, à la vision commune, dont le paradigme est la division essentielle entre le monde scolaire et le monde social. L'étude des examens constitue précisément un bon moyen, parmi d'autres, de prévenir une telle dérive. Il n'est guère possible, en effet, pour celui qui s'y intéresse, de séparer complètement l'analyse de la formation, c'est-à-dire, dans ce cas, de la préparation des candidats aux épreuves, de celle de sa finalité, c'est-à-dire des destins, des carrières et des débouchés qui s'ouvrent à ceux qui sont reçus. L'analyse des examens

scolaires implique de considérer, en amont et en aval, l'ensemble de ces implications. Se trouve ainsi dégagée, en quelque sorte, une certaine sphère d'influence et d'action où l'examen structure et organise les pratiques humaines. C'est ce qui justifie, semble-t-il, de considérer l'examen scolaire comme une institution sociale à part entière.

Bruno BELHOSTE  
Service d'histoire de l'éducation  
INRP/CNRS

**EXAMEN DE SOI-MÊME,  
EXAMEN PUBLIC, EXAMEN D'ÉTAT**

***De l'admission à la Sainte-Cène  
aux certificats de fin d'études,  
XVI<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles***

***par Pierre CASPARD***

Dans la grande famille des examens qui se propose à l'analyse des historiens, l'examen d'admission à la première communion présente une caractéristique forte, et peut-être exclusive : pendant plusieurs siècles, tous les petits chrétiens s'y sont présentés et tous y ont été admis. La communion avec le corps du Christ est en effet conditionnée par un examen portant sur un certain nombre de connaissances dogmatiques ; mais cet examen était nécessairement couronné de succès puisqu'il était inconcevable qu'un enfant fût privé de ce sacrement essentiel : « Si vous ne communiez pas, vous n'aurez pas en vous la vie », juge-t-on à la suite de l'apôtre Jean. À première vue, une épreuve à laquelle chacun réussit ne constitue pas un objet d'analyse très attirant pour l'historien de l'éducation, plutôt à l'affût de ce que les examens peuvent avoir de sélectif et discriminant, aux plans scolaire, culturel ou social. On s'attachera pourtant à montrer comment un examen dont la nature et les finalités sont, à l'origine et en principe, purement religieuses, a été investi par la société civile qui l'a fait servir à ses objectifs propres, en y introduisant des principes de discrimination non expressément signifiés par la théologie et le dogme. Par-delà l'universalité qui est la sienne dans le monde chrétien, cet examen révèle, en effet, des variations nombreuses et fortes : les unes portent sur le contenu des épreuves, d'autres, sur ses modalités de passage ou l'âge d'admission, d'autres enfin, sur la valeur qui lui est attribuée et les perspectives ouvertes par la réussite de l'enfant. Toutes ces variables dépendent des contextes où s'observe la pratique de l'examen, et sont fortement évolutives dans le temps, malgré une certaine permanence du rite, dans ses aspects les plus formels.

On s'efforcera plus particulièrement ici de discerner la place et le rôle des différents acteurs concernés : l'enfant lui-même, sa famille,

le ministre du culte, la collectivité urbaine ou villageoise et, enfin, l'État, lorsque celui-ci commence à s'intéresser à cet examen ou à en créer d'autres qui le concurrencent. L'examen d'admission à la cène est en effet tout à la fois, mais à des degrés variables selon les époques, un examen de soi-même, où l'on demande à l'enfant de juger l'état de son instruction et ses propres dispositions d'esprit, et un examen public, par lequel la collectivité, paroissiale ou communale, admet la jeunesse dans la communauté des adultes après avoir constaté que le niveau de connaissances qu'elle lui avait assigné a été atteint. Et à ce dernier titre, il se trouve confronté aussi à l'action de l'État, voire inclus dans son périmètre d'action, à partir du moment où l'instruction publique devient l'une de ses administrations, chargée de mettre sur pied son propre système de certifications, d'évaluations et de contrôles. Le jeu entre les différents acteurs individuels et collectifs doit donc être au cœur de l'analyse historique de cet examen. Ainsi conçu, il pourrait ne pas être seulement « un petit sujet du passé », pour reprendre les termes de Pierre Bovet, mais se trouver posé, selon le même auteur, « devant la raison et la conscience de tous ceux qui s'intéressent à la culture et au destin de nos pays occidentaux » (1).

## I. CONTEXTE ET ENJEUX DE L'EXAMEN

### 1. L'examen dans l'Occident chrétien

On ne saurait résumer ici les enjeux proprement théologiques de la première communion, ni ceux de la confirmation, qui lui est parfois liée (2). Les rapports entre baptême et communion, la nature sacra-

---

(1) Pierre Bovet: *Les Examens de recrues dans l'armée suisse, 1854-1913. Enquête internationale sur les examens*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1934, p. V.

(2) L'introduction la plus systématique à ces questions reste le *Dictionnaire de théologie catholique*, Paris, 1923 sq, dans les copieux articles qu'il consacre à « Catéchèse », « Catéchisme », « Catéchuménat », « Communion eucharistique » et « Confirmation ». Sur le monde protestant, les mêmes sujets sont abordés plus succinctement dans Pierre Gisel (Dir.): *Encyclopédie du protestantisme*, Paris, Cerf, 1995, 1712 p. L'ouvrage historique de référence est Jean Delumeau (Dir.): *La première communion. Quatre siècles d'histoire*, Paris, Desclée de Brouwer, 1987, 314 p. La réflexion proprement théologique consacrée aux enjeux de ces sacrements, situés dans l'histoire, a donné lieu à une littérature abondante, dans laquelle on peut citer, du côté protestant, Jean-Jacques von Allmen: « Les sacrements d'après le catéchisme de Heidelberg », *Études de théologie religieuse*, avril 1944, pp. 73-89; *Idem*: « La confirmation », *Volkskirche*, 1958, pp. 47-77; et surtout Lukas Vischer: *La Confirmation au cours des siècles. Contribution au débat sur le problème de la confirmation*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959, 94 p.



mentelle de la confirmation des vœux du baptême, la part de la foi et de la connaissance dans les conditions d'admission à la cène, l'âge le plus convenable pour cette admission, ont fait et continuent à faire l'objet de débats auxquels la diversité et la subtilité des arguments avancés, tant du côté des Églises catholique que protestantes, donnent une allure d'« imbroglio théologico-mondain » (1).

Historiquement, que la communion soit conditionnée par un examen préalable est une exigence qui n'apparaît qu'au XII<sup>e</sup> siècle, dans le contexte général de montée du rationalisme qui caractérise cette période (2). Auparavant, l'usage – instauré au V<sup>e</sup> siècle – était de baptiser le nouveau-né le jour même de sa naissance, et de le faire communier aussitôt après, en humectant ses lèvres avec du vin consacré; quelques mois plus tard, la communion était complétée par l'ingestion de pain consacré. Au XIII<sup>e</sup> siècle, si le baptême suit toujours immédiatement la naissance, la communion est repoussée à l'âge de raison; c'est ce que préconise le concile de Latran IV (1215), qui le situe vers 12 ou 14 ans. Cet âge est retenu parce qu'il est celui où l'enfant est capable d'être chrétien « par connaissance et par choix », ce qui suppose un minimum d'instruction religieuse, vérifiée par un examen.

La Réforme et la Contre-Réforme confirment cette exigence d'une instruction préalable à la communion avec le Christ, faisant ainsi toutes deux reposer la foi sur une connaissance intellectuelle. L'énoncé de cette exigence constitue dès lors un *leitmotiv* de toutes les confessions, par exemple sous une forme imagée chez Luther: « Celui qui ne sait pas ces choses ne doit pas être compté parmi les Chrétiens, et ne doit être admis à aucun sacrement, de même que l'on met à la porte et que l'on tient pour incapable un artisan qui ne connaît ni les principes, ni la technique de son métier » (3); ou d'une façon plus lapidaire chez Jacques de Batencourt: « Il est impossible de croire sans être instruit, et l'on ne peut opérer sans savoir » (4). Nicole

---

(1) Walter Neidhart: « Nichttheologische Factoren in Geschichte und Praxis der Konfirmation », *Theologische Zeitschrift*, 1958, pp. 282 sq. Cité par L. Vischer, *op. cit.*, p. 71.

(2) Nicole Lemaître: « Avant la communion solennelle », in J. Delumeau (Dir.), *op. cit.*, pp. 15-32.

(3) Cité par L. Vischer, *op. cit.*, p. 49.

(4) *L'école paroissiale*, 1654. Cité par Dominique Julia: « La leçon de catéchisme dans *L'école paroissiale* », in Pierre Colin, Elisabeth Germain, Jean Joncherey, Marc Venard (Dirs.): *Aux origines du catéchisme en France*, Paris, Desclée, 1998, p. 172.

Lemaitre peut ainsi souligner que « au xvr<sup>e</sup> siècle, catholiques et protestants se sont engagés ensemble dans une valorisation du savoir comme critère d'accès à la communion » (1), même si les premiers ont davantage conservé l'héritage médiéval qui mettait l'accent sur la piété eucharistique. Dès lors, la première communion connaît, dans tout l'Occident chrétien, une double évolution. D'une part, le niveau de connaissances exigé des enfants ne cesse de s'élever, comme en témoigne le contenu des catéchismes publiés pour les y préparer. D'autre part, en tant que rite et cérémonial, la première communion revêt à partir du xvii<sup>e</sup> siècle une solennité qui ne cessera de croître jusqu'au xix<sup>e</sup> siècle : toute une mise en scène visera à faire ressentir à l'enfant qu'elle est « l'action la plus importante de toute la vie d'un chrétien », comme l'affirme un manuel catholique de 1672 (2).

Dans l'Occident moderne, l'examen d'admission à la cène se présente donc comme largement universel dans son principe, mais se décline selon des modalités dépendant de facteurs multiples, que l'histoire se doit de prendre en compte. De ce fait, l'examen se prêterait remarquablement à une histoire comparée, menée à l'échelle occidentale, mais une telle histoire n'en est qu'à ses balbutiements. Le mieux connu est, de loin, l'enseignement qu'il sanctionne, c'est-à-dire la catéchèse. L'histoire des catéchismes et de la catéchisation est un objet d'étude ancien, mais qui ne cesse de se renouveler : d'abord centrée sur l'analyse du contenu doctrinal des catéchismes, elle s'est aujourd'hui ouverte à la dimension culturelle et sociale des pratiques de catéchisation (3). La façon même d'enseigner le catéchisme reste pour sa part peu connue, car les sources n'abondent pas, en dehors de textes prescriptifs comme *L'Escole paroissiale* ou la *Conduite des écoles chrétiennes* (4). L'autre thème privilégié a été la cérémonie de

---

(1) *Art. cit.*, p. 30.

(2) Cité par Omer Henrivaux : « L'influence déterminante de la solennité de la première communion sur la catéchèse de l'enfance en Wallonie, du xvii<sup>e</sup> siècle à nos jours » in Raymond Brodeur, Brigitte Caulier (Dir.) : *Enseigner le catéchisme : autorités et institutions, xvr<sup>e</sup>-xx<sup>e</sup> siècles*, Paris/Québec, Cerf/Presses de l'université Laval, 1997, pp. 87-89. Cette idée devient un *leitmotiv* de la prédication catéchétique chez les catholiques comme chez les protestants. Cf. Odile Robert : « Fonctionnement et enjeux d'une institution chrétienne au xviii<sup>e</sup> siècle » in J. Delumeau, *op. cit.*, pp. 84-85 ; voir aussi *infra*, page 47, note 2.

(3) Un bilan récent dans D. Julia : « Une catéchisation de masse » in Eggle Becchi, D. Julia (Dir.) : *Histoire de l'enfance en Occident de l'Antiquité au xvii<sup>e</sup> siècle*, Paris, 1998, pp. 312-327. Deux ouvrages collectifs se situent respectivement dans un cadre français et international : P. Colin et al., *op. cit.*, et R. Brodeur et al., *op. cit.*

(4) Cf. D. Julia : « La leçon de catéchisme... », *art. cit.* ; Jean-Robert Armogathe : « Théologie et didactique : la catéchèse catholique en France à l'époque moderne », *Annali di storia dell'educazione*, 1994, 1, pp. 7-15.

la première communion, cette fois moins sous l'angle du prescrit que des témoignages vécus, plus nombreux pour le XIX<sup>e</sup> siècle que pour les siècles précédents. Ici, c'est surtout l'ethnohistoire et le folklore qui ont servi d'angle d'approche, dans le prolongement des travaux d'A. Van Gennep (1).

Entre la catéchèse et la cérémonie de la première communion, l'examen d'admission proprement dit n'a pas fait l'objet d'études systématiques. Quelques rares mentions y sont faites, sous l'angle des exigences requises (2) ou d'une analyse sociale des reçus (3), menée dans un cadre local ou régional. C'est donc à une réflexion exploratoire que l'on se livrera ici, portant sur une région précise de la chrétienté, le pays de Neuchâtel, actuellement canton suisse. Ce pays est de confession réformée, la Réforme y ayant été faite, dans les années

---

(1) Jean Mellot : « Rite de passage et fête familiale. Rapprochements », in J. Delumeau, *op. cit.*, pp. 171-196 ; Catherine Rosenbaum : « Images souvenirs de première communion », *ibid.*, pp. 133-169 ; Dominique Lerch : « Un aspect de l'activité pastorale : les souvenirs de confirmation aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles », *Bulletin de la Société d'histoire du protestantisme français*, 1978, pp. 67-83. L'approche ethnohistorique se réfère volontiers aux analyses d'Arnold Van Gennep, notamment dans *Les rites de passage*, Paris, 1909, pp. 93-163. Dans son étude sur « La vie scolaire et la première communion », A. Van Gennep soutient que « toutes les initiations exigent un enseignement préalable. Les anciennes religions, et celles des sauvages et des primitifs, ont aussi leur « catéchisme » et des périodes d'épreuves, suivies d'examens [...]. La différence ne réside que dans les dogmes, les formes et les moyens » (*Le Folklore français*, Paris, Bouquins, 1998, p. 174). Mais l'historien ne peut se satisfaire de ne voir dans la préparation à l'examen et dans l'examen lui-même que « des modalités accessoires et contingentes d'une pratique sociale unique ». (*Ibid.*) La diversité, effective mais essentielle, des « pratiques sociales » analysées par les historiens apparaît par exemple dans l'ouvrage collectif de Jean-Pierre Bardet, Jean-Noël Luc, Isabelle Robin-Romero, Catherine Rollet (Dir.) : *Lorsque l'enfant grandit. Entre dépendance et autonomie*, Paris, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 2003, 990 p.

(2) Par exemple, chez les catholiques, cf. Martine Sonnet : « Éducation et première communion au XVIII<sup>e</sup> siècle », in J. Delumeau, *op. cit.*, pp. 115-132 ; O. Henri-vaux : « Les écoles dominicales de Mons et Valenciennes et les premiers catéchismes du diocèse de Cambrai » in P. Colin et al., *op. cit.*, pp. 144-155 ; chez les protestants, cf. Marc Lienhard : « La première communion chez les luthériens d'Alsace du XVI<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle » in J. Delumeau, *op. cit.*, pp. 255-277 ; Jean-Marc Debard : « La première communion dans la principauté luthérienne de Montbéliard du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle », *ibid.*, pp. 279-291 ; André Encrevé : « La première communion dans le protestantisme réformé au XIX<sup>e</sup> siècle », *ibid.*, pp. 293-311.

(3) Egil Johanson : « The history of literacy in Sweden » in H. J. Graff (Dir.) : *Literacy and social development in the West*, Cambridge, 1981, pp. 151-182 ; Daniel Verry : « La première communion dans la paroisse de Phaffans, 1770-1794 », *Bulletin de la Société belfortaise d'émulation*, 1982, pp. 53-65 ; A. Playoust-Chaussis : « La vie religieuse dans le diocèse de Boulogne au XVIII<sup>e</sup> siècle, 1725-1790 », *Mémoires de la Commission départementale des Monuments historiques du Pas-de-Calais*, 1976, pp. 235-236.

1530, par Guillaume Farel, un compagnon de Calvin (1), mais l'Église neuchâteloise, organisée en « Compagnie » ou « Vénérable Classe » des pasteurs, a toujours été largement autonome par rapport aux autres Églises réformées, celles de Berne et de Genève notamment, avec qui elle entretenait pourtant des relations soutenues. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, la personnalité de Jean-Frédéric Ostervald permit à l'Église neuchâteloise de rayonner au-delà de ses frontières, notamment dans le domaine de la liturgie et de la catéchèse (2). Économiquement et socialement, le pays appartient aux régions les plus développées de l'Europe, l'artisanat, l'industrie, le commerce et les services y ayant connu un développement précoce (3). Enfin, comme dans le reste de l'espace politique helvétique, Neuchâtel pratique une démocratie directe assez poussée, ce qui se traduit à la fois dans la gestion des intérêts communaux et dans celle des affaires paroissiales, où la communauté des habitants, globalement ou par l'intermédiaire des consistoires composés d'Anciens d'Église, élus, participe aux décisions concernant leur paroisse; les pasteurs sont éventuellement chargés de rappeler cette marge d'autonomie aux assemblées de leur Compagnie (4).

La relative spécificité du cas de Neuchâtel ne doit cependant pas masquer le fait que le pays s'inscrit dans tout un emboîtement d'espaces socioculturels communs avec la Suisse, avec le monde réformé, avec la francophonie, avec l'Europe développée et avec la chrétienté, sans oublier cette constante anthropologique qui voit les sociétés imaginer des rites de passage ou d'institution que les jeunes doivent affronter pour s'agréger au monde des adultes.

---

(1) Pour une présentation d'ensemble de l'histoire de ce pays, voir: *Histoire du Pays de Neuchâtel*, Tome 2: *De la Réforme à 1815*; Tome 3: *De 1815 à nos jours*, Neuchâtel, Attinger, 1991-1993, 365 et 340 p.

(2) Pierre Barthel: *Jean-Frédéric Ostervald l'Européen, 1663-1747, novateur neuchâtelois*, Genève, Slatkine, 2001, 528 p.; Jean-Jacques von Allmen: *L'Église et ses fonctions d'après Jean-Frédéric Ostervald. Le problème de la théologie pratique au début du XVIII<sup>e</sup> siècle*, Neuchâtel, 1947, 124 p.

(3) Pierre Caspard: *La Fabrique-Neuve de Cortaillod. Entreprise et profit pendant la Révolution industrielle*, Paris et Fribourg, Publications de la Sorbonne et Presses de l'Université de Fribourg, 1979, 228 p.

(4) Archives de l'État de Neuchâtel (AEN): Actes de la Classe des Pasteurs de Neuchâtel, vol. IV à XVII, 1626-1848.

## 2. Normes et prescriptions

À Neuchâtel, l'examen d'admission à la cène fait l'objet d'une première réglementation précise dans la Discipline ecclésiastique de 1564. Dans le chapitre qu'elle consacre aux sacrements, elle prévoit que « nul enfant, soit fils ou fille, ne sera reçu à la Sainte-Cène, qu'il n'ait été examiné par le pasteur, quelques anciens [d'Église] étant présents et jugé suffisamment instruit pour s'éprouver soi-même. Pour cet effet seront présentés les enfants de l'école au catéchisme précédant la Cène, pour être examinés publiquement, et s'il y a en a trop grand nombre le ministre choisira tel ou tel jour qu'il voudra pour les examiner dans l'école ou dans sa maison ou dans le temple ». La même discipline précise, un peu plus loin, que « les pères et mères seront soigneux de faire instruire leurs enfants, fils ou filles, tellement qu'ils puissent rendre raison de leur foi à l'âge de douze ans pour le moins » (1).

Le texte de cette discipline prescrit, pour l'essentiel, ce que sera le cadre de l'examen pendant près de trois siècles : une période préparatoire de six semaines, soit quarante jours, chiffre symboliquement fort et qui constitue une forme de « mise en quarantaine » très ancienne (2); caractère public de l'examen des enfants quelques jours avant la communion, à l'une des quatre périodes de l'année où elle est organisée (Noël, Pâques, Pentecôte et, plus rarement, la période du Jeûne, au début de septembre); participation de l'école à la préparation à l'examen (même si sa fréquentation n'a rien d'obligatoire : c'est l'instruction qui fait, par elle-même, l'objet d'une obligation morale); parité soulignée des exigences envers les garçons et les filles; enfin, âge minimum de 12 ans requis pour passer l'examen et y être admis. Le cadre général de passage de l'examen restera inchangé jusqu'aux réformes de l'ère Ostervald, au tournant des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, non sans quelques entorses ou évolutions de fond. Les premières concernent le caractère public de l'examen ou la durée de six semaines, qui ne sont pas toujours respectés, pas plus que le

---

(1) Jonas Boyve : *Annales historiques du comté de Neuchâtel et Valangin depuis Jules César jusqu'en 1722*, 5 vol. Berne et Neuchâtel, 1854-1859; vol. II, pp. 123-124. La pratique de l'examen est en fait un peu antérieure. Elle semble faire suite à une lettre envoyée par Mélanchthon en 1541, qui demande à la Classe de Neuchâtel de faire en sorte que « avant de s'approcher de la table du Seigneur, les fidèles doivent être bien instruits de leur foi, qu'ils soient examinés et enseignés, et que pour cet effet soit dressé un formulaire de catéchisme ». Dès 1550, les pères se voient prescrits « d'envoyer leurs enfants au catéchisme les dimanche et le jour de préparation à la Sainte-Cène », (J. Boyve, *op. cit.*).

(2) Article « Catéchuménat » in : *Dictionnaire de théologie catholique*, *op. cit.*

caractère collectif de l'examen des enfants et de leur communion. Les secondes concernent l'âge de passage de l'examen: les premiers registres de catéchumènes conservés montrent qu'au milieu du XVII<sup>e</sup> siècle, cet âge se situe déjà vers 16 ans, pour les garçons comme pour les filles, bien au-delà du minimum prescrit (1); par ailleurs, le rôle de l'école dans le catéchisme ou l'appui à la catéchèse est de plus en plus massif puisqu'à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, le pourcentage d'enfants scolarisés – ne serait-ce que quelques mois, voire quelques semaines par an – dans beaucoup de communes du pays dépasse déjà les trois-quarts.

En 1686, J. F. Ostervald est chargé de la catéchèse dans la ville de Neuchâtel, et devient aussi un membre influent de la Classe (2). Sous son impulsion, certaines des prescriptions de 1564 sont plus fermement appliquées, notamment le respect des six semaines de préparation et le caractère public et collectif de l'examen: toute dérogation doit faire l'objet d'une demande motivée adressée à la Classe. Par ailleurs, en 1700, J. F. Ostervald innove en faisant précéder la première communion par la confirmation (appelée ici « ratification ») des vœux du baptême, que les enfants prononcent un ou deux jours avant de communier pour la première fois (3). Enfin, toujours sous son impulsion, la Classe approuve, en 1712, une nouvelle discipline (4) et, en 1713, une nouvelle liturgie (5) qui uniformisent, pour tout le pays, la cérémonie de réception des catéchumènes. Le sens général de ces mesures est double: d'une part, on veut renforcer la signification et la solennité de la première communion; d'autre part, intensifier

---

(1) AEN: Registre des Baptêmes et Catéchumènes de Cornaux, 1644-1654, cf. *infra*.

(2) David Durand: *La vie de Jean-Frédéric Ostervald, pasteur de Neuchâtel en Suisse*, Londres, 1778, 307 p.; Robert Grétilat: *Jean-Frédéric Ostervald, 1663-1747*, Neuchâtel, 1904.

(3) On discerne dans cette innovation l'influence du piétiste luthérien P. J. Spener (1635-1705) qui conçoit la confirmation comme un vœu personnel du catéchumène, et non comme la simple confession de la foi de son Église. L'influence anglicane est également patente, au travers des relations très étroites que J. F. Ostervald entretenait avec la Société royale pour la propagation de la foi (S.P.C.K.) de Londres. Cf. P. Barthel, *op. cit.*, partie III: « A Neuchâtel, tout est anglais », pp. 243-348. La confirmation se répandit au XVIII<sup>e</sup> siècle en Prusse (1718), dans le Wurtemberg (1722), en Saxe (1773) ou dans le pays de Montbéliard (1732). Cf. Louis Coulon: *Étude historique sur l'introduction de la confirmation dans les Églises du Pays de Montbéliard*, Paris, 1894, 69 p. et J. M. Debard, *art. cit.*

(4) François Clerc: *La discipline des Églises de la Souveraineté de Neuchâtel et Valangin (1712)*, Neuchâtel, 1959, 70 p.

(5) *La liturgie ou la manière de célébrer le service divin qui est établi dans les Églises de la Principauté de Neuchâtel et Valangin*. 1<sup>re</sup> éd. 1713, 5<sup>e</sup> éd. 1799.

l'instruction des enfants et normaliser les conditions de passage de l'examen qui la sanctionne. On ne verra plus ensuite, jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, de changement notable dans la réglementation de l'examen (1).

### 3. Les chemins de l'instruction

La préparation à l'examen se déroule dans trois échelles de temps. La première débute à la petite enfance, avec une catéchisation élémentaire portant sur l'apprentissage de prières, de chants, ainsi que de rudiments d'histoire sainte plus que de dogme; comme le dit joliment un pasteur: « Dieu a voulu que la religion ne fût qu'une histoire, pour qu'il fût plus facile de la comprendre et de s'en souvenir », alors que « les idées abstraites n'entrent pas facilement dans l'esprit des enfants » (2). Cet apprentissage, largement informel, est assuré par la famille et, dans une bien moindre mesure, par l'école, que peu d'enfants fréquentent avant l'âge de 7 ans, et au temple, où la présence des enfants n'est que sporadique avant 8 ou 9 ans.

Débute alors une seconde phase, qui voit la plupart des enfants fréquenter l'école communale, au moins quelques semaines ou quelques mois en hiver, ou recevoir une instruction à domicile (3). Dans les deux cas, l'enseignement inclut l'apprentissage de l'histoire sainte et du catéchisme et le chant des psaumes (4). Dans les écoles

---

(1) Quelques propositions de réformes furent faites, mais sans succès, à l'initiative de simples pasteurs ou des doyens de la Classe, par exemple en 1765, en 1786 ou en 1821. (AEN: Actes de la Classe; Archives de la Classe, II, 4, F). En revanche, chaque Église paroissiale disposait d'une certaine liberté dans les modalités d'application de la réglementation.

(2) Bibliothèque des Pasteurs de Neuchâtel: « Cours extrait des leçons de catéchèse de M. le Pasteur H. D. de Chaillet, en août et septembre 1822 », 1 vol. ms. de 803 ff., f.7.

(3) P. Caspard: « Pourquoi on a envie d'apprendre. L'autodidaxie ordinaire à Neuchâtel (XVIII<sup>e</sup> siècle) », *Histoire de l'éducation*, mai 1996, pp. 65-110.

(4) De nombreux catéchismes ont été en usage à Neuchâtel, au libre choix des paroisses. Depuis la Réforme, les plus utilisés ont successivement été celui de Calvin, le *Catéchisme* de Heidelberg puis, au XVIII<sup>e</sup> siècle, le *Catéchisme* d'Ostervald, et son *Abrégé* publiés respectivement en 1702 et en 1734; ce dernier était accompagné par un *Recueil des passages du Nouveau Testament qui servent à établir les vérités et devoirs de la religion chrétienne* qui connut, comme lui, de nombreuses éditions et une énorme diffusion. Sur ces catéchismes, cf. Gustave Henrioud: *Le Catéchisme d'Ostervald. Étude historique et critique*, Lausanne, 1913, 116 p.; Henri Vuilleumier: *La religion de nos pères. Notice historique sur les catéchismes qui ont été en usage dans l'Église du pays de Vaud depuis les temps de la Réformation*, Lausanne, 1888; Eugène Arnaud: *Notice historique sur les deux catéchismes officiels de l'Église réformée de France*,

communales, ces matières constituent, avec la lecture et l'écriture, les piliers de l'enseignement, au moins du XVII<sup>e</sup> jusqu'au début du XIX<sup>e</sup> siècle (cf. tableau 1). Du fait de l'apparition d'autres matières ou objets d'enseignement, l'enseignement religieux perd beaucoup en poids relatif, mais non absolu : il peut au contraire s'appuyer sur l'enseignement de nouvelles matières, en fournissant par exemple le texte de dictées, soumises à analyse grammaticale. L'enfant reçoit aussi un enseignement religieux au temple, qu'il fréquente de plus en plus assidûment lorsqu'il avance en âge. Trois offices distincts se proposent à lui. Le premier est le sermon, prononcé par le pasteur le dimanche matin et aussi, dans les périodes de fête, le dimanche après-midi et en semaine. Le sermon, d'une durée moyenne d'une heure, est précédé et suivi du chant de psaumes ou de cantiques, par l'ensemble des fidèles. Le second est les prières, c'est-à-dire la lecture de passages de la Bible faite par le pasteur ou le régent d'école, en semaine ou le dimanche après-midi ; cette lecture est également précédée et suivie du chant de psaumes et de cantiques. Enfin viennent les catéchismes, qui ont lieu le dimanche après-midi dans le temple, pendant environ un semestre ; ils sont entrecoupés à la pause et suivis par des chants. Les catéchismes sont loin d'être réservés aux enfants, beaucoup d'adultes y étant également présents ; mais pour les enfants, l'assistance revêt un caractère de plus en plus obligatoire à mesure qu'ils approchent de la première communion. Vers 13 ans, certains pasteurs les inscrivent dans le registre des enfants dont la fréquentation du catéchisme est attendue, sans être encore rigoureusement obligatoire. Par ailleurs, les enfants participent plus activement que les adultes à ces catéchismes, puisqu'ils doivent répondre aux questions posées par le pasteur, filles et garçons un dimanche sur deux, en alternance (1).

Sermons, prières, catéchismes et psaumes se caractérisent par un fort continuum. Tous visent et concourent à faire connaître et comprendre les textes sacrés et à en tirer les leçons en termes de dogme et de morale. Entre le sermon et le catéchisme même, la différence n'est pas si grande qu'il y paraît. La part de la rhétorique est peut-être un

---

Calvin et Ostervald, Paris, 1885, 38 p. ; Henri Champendal : *Examen critique des catéchismes de Luther, Calvin, Heidelberg, etc.*, Genève, 1858, 102 p. Quant aux cent-cinquante *Psaumes de David*, ils furent appris jusqu'au début du XVIII<sup>e</sup> siècle dans la traduction de Clément Marot et Théodore de Bèze, mise en musique par Goudimel. Cf. C. Marot, T. de Bèze : *Les Psaumes en vers français avec leurs mélodies*, fac-similé de l'édition genevoise de Michel Blanchier, 1562, publié avec une introduction et des notes de Pierre Pidoux, Genève, Droz, 1986, 510 p.

(1) Selon les pratiques mentionnées dans son journal par un paysan de La Chaux-de-Fonds, Daniel Sandoz, entre 1770 et 1779. Source : AEN, LRJ 55.



peu plus affichée dans le premier, celle de la didactique dans le second, mais les textes de préparation rédigés par les pasteurs sont parfois les mêmes et peuvent leur servir dans l'une et l'autre circonstances (1); le catéchisme se distingue essentiellement du sermon par l'interrogation des enfants à laquelle il donne lieu. Quant aux psaumes, ils jouent un rôle tout particulier dans l'éducation et l'instruction des enfants, au moins à un double titre. D'une part, leurs textes, longs et parfois difficiles, constituent un très riche corpus de mots, d'idées et de sentiments, dont la compréhension passe par des commentaires donnés au temple, à l'école et en famille. L'intelligence des enfants est ainsi fortement sollicitée, pour qu'ils puissent chanter « comme des hommes », et non seulement de mémoire, « comme des oiseaux » (2). D'autre part, le chant des psaumes, « entonnés à l'unisson », permet l'une des plus fortes manifestations de l'unité de l'Église et de la continuité des générations (3). La préparation de l'enfant à l'examen d'admission à la cène ne se résume donc pas aux enseignements le plus ouvertement didactiques que sont les catéchismes: sermons, psaumes et prières y concourent également, à côté des enseignements à contenu religieux donnés à l'école et en famille.

---

(1) De nombreux textes manuscrits de catéchismes du XVIII<sup>e</sup> et du XIX<sup>e</sup> siècles sont conservés à la Bibliothèque publique et universitaire (BPU) de Neuchâtel, à la Bibliothèque des Pasteurs, ou aux Archives de l'État. Cf. par ex: BPU, Ms 1524-49: Catéchèses de Charles de Chaillet; Ms 1502: Catéchismes de M. Roques; Bibliothèque des Pasteurs, P. 101.4.1.c.r.: Sermons et catéchismes autographes de H. D. de Chaillet. Les textes manuscrits de sermons sont également nombreux à être conservés; certains ont fait l'objet de publication, par les soins de leurs auteurs.

(2) Théodore de Bèze citant Saint-Augustin, dans son Epître (1543) d'introduction aux *Psaumes en vers français*, *op. cit.*

(3) Cette continuité était chargée d'une profonde valeur éducative, à laquelle les parents étaient très consciemment attachés. C'est ce qui explique les réticences, voire les oppositions qui se manifestèrent au tout début du XVIII<sup>e</sup> siècle, lorsque la Classe voulut substituer un texte moderne à la vieille traduction de C. Marot et T. de Bèze, toujours en usage à Neuchâtel. Les paroissiens d'un village des montagnes, par exemple, refusèrent le changement et, après en avoir délibéré, firent valoir que: a) ils comprenaient très bien tous les mots de l'ancienne édition (ce dont le pasteur dépêché par la Classe dut convenir), même s'ils admettaient que certains « étaient un peu patois »; b) si on adoptait un nouveau texte sous prétexte que la langue avait changé depuis Marot, le processus serait sans fin, car la langue française n'arrêtait pas d'évoluer; c) et ainsi, les anciennes générations ne pourraient plus chanter à l'unisson avec les nouvelles. Cf. Alphonse Petitpierre: « Le psautier de Neuchâtel en 1700 », *Musée neuchâtelois*, 1877, pp. 258-263. La réponse citée émane des paroissiens des Brenets.

**Tableau 1**  
**L'enseignement religieux dans le curriculum des écoles communales**  
**(1601-1826)**

	1601-50		1651-1700		1701-50		1751-1800		1801-26	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Nombre de programmes observés</b>	7		9		25		19		17	
<b>Objets d'enseignement :</b>										
Religion, prières	5	71	8	89	22	88	18	95	15	88
Chant des psaumes	4	57	3	33	12	48	15	79	11	65
Musique	1	14	4	44	7	28	8	42	4	23
Mœurs, civilité	2	28	2	22	4	16	2	10	2	12
Lecture	7	100	9	100	25	100	19	100	17	100
Écriture	6	85	9	100	25	100	19	100	17	100
Arithmétique	1	14	6	66	21	84	18	95	17	100
Géométrie	0	0	0	0	0	0	1	5	1	6
Algèbre	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6
Orthographe	0	0	1	11	14	56	17	89	16	94
Grammaire	0	0	0	0	1	4	3	16	8	47
Langue française	0	0	0	0	0	0	1	5	0	0
Géographie	0	0	0	0	0	0	6	32	9	53
Histoire	0	0	0	0	0	0	1	5	5	29
Ouvrages féminins	1	14	0	0	0	0	2	10	2	12
Dessin	0	0	0	0	0	0	2	10	1	6
Couper les plumes	0	0	0	0	1	4	2	10	1	6
Droit	0	0	0	0	0	0	1	5	0	0

Les contrats de régence et les règlements d'écoles établis par les autorités communales – presque toutes villageoises – informent sur le contenu des enseignements assurés dans les établissements qu'elles financent et contrôlent. Les soixante-dix-sept programmes relevés sur un peu plus de deux siècles montrent la place qu'y tient l'enseignement religieux. Il semble n'apparaître qu'au deuxième rang, derrière la lecture et l'écriture, mais en réalité il occupe bien la première, car il va tellement de soi que certains contrats ou programmes omettent de le mentionner, alors qu'il est parfaitement attesté dans les pratiques; en outre, la « musique » et les « mœurs » forment avec la « religion » et les « psaumes » un ensemble à l'intérieur duquel des substitutions sémantiques sont possibles.

Un second bloc de matières est constitué par la lecture et l'écriture dont l'enseignement, comme le précédent, est systématiquement offert sur l'ensemble de la période, l'écriture étant destinée à tout ou partie des enfants les plus âgés. Au fil des siècles, le curriculum s'enrichit successivement de l'arithmétique (avec ses enseignements pratiques dérivés), de l'orthographe, de l'histoire, de la géographie, et de diverses matières plus occasionnellement mentionnées, sinon enseignées. Cet enrichissement ne s'opère pas au détriment de la place accordée à la religion: il est permis par l'allongement continu des horaires et de la fréquentation scolaires.

Sources: Archives anciennes des communes (par communes); AEN: Fonds divers (Communes, paroisses, série « Éducation »); BPU: *Feuille d'Avis de Neuchâtel*. Cf. P. Caspard: « Une source de l'histoire du temps scolaire à l'époque moderne: les règlements d'écoles » in M. M. Compère (Dir.): *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, INRP et Economica, 1997, pp. 241-254.

Peut-on prendre la mesure de ce que représente, globalement, cette formation? Le journal tenu par un paysan du Jura entre 1770 et 1779 nous livre à ce sujet une comptabilité d'une exceptionnelle précision, qui concerne ses trois enfants, une fille née en mars 1757, et deux garçons nés en octobre 1758 et septembre 1760. Ce que chacun des membres de la famille fait pendant dix ans est noté jour par jour. S'agissant des trois enfants, – dont aucun ne fréquente l'école, et où aucune différence ne s'observe entre la fille et les garçons (1) –, on voit (tableau 2) que la fréquentation des sermons, prières et catéchismes débute au minimum à l'âge de 10 ans, mais sans doute bien

---

(1) Entre 1770 et 1779, les trois enfants passent l'essentiel de leur temps à des travaux agricoles (faucher, vanner...), industriels (dentelle, tricotage de bas, fabrication de boucles de chaussures, horlogerie) et à des travaux ménagers, courses et services divers.

avant, car il ne s'agit que de la première année d'observation pour le plus jeune des garçons, pour s'accroître ensuite chaque année et atteindre son maximum l'année de la première communion, faite à 17 ans. Au total, on peut estimer qu'avant d'être admis à la cène, chacun d'eux a fréquenté plus de 200 sermons, une cinquantaine de prières, plus de 150 catéchismes, et a entendu ou entonné un bon millier de psaumes et de cantiques (1). L'enseignement délivré en ces diverses circonstances donne ainsi lieu à une double transmission : par imprégnation lente et répétition ; par interrogation sur des points d'histoire sainte, de morale ou de dogme, formalisés dans des ouvrages à forme catéchétique que les enfants doivent mémoriser et pouvoir réciter.

**Tableau 2**  
**L'instruction religieuse reçue au temple par trois enfants (1770-1779)**

	Âge													
		10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
David-Louis	CATÉCHISMES	8	12	10	12	22	20	20	51 (1)	9	8	-	-	-
Daniel-Henri		-	-	7	14	19	18	21	51 (1)	13	5	4	10	-
Marie-Charlotte		-	-	-	18	20	24	19	47 (1)	6	14	14	12	21
David-Louis	SERMONS	10	15	19	28	21	32	49	55	53	61	-	-	-
Daniel-Henri		-	-	11	17	17	25	21	27	51	56	53	53	-
Marie-Charlotte		-	-	-	20	30	27	30	42	46	52	58	56	53
David-Louis	PRIÈRES	5	2	0	3	5	10	6	10	2	6	-	-	-
Daniel-Henri		-	-	5	3	1	4	4	4	3	6	5	6	-
Marie-Charlotte		-	-	-	8	4	3	2	2	9	6	9	8	7

(1) Y compris 30 séances durant les « six semaines »

(1) À titre de comparaison, le père, qui est membre du consistoire ecclésiastique de sa paroisse, assiste en moyenne annuelle à 63 sermons, 27 prières et 10 catéchismes ; la mère à 39 sermons seulement, 4 prières et 9 catéchisme.

Le journal tenu par le paysan Daniel Sandoz permet de prendre très précisément la mesure de l'instruction reçue au temple par chacun de ses trois enfants. Globalement, les quelque 400 à 450 catéchismes, prières et sermons fréquentés jusqu'à la première communion représentent l'équivalent de près d'une année entière de scolarisation à temps plein : ceci relativise le fait qu'aucun des enfants ne fréquente l'école, ce qui ne les empêche pas d'être reçus à la cène à l'âge ordinaire (sauf la fille, légèrement en retard).

Âge par âge, on voit bien, par ailleurs, la progression de cette fréquentation, avec ses deux paliers : vers 13 ans, les enfants sont formellement inscrits au catéchisme auquel ils assistent d'une façon quasi régulière jusqu'à 17 ans, année de leur première communion ; sa fréquentation retombe ensuite (sans disparaître), mais la fréquentation des sermons s'est simultanément élevée à un niveau quasi hebdomadaire, qui restera stable par la suite, comme en témoigne l'assiduité des parents, dont la fréquentation persévérante des catéchismes doit également être soulignée : cet exercice public est loin d'être réservé à l'enfance, et toutes les générations y participent.

Ce dernier mode d'apprentissage caractérise plus particulièrement la troisième étape de préparation à l'examen d'admission à la cène : celle qui débute six semaines avant l'admission. Elle est réservée à ceux qui sont admis – dans des conditions sur lesquelles nous reviendrons – à préparer l'examen d'admission, et méritent donc seuls le nom de « catéchumènes ». Pendant six semaines, ils subissent une préparation spécialement adaptée à l'examen, que l'on peut assimiler à une forme de *bachotage* de tout ce qu'ils ont pu apprendre dans les années antérieures. Quantitativement, le nombre des catéchismes qu'ils suivent est de trente, soit cinq séances hebdomadaires, du lundi au vendredi, pendant six semaines, chaque séance durant de 2 à 3 heures, le matin ou l'après midi au choix du pasteur. Le reste de la journée est partiellement occupé par la mémorisation des leçons du jour ou de la veille, voire à la préparation de celle du lendemain ; car comme l'observe une assemblée de commune, « s'ils ne se sont pas dûment préparés chez eux, l'instruction qu'on leur donne leur deviendrait inutile » (1).

La majorité des séances sont thématiques : « le symbole des Apôtres », « les Dix commandements de Dieu », « le renoncement au monde », « la religion chrétienne », « l'oraison dominicale », « les

---

(1) BPU, Ms 1524-9 : La Côte-aux-Fées. Règlements pour les écoles, 18 avril 1802. Le pasteur « approuve ces règlements et promet de les faire appliquer autant que possible ».

sacrements » On répète aussi le chant des psaumes et des cantiques. Les dernières séances de catéchismes préparent plus particulièrement à l'interrogation dont les enfants seront publiquement l'objet dans le temple, et au cérémonial de la ratification et de la communion. Jusqu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'aspect de « révision » ou de « bachotage » scolaire domine largement dans ces six semaines de préparation. Ce n'est qu'avec le Réveil et la sensibilité romantique que certains catéchumènes les vivront comme une période de recueillement spirituel intense, dont témoigneront leur journal ou leurs souvenirs (1); mais à cette époque, l'examen d'admission à la cène a précisément perdu une partie du sens dont il avait été investi auparavant.

#### 4. Les bénéfices du succès

Le succès à l'examen d'admission à la cène a en lui-même pour conséquence d'introduire l'enfant dans la communauté des « fidèles adultes », selon la formule employée par le pasteur au cours de l'office de réception. L'importance de cette admission ne saurait être sous-estimée: elle fait du catéchumène un homme ou une femme désormais personnellement responsable de ses actes devant Dieu, au lieu de ne devoir qu'obéissance à ses parents. Les réflexions faites par les enfants concernés montrent que beaucoup d'entre eux ressentent ce nouveau statut comme une étape importante de leur vie personnelle, la coloration donnée à ce passage ayant varié selon les époques (2).

Mais les bénéfices du succès à l'examen s'inscrivent aussi dans d'autres registres. Il constitue, d'abord, une étape décisive dans l'accession de l'enfant à sa majorité (3). Le jeune peut désormais se marier, ce qui lui était interdit auparavant. Il peut devenir parrain ou marraine. Il peut témoigner en justice, alors qu'avant la communion, son témoignage n'était reçu qu'avec réserves; mais s'il commet un crime ou un délit, il sera aussi condamné plus sévèrement: la communion lève l'excuse d'irresponsabilité dont il bénéficiait jusqu'alors (4). Dans sa commune, le jeune commence à bénéficier de certains

---

(1) Cf. *infra*.

(2) P. Caspard: « Les trois âges de la première communion en Suisse » in J. P. Bardet, J. N. Luc, J. Robin-Romero et C. Rollet (Dir.): *op. cit.*, pp. 173-181.

(3) Théodore Buhler: « L'Age de la majorité dans l'ancien droit suisse » in *L'Enfant. Recueils de la Société Jean-Bodin*, t. 36, 1976, pp. 351-362; Frédéric-Samuel Ostervald: *Les lois, us et coutumes de la souveraineté de Neuchâtel et Valangin*, Neuchâtel, 1785.

(4) Philippe Henry: *Crime, justice et société dans la principauté de Neuchâtel au XVIII<sup>e</sup> siècle (1707-1806)*, Neuchâtel, La Baconnière, 1984, 808 p.

droits et à être soumis à certains devoirs, qui sont ceux de la corporation des communiers ; ils ne seront cependant atteints dans leur plénitude qu'au bout d'un processus plus long, lié notamment au statut familial et patrimonial des intéressés. Enfin, avoir communiqué conduit le jeune garçon à devoir satisfaire à ses obligations militaires : jusqu'au début du XIX<sup>e</sup> siècle, c'est au premier anniversaire de sa réception qu'il doit s'inscrire sur le rôle des miliciens. Il est remarquable que l'ensemble de ces droits et devoirs civils et civiques soient liés, non pas à un ou des âges précisément prescrits, mais à la réussite à un examen, passé à un âge variable, pouvant s'écarter de plusieurs années de la moyenne de 16 à 17 ans, déjà évoquée. La réussite à l'examen confère ainsi par elle-même un nouveau statut social, officialisé par les recensements du pays qui, depuis 1752, distinguent trois catégories de populations : les *petits garçons* et *petites filles*, qui n'ont pas encore communiqué ; les *grands garçons* et *grandes filles* qui ont communiqué mais sont encore célibataires, la troisième catégorie de la population étant les *hommes* et *femmes* mariés ou veufs (1).

Les passages qu'ouvre le succès à l'examen sont donc multiples, et c'est bien ainsi que le ressentent les nouveaux communians dans les lettres, journaux ou souvenirs qu'ils nous ont laissés. Jusqu'au début du XIX<sup>e</sup> siècle, les enfants ressentent surtout ce passage comme une accession relativement soudaine à la maturité ou à la majorité, devant leurs parents, devant la société et devant Dieu. « Le jour de Noël 1727, nous fûmes reçus adultes », se rappelle sobrement le fils d'un laboureur (2). « Je fus reçu au nombre des fidèles adultes avec applaudissements et de M. notre Pasteur, et de ceux qui ont pris soin de mon éducation dans ma pension », écrit en 1770 à ses parents un jeune pensionnaire, avec la satisfaction d'un bon élève qui a réussi (3). « Je ne suis plus une enfant ; je veux tenir ma place de grande fille », soutient en 1810 une nouvelle communicante qui semble plus préoccupée par sa condition de femme (4). « Je sens bien que c'est l'époque la plus importante de ma vie, et d'où dépend tout mon bonheur futur », écrit en 1813 une autre communicante, dans un registre de spiritualité plus marqué – ou plus stéréotypé ? – que les précédents (5).

(1) AEN : Tabelles de dénombrement des populations, par communes (1752 sq.).

(2) Bibliothèque de la ville de La Chaux-de-Fonds : Souvenirs d'Abram-Louis Sandoz. Cf. Philippe Henry : « Un homme en vue : Abram-Louis Sandoz, 1712-1766 » in J. P. Jelmini (Dir.) : *Les Sandoz...*, op. cit., pp. 146-147.

(3) AEN : Fonds Jacot-Guillarmod, 3/XXVIII.

(4) AEN : Fonds Jacot-Guillarmod, 11/I.

(5) AEN : Fonds Jacot-Guillarmod, 11/III. L'auteur écrit du pensionnat morave de Montmirail. Elle reprend un lieu commun de la prédication catéchétique : cf. p. 31, note 2.

Dans les décennies suivantes, le sens donné par les catéchumènes à l'ensemble de la cérémonie – où la place de l'examen proprement dit devient indiscernable – sera beaucoup plus contrasté. L'atmosphère du Réveil conduira les uns à surinvestir le sacrement auquel ils peuvent désormais accéder. L'un d'eux « pleure et sanglote » à l'approche du grand jour (1); un autre est « effrayé » à l'idée de « naître à nouveau » (2). Les autres se sentiront délivrés d'un fardeau: « Plus tôt châtié, plus tôt guéri », philosophe en 1820 le fils d'un horloger, pressé d'en finir avec les contraintes de l'examen (3); d'autres se déclarent carrément « impatientes de pouvoir se livrer aux amusements de la jeunesse adulte » (4) ou avouent que « leur entrée dans l'Église les a moins émus que la réussite à l'examen des Belles-Lettres » (5). Ce dernier témoignage, le plus tardif, atteste la profondeur de la rupture qui s'est produite entre l'examen d'admission à la cène et les formes d'examens proprement scolaires qui se sont créés entre temps, de tous types et à tous les niveaux, ainsi que la forte minoration du premier par rapport aux seconds.

Jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, en revanche, le succès à l'examen d'admission à la cène donne encore, à lui seul, congé scolaire. Avant la première communion, la fréquentation de l'école communale n'est pas obligatoire, même si elle est assez générale, surtout aux âges précédant immédiatement la première communion. Mais une fois l'examen passé, on ne trouve plus aucun enfant sur les bancs de l'école, ce constat ne souffrant aucune exception. Les années suivant la communion sont celles de l'entrée dans la vie professionnelle. Cette accession plénière au marché de l'emploi ne signifie pas que l'enfant n'ait jamais travaillé avant de communier. Au contraire, le travail des enfants dans l'agriculture, l'artisanat, les services, l'industrie constitue la règle plutôt que l'exception, même dans les milieux relativement aisés. Mais ce qui s'ouvre désormais au jeune, c'est l'exercice d'une *profession*, à laquelle l'a éventuellement préparé un apprentis-

---

(1) Cité par Philippe Godet: *Frédéric Godet, 1812-1900, d'après sa correspondance et d'autres documents inédits*, Neuchâtel, 1913, XVIII – 570 p. Il communique à Noël 1828 et précise que « à mesure que le moment approchait, son angoisse augmentait » (pp. 33-34).

(2) Jules Paroz: *Souvenirs d'un octogénaire*, Porrentruy, Le Pré Carré, 1981, p. 56. L'idée d'une « seconde naissance » est sans doute empruntée au piétiste P. J. Spener, plus qu'à J.-J. Rousseau.

(3) AEN: Fonds Jacot-Guillarmod 11/V.

(4) J. Paroz, *op. cit.*, p. 40.

(5) Philippe Godet: *Souvenirs de jeunesse, 1850-1874*, Neuchâtel et Paris, 1922, pp. 161-164. Il entre aux Belles-Lettres en juin 1867 et communique pour la première fois en septembre.



sage réglé (1), c'est-à-dire une activité socialement reconnue et exercée en toute responsabilité. Cela vaut notamment pour les professions salariées, où les employeurs répugnent à embaucher des jeunes n'ayant pas encore communiqué, quel que soit leur âge. Ce constat, qui a été fait aussi en France ou en Belgique (2), anticipe, d'une façon encore relativement informelle, certaines législations nationales de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, corrélant la réussite à un certificat de fin d'études et l'autorisation d'entrer sur le marché de l'emploi salarié (3).

Les formes que revêt matériellement l'attestation d'admission à la cène méritent, enfin, d'être évoquées, car elles soulèvent l'une des questions fondamentalement posées par tout examen : celle du rayon de validité de la certification qu'il confère. Tant que la population est restée peu mobile, jusque dans le courant du XVII<sup>e</sup> siècle, la paroisse constituait un horizon de vie où l'admission des enfants à la cène était connue de tous. La mobilité croissante de la population a rendu ensuite nécessaire une formalisation de cette certification, qui s'est opérée de deux façons. Par la tenue de registres de catéchumènes examinés et admis à la cène, de plus en plus systématique depuis la fin du XVII<sup>e</sup> siècle (4). Par la délivrance d'attestations personnalisées, rédigées par le pasteur ; ces certificats seront exigés pour tous les actes religieux ultérieurs (mariage, au premier chef) mais vaudront aussi sur le marché de l'emploi, où les communicants pourront les produire comme témoignages de leur instruction et de leurs mœurs, plusieurs années encore après leur réception. L'espace où valent ces

---

(1) Dans la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'âge moyen d'entrée dans l'apprentissage de l'horlogerie est de 14 ans et demi, la durée moyenne de cet apprentissage étant de 37 mois. Source : Estelle Fallet : « Des modalités de l'apprentissage dans l'horlogerie à Neuchâtel, 1740-1810 » in Gérard Bodé, Philippe Marchand (Dir.) : *Formation professionnelle et apprentissages (XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, Lille-Paris, Revue du Nord et INRP, 2003, pp. 79-97. Pendant la première moitié du siècle suivant, dans un échantillon de branches diverses (commerce, artisanat, services...), l'âge moyen d'entrée des garçons en apprentissage est d'un peu plus de 16 ans, mais sa durée est plus courte. Cf. P. Caspard : *Les changes linguistiques...*, op. cit., p. 34. Dans les deux cas, l'âge moyen de sortie de l'apprentissage est proche de l'admission à la cène, même si les écarts à cette moyenne ne sont pas négligeables.

(2) M. Sonnet : « Éducation et première communion », art. cit. pp. 115-117 ; O. Henrivaux : « L'influence... », art. cit., p. 98. Les offres et demandes d'emplois parues dans la *Feuille d'Avis de Neuchâtel* entre 1750 et 1850 montrent que les jeunes n'ayant pas encore communiqué minorent leurs exigences salariales.

(3) Claude Carpentier : *Histoire du certificat d'études primaires. Textes officiels et mise en œuvre dans le département de la Somme*, Paris, L'Harmattan, 1996, 330 p. ; Patrick Cabanel : *La République du certificat d'études. Histoire et anthropologie d'un examen (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, Paris, Belin, 2002, 320 p.

(4) Cf. *infra*, tableau 5.

## Document 1

## Évolution des certificats d'admission à la cène

1759

*Le sieur David fils de Guillaume Jacot dit Guillarmod, ayant fréquenté mes instructions publiques et particulières, j'ai remarqué en lui, non seulement des lumières et des connaissances peu communes dans la religion, mais aussi et surtout des sentiments très édifiants et dignes d'un vrai chrétien. C'est pourquoi je l'ai reçu au nombre des fidèles adultes et, en cette qualité, je lui ai accordé la liberté de participer au Saint-Sacrement de la Cène du Seigneur, ce qu'il a fait pour la première fois aux communions de Pâques de l'année 1756.*

À Renan, le 8 novembre 1759  
[signé] Cunier, Pasteur

Source: AEN: Fonds Jacot-Guillarmod. 3/XXVIII

1795

*Élisabeth Louise Petitpierre, née le 29 janvier 1766 et baptisée le 11 février suivant, a été admise publiquement à la confirmation du vœu de son baptême et à la liberté de participer à la Sainte Cène avec les catéchumènes de notre Église aux fêtes de Pâques 1782. C'est ce que je certifie avoir extrait des registres des baptêmes et des catéchumènes de notre Église. À quoi j'ajoute que dès lors, elle a toujours pu y participer avec nous sans que rien y ait mis obstacle de notre part, ayant au contraire mérité par sa bonne conduite l'approbation de ses conducteurs spirituels. En foi de quoi j'ai expédié et signé le présent, à Neuchâtel en Suisse, le 26 juin 1795.*

D. Dardel, Pasteur

Source: BPU: Ms 2110.

1832

*Frédéric Louis fils de feu Paul-Henri Godet, né le 25 octobre, baptisé le 3 décembre mil huit cent douze (1812) à Neuchâtel, a ratifié le vœu de son baptême et a été admis au Saint-Sacrement de la Cène aux fêtes de Noël mil huit cent vingt-huit (1828) le 26 décembre.*

À Neuchâtel, le 11 mars 1832  
Droz, Diacre.

Source: BPU: Ms 3042, 3.

certificats en vint à dépasser largement les frontières de la paroisse, du pays, et même des régions pratiquant la religion réformée : à la fin du XVIII<sup>e</sup> et au début du siècle suivant, les bonnes d'enfants, précepteurs et gouvernantes émigrant vers la Pologne catholique ou la Russie orthodoxe emportent avec eux leur certificat d'admission à la cène, qui constitue une recommandation appréciée des employeurs (1).

L'attestation de réussite se situe alors dans un double registre : celui de la certification méritocratique et celui de la recommandation, où le pasteur qui a fait passer l'examen témoigne personnellement des qualités du reçu, en engageant son propre crédit. Mais ce second aspect s'estompe dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle pour ne plus laisser au certificat délivré par le pasteur qu'une allure administrative stéréotypée, sur le modèle des diplômes scolaires qui se créent à la même époque (cf. document 1).

## II. L'EXAMEN ET SES ACTEURS

### 1. La candidature : âge et aptitudes

Tout enfant est tenu de se présenter à l'examen d'admission à la cène et, en fin de compte, tous doivent être reçus. Ce schéma, pour le moins contraint, laisse cependant place à diverses marges d'appréciation, où s'inscrit le jeu des acteurs et où se révèle le sens qu'ils donnent à l'examen. Les deux principales concernent l'âge des enfants et l'évaluation qui est faite de leurs aptitudes.

#### a) L'âge

Depuis la fin du Moyen Âge, l'âge de raison ou de discrétion est théoriquement situé, selon les contemporains, entre 10 et 14 ans, et c'est donc à cet âge que la première communion est recommandée. Pratiquement, l'âge le plus fréquemment observé en pays catholiques, au XVIII<sup>e</sup> siècle, se situe vers 13 ou 14 ans. Dans le diocèse de Boulogne, en 1766-1779, 79 % des garçons et filles communient entre 13 et 15 ans (2) les secondes un peu plus tôt que les premiers ; à Phaffans, près de Belfort, en 1770-1794, 80 % des garçons et 87 %

---

(1) Alphonse Petitpierre : *De l'émigration des jeunes filles de la Suisse romande et en particulier des jeunes Neuchâteloises*, Neuchâtel, 1986, 64 p. ; Alain Maeder : *Gouvernantes et précepteurs neuchâtelois dans l'Empire russe (1800-1890)*, Neuchâtel, *Cahiers de l'Institut d'histoire*, n° 1, 1993, 144 p.

(2) A. Playoust-Chaussis, *art. cit.*, p. 236.

des filles communient entre 11 et 14 ans (1). Chez les luthériens d'Alsace, l'âge minimum prescrit en 1742, puis encore en 1852, est de 14 ans (2); chez ceux de Montbéliard, l'âge constaté se situe, au XVIII<sup>e</sup> siècle, entre 14 et 16 ans (3); il est donc supérieur, dans les deux cas, aux pratiques observées chez les catholiques (4). À Neuchâtel, l'âge a théoriquement été situé en 1564 à « 12 ans pour le moins », mais c'est un minimum qui, à l'instar de ce qui est fixé pour le mariage (16 ans pour les garçons, 14 ans pour les filles) ne préjuge en rien de celui qui sera effectivement adopté. Entre 1644 et 1654, le plus ancien registre de catéchumènes conservé montre la répartition effective des âges de réception à la cène dans l'une des paroisses du pays de Neuchâtel: 94 % des garçons et 79 % des filles communient entre 15 et 17 ans (cf. tableau 3).

Les observations que l'on peut multiplier dans la plupart des autres paroisses à partir des dernières années du siècle, montrent que cet âge moyen s'est encore accru jusqu'au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, pour atteindre, dans certaines d'entre elles, jusqu'à 17 ou 18 ans pour les garçons, une avance de quelques mois étant toujours observée pour les filles. Au cours du demi-siècle suivant, l'âge moyen connut une tendance générale à la baisse, qui put atteindre où dépasser un an dans certaines paroisses. En 1765, le doyen de la Classe des Pasteurs estima que l'âge de réception était devenu « trop bas » et proposa de fixer un âge minimum; mais les pasteurs refusèrent une telle contrainte réglementaire, estimant qu'il ne revenait qu'à leur « zèle » et à leur « prudence » de fixer cet âge au cas par cas, et en accord avec les familles (5). De fait, l'âge moyen remonta dans les décennies suivantes au niveau du début du siècle, et s'y maintint jusque dans les années 1840.

Tout se passe donc comme si, pendant deux siècles au moins, et en dehors de toute contrainte réglementaire, les acteurs concernés – pasteurs et familles, voire les enfants eux-mêmes, qui s'avèrent parfois avoir leur mot à dire – avaient estimé qu'il existait un âge idéal pour passer l'examen, et que cet examen se situait dans la seizième ou dix-septième année de l'enfant soit, en moyenne, deux à trois ans plus

---

(1) D. Verry, *art. cit.*, p. 58.

(2) M. Lienhard, *art. cit.*, pp. 262-265.

(3) J. M. Debard, *art. cit.*, p. 285.

(4) Celles-ci étant cependant loin d'être uniformes. Les jansénistes, par exemple, se livrent à une véritable « apologie du retard » dans l'admission des enfants à la cène. Cf. O. Robert, *art. cit.*, p. 93.

(5) AEN: Actes de la Classe, 1765.

**Tableau 3 : Âges d'admission à la cène**

**1644-1654**

Âge	13½	14	14½	15	15½	16	16½	17	17½	18	18½	19	N	Âge moyen
Garçons	0	0	0	1	3	4	4	1	3	0	0	1	17	16 ans 8 mois
Filles	1	0	2	1	0	7	1	2	0	0	0	0	14	16 ans

Source : AEN ; Registre des baptêmes, catéchumènes, mariages et décès de Cornaux.

**1701-1710**

Âge	14	14½	15	15½	16	16½	17	17½	18	18½	19	N	Âge moyen
Garçons	0	0	0	1	3	3	9	4	2	1	0	23	17 ans 2 mois
Filles	1	0	3	5	8	5	10	5	2	0	0	39	16 ans 7 mois

**1751-1760**

Âge	14	14½	15	15½	16	16½	17	17½	18	18½	19	N	Âge moyen
Garçons	0	0	1	8	4	3	5	1	0	0	0	22	16 ans 4 mois
Filles	1	1	4	12	10	7	2	1	0	1	0	39	16 ans 1 mois

**1826-1830**

Âge	14	14½	15	15½	16	16½	17	17½	18	18½	19	N	Âge moyen
Garçons	0	0	1	1	9	17	17	8	6	3	0	62	17 ans 2 mois
Filles	0	1	2	6	24	12	4	2	2	0	0	53	16 ans 5 mois

Source : AEN ; Registres des baptêmes et catéchumènes de Cortaillod.

tard que dans les paroisses catholiques françaises qui ont pu être précisément observées. Un tel consensus ne peut trouver son explication exclusivement dans la sphère religieuse : il traduit aussi une politique de l'enfance et de la jeunesse, dans l'arbitrage que les acteurs décident collectivement de rendre entre le temps de l'instruction et celui de l'exercice d'une profession, dont le passage est précisément marqué par l'admission de l'enfant à la cène (1).

En même temps, cette constante observée dans tout le pays et dans la longue durée laisse apparaître des écarts et des fluctuations dont trois au moins méritent d'être évoqués. Le premier concerne les sexes. Comme cela apparaît partout ailleurs où l'observation a été faite, l'âge moyen d'admission des filles est toujours inférieur à celui des garçons, de 6 à 8 mois en moyenne dans le cas de Neuchâtel. Il y a sans doute là l'effet de la prise en compte d'une constante anthropologique, la précocité sexuelle et psychologique des filles par rapport aux garçons, alors même qu'elles côtoient sans problème ces derniers sur les bancs des écoles publiques et du catéchisme (2). Mais la question est posée des performances comparées des filles et des garçons à l'examen. D'une part, nous savons que la fréquentation scolaire des filles est un peu moindre que celle des garçons, et que, devenues adultes, elles sont moins nombreuses à pouvoir signer de leur nom (3). Mais de l'autre, leur fréquentation des sermons et catéchismes est analogue, et leur capacité à lire semble égale, voire supérieure, si l'on en croit le résultat d'observations faites dans l'une des paroisses du pays dans les années 1730-1740 (*cf. infra*). L'examen ayant plus de rapport avec les capacités à lire, mémoriser et comprendre qu'avec l'écriture, la précocité des filles pourrait donc tenir aussi à leurs performances supérieures dans ces domaines, au moment de l'examen.

Le second tient à la personnalité des pasteurs, qui ont parfois des vues particulières, partagées ou non par leurs paroissiens, sur l'âge idéal auquel recevoir les enfants. Si les écarts entre paroisses sont généralement faibles, ils peuvent dans certains cas atteindre une année, sans trop dépasser ce chiffre car une disparité trop forte pourrait mécontenter les paroissiens, attachés à l'égalité de traitement de

---

(1) P. Caspard : « L'enfance, l'adolescence, la jeunesse : pour une économie politique des âges depuis l'époque moderne », *Carrefours de l'éducation*, 1999, 7, pp. 186-204.

(2) Au moins jusque dans les premières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, où l'on commence à séparer systématiquement filles et garçons.

(3) En l'absence de signatures apposées dans les registres de mariages, le constat repose, entre autres, sur la capacité des ouvriers et ouvrières de la manufacture d'indiennes de Cortaillod à signer leurs contrats de travail (1752-1819).

tous les enfants : ils n'hésitent pas à alerter la Classe sur le cas de pasteurs trop exigeants, les pasteurs laxistes étant également montrés du doigt (1). Enfin, dans la diachronie, la baisse très sensible constatée dans la première moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, suivie d'une hausse équivalente dans la seconde moitié, traduisent sans doute l'évolution des attentes sociales en matière d'instruction et de socialisation. Les très grands progrès faits à Neuchâtel dans l'offre et la fréquentation scolaires depuis le début du siècle ont d'abord permis une hausse du niveau d'instruction des enfants, donc un abaissement de l'âge de la fin de leurs études, avant qu'un renoncement à un certain idéal de précocité – « il ne s'agit pas de gagner du temps, mais d'en perdre », dit J.-J. Rousseau (2) au moment même où le doyen de la Classe des Pasteurs trouve que l'âge des catéchumènes est descendu trop bas – ne conduise au choix de retarder à nouveau la fin de leur instruction, tant laïque que religieuse (3).

Ainsi modulé, l'âge apparaît comme le facteur essentiel déterminant la présentation de l'enfant à l'examen. Mais il se combine étroitement avec un deuxième facteur : le niveau d'instruction de l'enfant.

#### *b) Niveau d'instruction et aptitudes*

L'évaluation du niveau de l'enfant s'opère selon des procédures diverses, dont l'une au moins est organisée d'une façon stricte : il s'agit de la très ancienne pratique – elle remonte au moins au XVI<sup>e</sup> siècle – de la visite annuelle (parfois bis-annuelle) de l'école communale par une « députation » de communiers, accompagnés du pasteur. Pendant plusieurs heures, voire une journée entière si le nombre des enfants l'exige, ils font subir à l'ensemble des élèves, dont l'âge s'échelonne de 5 à 17 ans, des épreuves adaptées à leur niveau : au XVIII<sup>e</sup> siècle, ces épreuves portent sur la lecture, la récitation ou le « par cœur », le chant, l'écriture, le calcul, la dictée orthographique (cette dernière attestée dès la seconde moitié du XVII<sup>e</sup> siècle). À l'issue de cette visite, des prix sont décernés aux élèves (4). Deux décisions majeures sont également prises. La

---

(1) Plusieurs exemples dans AEN, Actes de la Classe.

(2) *L'Émile* (1762), livre 2.

(3) Une interprétation de ce mouvement dans P. Caspard : « Les trois âges... », *art. cit.*, pp. 76-77.

(4) Les principes de cette distribution des prix varient d'une commune à l'autre. Telle d'entre elles (Cortailod) donne la même petite somme d'argent à tous les enfants présents le jour de la visite; remontant au XVII<sup>e</sup> siècle, cette pratique est réprouvée comme archaïque par les pédagogues au début du XIX<sup>e</sup> siècle. Plus nombreuses sont celles qui ne délivrent des prix qu'aux meilleurs, matière par matière, telle Serrières,

première concerne le passage des enfants qui en sont jugés capables de la « petite école », où l'enseignement est exclusivement oral, à la « grande école », où l'enfant écrit. L'enseignement est le plus souvent assuré dans la même classe par le même maître, mais dans certaines communes particulièrement populeuses, il y a dédoublement des deux écoles. Au tournant des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, cette promotion a lieu en moyenne vers 11 ou 12 ans, mais avec de grandes variations autour de cette moyenne, les cas extrêmes observés allant de 9 à 16 ans (1). L'autre concerne les enfants qui seront appelés à devenir catéchumènes dans l'année à venir.

À dire vrai, celle-ci est prise moins formellement que la première, et on constate en tout cas, d'une commune à l'autre, des pratiques assez différentes. Au minimum, la visite permet au pasteur et aux députés de juger du niveau de chaque enfant, attesté par ses performances à des épreuves orales ou écrites. Des tentatives eurent lieu pour mettre sur pied des procédures plus contraignantes, et les imposer à toutes les paroisses du pays. Ainsi, en 1786, le doyen de la Classe proposa que « chaque pasteur se fît présenter une année à l'avance ceux qui devraient être catéchumènes l'année suivante, afin d'examiner s'ils savent lire, s'ils sont déjà instruits à un certain point, et de veiller ensuite à ce qu'ils fréquentent les écoles et les catéchismes » (2). Cette proposition échoua, du fait de l'opposition des pasteurs, qui répugnaient toujours à voir réglementer leurs rapports avec les familles. Mais certaines communes adoptèrent, pour leur propre compte, ce système d'examen préalable. Ainsi, dans l'une d'entre elles, on décida, en 1805, que « les catéchumènes seront tenus d'assister aux deux visites [de printemps et d'automne] de l'école, là où ils seront examinés scrupuleusement pour connaître s'ils sont en état d'être reçus à la communion ou non » (3). On observe qu'ici, le

---

qui rend ainsi compte de la visite faite en 1795 dans son école, comptant 23 garçons et 17 filles âgés de 5 à 17 ans. « On a procédé à la lecture, elle va faiblement ; on a distribué 2 prix sur 19 lectures. On a dicté un thème [dictée orthographique], 14 écoliers l'ont écrit ; on a distribué deux prix. On a dicté une multiplication, 3 l'ont fait, et une addition. 2 l'ont fait. On a fait un tour de récitation du catéchisme expliqué. Les prières et les cahiers d'écriture ont été examinés et les prix adjugés ». Cité par Édouard Quartier-la-Tente : *Le Canton de Neuchâtel*, Neuchâtel, 6 vol., 1893-1925. Vol. 1 : *Le district de Neuchâtel*, p. 419.

(1) D'après les listes d'écolages payés par une entreprise textile aux enfants de ses ouvriers. Sur 335 enfants observés entre 1785 et 1810, ceux des ouvriers qualifiés passent à la grande école à un âge compris entre 9 et 13 ans ; ceux des ouvriers non qualifiés, entre 9 et 16 ans. Source : AEN, Fonds de la Fabrique-Neuve de Cortaillod, Papiers divers.

(2) AEN : Actes de la Classe, 1786.

(3) AEN : Manuels de la commune de Travers, 1805.



qualificatif de « catéchumène » s'applique à des enfants que leur âge prédispose à être présentés à l'examen, ce qui ne préjuge pas de leur présentation effective, puisque leur aptitude devra être dûment constatée par les députés, au nombre de douze, pasteur compris.

Même dans ce dernier cas, l'analogie avec une épreuve d'admissibilité ne doit cependant pas être poussée trop loin. Tous les enfants n'étant pas tenus de fréquenter l'école communale, certains échappent à l'épreuve de la visite. Une commune en tire les conséquences en exigeant que, le jour de la réception à la cène, les enfants ayant fréquenté l'école de la commune entrent au temple les premiers, séparément de ceux qui ne l'ont pas fréquentée, qui viendront seulement à leur suite puisqu'ils n'ont pas fait l'objet d'une évaluation collective identique à celle de leurs camarades (1).

Le pasteur a d'ailleurs d'autres occasions ou moyens de juger du niveau des futurs catéchumènes. Il les rencontre d'abord plus ou moins régulièrement aux catéchismes, où les enfants âgés de plus d'une douzaine d'années peuvent être interrogés tour à tour. Le pasteur peut aussi faire passer systématiquement un petit test aux futurs catéchumènes qui ne fréquentent pas l'école, avant de les admettre à faire leurs six semaines. Dans une des paroisses, le pasteur appelle ces candidats à la cure pour leur faire lire quelques versets de la Bible (par exemple : *Proverbes*, VIII, v. 1 à 7 ; *Proverbes*, IV, v. 1 à 7) (2).

---

(1) BPU, Ms 1524-9: La Côte-aux-Fées. Règlement pour les écoles de 1802: « Comme ils n'auront pas été assujettis aux mêmes règles que ceux qui auront demeuré toute l'année dans la paroisse, il est juste qu'ils soient placés, les garçons à la suite des garçons, les filles à la suite des filles ».

(2) AEN: Journal de D. Sandoz, années 1773, 1775 et 1777. Cette dernière année, c'est le fils cadet qui, le 14 novembre, se rend à la cure avec son père pour se faire inscrire comme catéchumène. Né le 19 septembre 1760, il n'a jamais fréquenté l'école mais s'est livré, parallèlement à divers travaux agricoles et services domestiques, à la fabrication de dentelle (1770-1773) puis à l'horlogerie (fabrication de mouvements, puis de pignons). Pour tester ses capacités en lecture, le pasteur lui fait lire dans l'*Ancien Testament* un texte de circonstance, sans doute dans la version de J. F. Osterwald, dont la traduction de la Bible a été publiée en 1744: « 1. Mes enfans, écoutez les instructions de votre pere, & soyez attentifs, afin que vous connoissiez la prudence. 2. Car je vous propose une bonne doctrine; n'oubliez donc pas mes leçons. 3. J'ai été un enfant chéri de mon pere, & le fils unique de ma mere; 4. Mon pere m'enseignoit & me disoit: que ton cœur retienne mes paroles; garde mes commandemens, & tu vivras. 5. Acquiers la sagesse, & la prudence; ne l'oublie pas, & suis constamment les paroles de ma bouche. 6. Ne l'abandonne pas, & elle te gardera; aime-la, & elle te conservera. 7. La principale chose, c'est la sagesse; acquiers-la, recherche la prudence au dessus de toutes choses ».

Le test étant concluant, il peut faire ses six semaines, ratifie le 27 décembre et communie le dimanche 28.

Dans l'admission au catéchuménat, l'examen des enfants à l'école joue donc un rôle non exclusif mais important, que permet la participation active des pasteurs aux visites de l'école, jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle.

Reste posée la question des connaissances et aptitudes sur lesquelles les enfants sont jugés dignes de devenir catéchumènes, d'abord, puis d'être admis à la cène. La réponse doit ici se fonder à la fois sur les normes ou prescriptions théoriques, sur les pratiques de préparation à l'examen et d'examen effectivement mises en œuvre, et sur les commentaires ou appréciations auxquelles celles-ci donnent lieu de la part des différents acteurs.

La matière sur laquelle porte l'examen consiste fondamentalement dans la connaissance de vérités dogmatiques, telles que les manuels de catéchisme en résument la substance ; les manuels devant être plus ou moins connus par cœur, la distance est minimale entre ce que nous révèle leur contenu et ce que les enfants devaient effectivement restituer pour être admis à communier (1). On doit observer cependant que ces vérités dogmatiques ne sont pas purement abstraites. Elles s'inscrivent dans une histoire (l'histoire sainte), dans une géographie (la géographie sacrée, celle de la Palestine), s'expriment dans des poèmes (psaumes, cantiques) mis en musique, et traduisent une morale, à la fois individuelle et sociale : elles s'accompagnent donc de tout un ensemble de savoirs collatéraux et de valeurs morales, civiques ou esthétiques, constitutifs d'une culture beaucoup plus large que celle qui est le plus communément sous-entendue sous le terme de « catéchisme ».

Une question revient d'une façon constante dans la réflexion des acteurs : c'est la part qui revient, pour que l'on puisse véritablement parler de *connaissance*, à la mémorisation et à la compréhension. Ici, la réponse est invariable : « Pourquoi apprend-on ? Ce n'est pas pour retenir des mots, c'est pour mieux comprendre » (2) affirme en 1802 un règlement d'école dans son article relatif à l'apprentissage du catéchisme, en reprenant ce qui constitue un véritable lieu commun. Cette exigence de « compréhension » induit une pédagogie, et engendre un problème. La pédagogie est celle de l'explication, du commentaire,

---

(1) En 1846 encore, l'admission d'un garçon de 18 ans et demi lui est refusée parce « qu'il n'a appris ni le *Catéchisme*, ni les *Passages* », deux ouvrages d'Ostervald de 1734. Il est vrai qu'il ne sait non plus ni lire ni écrire. AEN : Actes de la Classe, 1846.

(2) BPU, Ms 1524-9.

par laquelle le catéchiste vise à faire apprendre non « par cœur », mais « par jugement », non « par routine » mais « par principe », selon une double dichotomie qui devient omniprésente au XVIII<sup>e</sup> siècle. Par l'exigence de reformulation qu'elle implique, elle met aussi en jeu la capacité de l'enfant à exposer ou exprimer des idées complexes : il doit en effet pouvoir « dire en d'autres termes ce qu'il aura récité » (1). Le problème est celui de l'inégale capacité de compréhension des enfants qui peut aller, dans le cas des handicapés, jusqu'à une capacité nulle ou fortement amoindrie. Peut-on refuser d'admettre un enfant à la communion avec le corps du Christ parce qu'il est idiot ou imbécile ? On verra que la réponse donnée est négative, mais au prix d'un retard important dans l'âge d'admission des enfants concernés.

Les critères d'admission à l'examen soulèvent, enfin, deux autres types de questions. Les unes concernent l'articulation entre la mémorisation et la compréhension des connaissances dogmatiques, et la maîtrise de ces deux compétences élémentaires que sont la lecture et l'écriture. Une catéchisation relativement poussée peut se concevoir dans un contexte de pure oralité. Mais la capacité à lire couramment a, au moins depuis la Réforme, été définie comme un objectif à atteindre, même si ce n'est guère avant le tout début du XVIII<sup>e</sup> siècle que l'on trouve la manifestation du refus express de recevoir à la cène des enfants qui ne savent pas lire, et pour cette raison-là seule (2). Quant à l'écriture, elle a toujours joué un rôle réduit dans la catéchisation. On note pourtant, dans les années 1830, quelques témoignages de pasteurs faisant passer un test d'écriture à des enfants avant de les recevoir comme catéchumènes (3). On observe aussi que la préparation des catéchumènes peut inclure la rédaction de « compositions »

---

(1) *Ibid.* La reformulation comme preuve de compréhension constitue un critère très classique d'évaluation à toute forme d'examen. C'est elle aussi qui inspire les *Histoires de la Bible* de Johann Hübner, *best seller* publié pour la première fois à Leipzig en 1714, dont la traduction française fut très répandue à Neuchâtel durant tout le XVIII<sup>e</sup> siècle et au delà. Son originalité est de permettre aux parents d'être eux-mêmes les examinateurs de leurs enfants. Très proche du texte des deux *Testaments*, chacune de ces cent quatre histoires est en effet suivie « de demandes sans réponses, afin qu'on n'en abuse pas pour les apprendre par cœur [...]. Et lorsqu'un enfant revenant de l'école se vante à la maison d'avoir bien appris sa leçon, tout père ou mère, qui sait lire, est en état de voir, par le moyen de ces demandes, s'il dit la vérité ». (Introduction). Des écoles communales l'utilisent comme manuel au moins jusqu'au début du XIX<sup>e</sup> siècle. Cf. AEN, Manuels de la commune de Saint-Blaise, 25 mars 1804.

(2) Par exemple, le pasteur de la paroisse des Verrières en 1731, cf. *infra*.

(3) AEN : Série Éducation 2, V : Examen des militaires.

sur des thèmes de dogme ou de morale (1). Mais l'exigence d'une maîtrise de la rédaction présente un décalage désormais manifeste avec ce que requiert le simple témoignage des connaissances de la foi. La catéchèse ne peut ici que tenter de se mettre au diapason de la pédagogie laïque et des exercices scolaires qu'elle a inventés, sans pouvoir en adopter jusqu'au bout la logique, qui serait de n'admettre à communier que ceux des catéchumènes capables de composer élégamment ou savamment sur des points de dogme.

Un second type de question concerne le rôle de la foi, de la piété et des vertus morales dans l'admission des enfants. Curieusement, elles sont mises en avant dans les raisons du succès (cf. les deux premières attestations du document 1) mais jamais dans celles du refus, quelque délicate que soit la situation de certains catéchumènes (jeunes filles enceintes, jeunes gens emprisonnés). On touche ici aux limites de ce que permet d'évaluer un examen : la connaissance et la compréhension peuvent s'échelonner, se mesurer, se comparer ; la foi et la piété s'inscrivent dans un autre registre, celui de l'intime, où d'autres critères, et donc d'autres acteurs, doivent entrer en jeu.

## 2. Examinés et examinateurs

À la fin de la période des six semaines, l'examen a lieu dans le temple, pendant un ou plusieurs jours, selon le nombre des enfants présentés. Le temple est alors rempli d'une assistance nombreuse, composée non seulement des familles des catéchumènes, mais de beaucoup de paroissiens non directement concernés (2). La publicité

---

(1) Préparant sa communion à Bâle pour Pâques 1855, le Neuchâtelois Louis Martin rapporte qu'il fréquente le catéchisme tous les jours de la semaine, de 6 à 8 h : « Pour chaque jour, il faut apprendre et réciter une dose respectable de versets bibliques et faire une composition sur les leçons précédentes ». AEN : LRJ 40, Souvenirs de Louis Martin. Mais dès 1767, un autre Neuchâtelois, fils de paysan venu apprendre l'horlogerie à Bâle, rapporte que dans la préparation des francophones à la communion, le pasteur français de la ville « leur demande de toujours écrire toutes les demandes qu'il leur fait et de les composer à la maison, ce qui lui prend un peu de temps ». AEN, Fonds Jacot-Guillarmod, 3/XVII. Bâle est une destination très fréquentée par les jeunes Neuchâtelois envoyés en séjour linguistique. Sur le contexte bâlois de préparation à la cène, cf. Christine Burckhardt-Seebass : *Konfirmation in Stadt und Landschaft Basel. Volkskundische Studie zur Geschichte eines Kirchlichen Festes*, Bâle, 1975, 222 p.

(2) Par exemple, en 1774, les soixante catéchumènes de La Chaux-de-Fonds sont interrogés publiquement dans le temple le mercredi 14, le vendredi 16, le dimanche 18 et le mercredi 21 décembre, avant de ratifier le vœu de leur baptême le vendredi 23 et de communier pour la première fois le dimanche 25. Dans la famille du paysan Daniel

requis pour l'examen ne constitue pas qu'une clause formelle : elle implique la présence effective de la communauté des fidèles, rassemblés pour juger la jeune génération prête à s'agréger à elle. L'examen ne met donc pas face à face deux acteurs, mais trois : le catéchumène, le pasteur et les fidèles adultes. Savoir qui est examiné, et par qui, soulève de ce fait une question plus complexe qu'il n'y paraît.

#### a) *L'examen de soi-même*

La ritualisation de l'examen et ses fonctions de socialisation ne doivent pas laisser dans l'ombre ce qui en constitue un substrat essentiel : le rôle que joue le sujet examiné dans son propre examen, ou « examen de soi-même ». Cette expression est un *leitmotiv* de la littérature consacrée à la cène et à la préparation qui doit y conduire les enfants. Elle se réfère à une injonction de la Bible : « Que chacun s'éprouve soi-même avant de manger ce pain et de boire cette coupe [...]. Si nous nous examinons nous-mêmes, nous ne serions pas jugés » (*Corinth.*, I, 11, v. 28 et 31). Elle constitue aussi un sujet de méditation systématiquement proposé aux catéchumènes lors de leur préparation, cette méditation pouvant se décliner, avec des variations infinies selon les époques et les sensibilités, collectives ou individuelles, dans deux grands registres. L'un est proprement théologique : en s'examinant, l'enfant doit mesurer sa faiblesse par rapport à la toute-puissance de Dieu (1), mais conclure aussi à sa sagesse et à son amour, et en éprouver un sentiment de confiance et d'espérance. L'autre est moral, voire, au XIX<sup>e</sup> siècle, moralisant : l'examen auquel se livre l'enfant doit porter sur ses défauts, ses vices, son ignorance, et conduire à la résolution ferme de s'améliorer pour atteindre le bon, le bien et le vrai (2).

---

Sandoz, où aucun enfant n'est catéchumène cette année-là, ont assisté aux interrogations le père (4 fois), la fille (3 fois), la mère et les deux garçons (2 fois chacun). Source : AEN, Journal de Daniel Sandoz.

(1) Il est bien entendu exclu que l'examen de soi-même aboutisse à un verdict flatteur ! Il doit nécessairement conduire l'enfant à « se condamner soi-même ».

(2) Évolution et variations sont sensibles au travers de la littérature destinée aux communiantes et catéchumènes, par exemple : Jean Claude : *L'examen de soi-même pour bien se préparer à la communion*, Genève, 1682, 2<sup>e</sup> éd., 132 p. ; Jean-Rodolphe Ostervald : *Les devoirs des communiantes*, La Haye, 1740, 3<sup>e</sup> éd., 303 p. (Nombreuses rééd. jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle) ; *Idem* : « Lettre à une cousine à l'occasion de sa première communion », Manuscrit, Bibliothèque des Pasteurs, P. 106. 6.11. ; Anonyme : *Examen abrégé de ce que doit faire chaque chrétien pour participer dignement à la Sainte-Cène*, Le Locle, s.d. (c. 1800), 152 p. ; Henri-David de Chaillet : « Cours extrait des leçons de catéchèse données à G. A. Petitpierre, en août et septembre 1822 ». Un vol. ms. de 803 ff. Bibliothèque des Pasteurs, 14863, 81.9 ; Charles Rochat : *Examen de soi-même pour se préparer à chaque communion*, Lausanne, 3<sup>e</sup> éd., 1825, 72 p. ; Jean-Augustin Bost : *Catéchumènes et communion*, Genève s.d. [c. 1850], 62 p.

Dans tous les cas, l'attitude d'esprit que l'on demande à l'enfant de se forger est constitutif de l'examen qu'il aura à subir : au fond, ce n'est ni le pasteur, ni le collectif des adultes présents qui le jugeront, c'est lui-même qui se prononcera sur son mérite ou son démerite. Car, comme l'écrit le pasteur J. R. Ostervald : « À part Dieu, il n'y a que l'homme qui puisse savoir ce qu'il est, il n'y a que l'homme qui puisse se prononcer avec certitude sur son état » ; et l'enfant lui-même est capable de s'examiner, car « il n'y a rien dans cet examen qui soit au-dessus de la portée de ceux qui ont la raison en partage » (1). Le catéchumène peut, et il est donc seul à pouvoir, s'examiner et se juger en toute connaissance de cause, car celle qu'ont de lui ses parents ou le pasteur n'est que médiata et entachée d'« incertitude ». La vérité et la justice du verdict de l'examen reposent ainsi sur l'adhésion de l'enfant, qui ne se contente pas d'accepter, mais partage le jugement des adultes parce qu'il y a communion de principes et de valeurs entre eux, au travers de l'appartenance à une même foi et à une même culture. La question de la connivence entre les acteurs de l'examen, comme celle de la nécessaire adhésion accordée au verdict rendu, ne peuvent être ici qu'effleurées, mais elles doivent être prises en compte pour comprendre la puissance de l'examen dans toutes les formes de démocratie méritocratique, qu'illustre le pays de Neuchâtel.

Une autre idée force orientant l'examen de soi-même est qu'il doit conclure moins à un bilan ou un constat qu'à la mise en évidence d'une dynamique, dont l'enfant doit ressentir tout à la fois la possibilité et la nécessité. L'une et l'autre sont constitutives de l'idée de *progrès*, omniprésente dans la littérature destinée aux catéchumènes. L'examen doit porter sur « les progrès que l'on a faits » (2) mais aussi sur ceux qui restent à faire car « un des principaux effets que doit produire notre examen, et sans lequel tout le reste serait inutile, c'est de prendre des mesures et précautions pour nous corriger et pour avancer dans notre sanctification » ; en effet, « si nous ne faisons nul progrès, au lieu d'avancer, nous reculons » (3). L'examen n'aboutit donc pas à un verdict sans appel, mais à un bilan d'étape, à la mise à jour d'une « disposition d'esprit », d'une dynamique. Cette dynamique est de l'ordre des valeurs : il faut « qu'on vaille mieux à 20 ans qu'à 16, à

---

(1) J. R. Ostervald, *op. cit.*, pp. 64-73.

(2) J. Claude, *op. cit.*, p. 83.

(3) *Idem*, p. 109. L'ouvrage de J. R. Ostervald reprend la même idée, dans des termes très voisins : « L'examen de soi-même doit nous faire comparer l'état dans lequel on se trouve actuellement avec celui dans lequel on se rencontrait auparavant » car « on empire quand on persévère dans quelque mauvaise habitude que ce soit », *op. cit.*, pp. 23-63.

30 qu'à 20 » (1). Mais elle s'exerce aussi dans l'ordre des connaissances : la réussite du catéchumène à l'examen montre que désormais, « il n'a plus besoin de l'instruction qu'on donne aux enfants, et qu'il est en état de s'instruire lui-même » (2). Il s'agit donc bien ici d'un examen de fin d'études, qui laisse cependant ouvert le champ immense de l'autoformation (3).

Enfin, l'examen de soi-même n'est pas confiné dans la sphère de l'intime. La société y est présente de plusieurs façons. Le moi de l'enfant est un moi social : il s'inscrit dans des formes diverses de communautés d'appartenance, par rapport auxquelles il lui revient de se situer, en réfléchissant par exemple « aux devoirs particuliers prescrits selon l'état et la condition où l'on se trouve : magistrat, laboureur, enfant... » (4). L'examen doit ainsi conduire l'enfant à se comparer. Se comparer d'abord avec la génération des adultes, comme les catéchumènes en font explicitement la promesse le jour de leur ratification ; selon la liturgie établie par J.-F. Ostervald en 1713, ils promettent en effet solennellement de devenir « une génération meilleure que leurs pères », formule qui, transposant au plan collectif l'idée de progrès individuel déjà présente dans l'examen de soi-même, conduit à nuancer le sens de l'« agrégation » constitutive du rite de passage selon Van Gennep : cette agrégation est ici accompagnée d'une promesse de dépassement, souhaitée par la communauté même des fidèles adultes. Il ne s'agit pas de reproduire la société à l'identique mais de la faire progresser dans une échelle de valeurs, en donnant ainsi sens à l'Histoire (5).

L'examen de soi-même conduit aussi à se comparer avec les autres catéchumènes, pour rivaliser avec eux dans la connaissance et dans le bien. Ceci fonde, en justice, l'idée même de classement à laquelle adhèrent les différents acteurs de l'examen.

#### *b) Classer les enfants, évaluer la jeunesse, inspecter le pasteur*

Les conditions dans lesquelles les catéchumènes sont rassemblés pendant six semaines et interrogés nominalement par le pasteur permettent de comparer entre eux les mérites des enfants. C'est bien

---

(1) H. D. de Chaillet : « Cours... », *op. cit.*, f. 787.

(2) *Idem*, f. 795.

(3) P. Caspard : « Pourquoi on a envie d'apprendre... », *art. cit.*, pp. 95-97.

(4) J. R. Ostervald, *op. cit.*, p. 63.

(5) Dès avant les Lumières, l'idéologie du progrès est intimement présente dans la conscience commune. Cf. P. Caspard : « Éducation et progrès. Ce que disent les écrits personnels », *Musée neuchâtelois*, octobre 1996, pp. 273-289.

ainsi qu'eux-mêmes ressentent la situation où ils se trouvent, face au pasteur et à l'assemblée des adultes. Cette comparaison peut rester informelle, mais aussi donner lieu à un véritable classement. Bien que, d'un point de vue théologique, le sacrement de l'eucharistie n'ait aucun rapport avec l'idée de classer ceux qui y sont admis, cette pratique, qui a recours à un procédé classique d'émulation scolaire, a été constatée dans plusieurs régions de la Chrétienté (1).

Dans le pays de Neuchâtel, on la rencontre fréquemment. Dans ce cas, c'est l'ordre de classement – séparé pour les garçons et pour les filles – qui règle l'entrée des catéchumènes dans le temple le jour de la communion, rendant ainsi manifeste, à la face de l'Église, la hiérarchie de leurs mérites. Les registres paroissiaux conservent alors – pour le plus grand bonheur de l'historien – la trace de ce classement, puisque c'est dans cet ordre qu'y sont inscrits les catéchumènes admis. Cette pratique n'est cependant pas générale : les enfants peuvent aussi entrer dans le temple – et être inscrits dans les registres – par rang d'âge, ou selon d'autres critères qui nous échappent. On a vu que, au début du XIX<sup>e</sup> siècle, l'une des paroisses impose aux enfants qui n'ont pas fréquenté l'école et les catéchismes du lieu, d'entrer dans le temple à la suite des autres, faute d'avoir été soumis à la même évaluation qu'eux, et donc de pouvoir leur être comparés.

Sur les principes de classement, les témoignages explicites ne sont pas antérieurs au début du XIX<sup>e</sup> siècle : ils reposent alors, d'une façon très proche des critères scolaires classiques, sur les notes obtenues aux interrogations, en tenant éventuellement compte de l'assiduité et de la conduite (2). On peut penser qu'il n'en allait guère différemment au siècle précédent, à cette réserve près que la capacité même à lire couramment est alors mise en avant par plusieurs pasteurs dans l'évaluation des enfants. La pratique ancienne de la visite d'école fournissait aussi une base générale de classement des enfants, susceptible d'être plus ou moins transposée dans l'évaluation des catéchumènes, puisqu'elle comportait elle-même des épreuves de religion, de catéchisme et de chant sacré (3).

---

(1) Par ex : O. Henrivaux : « L'influence déterminante... », *art. cit.*, p. 93 ; J. Melot, *art. cit.*, p. 175.

(2) BPU, Ms 1473 : « Catéchumènes dès février 1819. Lignièrès ». Ce petit registre, tenu par le pasteur, énumère et classe les enfants « qui récitent le passage » [c.a.d. les *Passages* de J. F. Ostervald, cf. *supra*] ou « qui récitent le catéchisme » du même Ostervald, et comporte quatre colonnes d'appréciation : Excuses, Absences, Négligences, Inconduites.

(3) Cf. p. 25, note 4.



Par-delà ses dimensions individuelle et comparée, l'examen porte également sur le collectif (la « volée ») des catéchumènes. C'est l'ensemble d'une génération ou classe d'âge qui est soumise au regard évaluateur du pasteur et des fidèles adultes. Les témoignages ne laissent aucun doute sur cette dimension de l'examen public. Tel celui d'un villageois des Montagnes, né en 1664, qui nous livre chaque année, au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, les réflexions que lui inspire l'examen des catéchumènes dans le temple, avant les cènes de Pâques (cf. document 2) (1).

Le même témoignage comporte également un jugement sur l'activité enseignante et catéchétique du pasteur, accusé de ne donner aux enfants qu'une instruction déficiente et de faire preuve de laxisme dans l'évaluation de leur savoir. Deux remarques, faites en 1706 et 1707, montrent aussi que ce paroissien a des idées précises sur ce que devrait être la pédagogie même de la catéchèse (2). De fait, la vigilance que les paroissiens portent, d'une manière plus générale, aux questions d'instruction et de catéchèse est souvent avérée. On se fait en effet une idée trop unilatérale de ce que pouvaient respectivement être, dans ce domaine, le zèle des pasteurs et l'indifférence ou la passivité des paroissiens. Pour les premiers, ces tâches venaient en réalité en concurrence avec d'autres, mieux rémunérées (accueil de pensionnaires, très lucratif) (3) ou plus gratifiantes (activités littéraires, scientifiques, civiques, corporatives...) (4). Si la plupart

---

(1) Bibliothèque de la ville du Locle: Journal de Jaques Sandoz. Sur ce personnage, voir Jean-Pierre Jelmini (Dir.): *Du Moyen Âge au troisième millénaire: les Sandoz*, Hauterive, Attinger, 2000, pp. 144-145.

(2) Son exemple est loin d'être isolé, les témoignages abondant sur « l'inimaginable entêtement des paysans de nos montagnes » à se mêler des affaires religieuses sous tous leurs aspects, comme s'en plaint J. F. Ostervald en 1700 (cité par R. Grétilat, *op. cit.*, p. 57).

(3) Au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, les prix de pension annuels demandés par les pasteurs sont de 12 à 13 Louis d'or, soit 288 à 312 livres tournois; à la fin du siècle, ils atteignent le double. Or, les pasteurs ont fréquemment plusieurs pensionnaires, romands ou allemands. En 1767, le pasteur Jonas de Géliou instruit autant de pensionnaires que de catéchumènes (huit); cf. J. de Géliou: « Journal de mes agissements, 1760-1824 », AEN: Fonds Henri-Louis Henriod, 1083 ff. Sur l'économie des prises en pension, voir P. Caspard: *Une pratique éducative, XVIII<sup>e</sup> – XIX<sup>e</sup> siècles: les changes linguistiques d'adolescents*. Numéro spécial de la *Revue historique neuchâtoise*, 2000, 1-2, 85 p.

(4) Trois témoignages particulièrement riches sur la vie et les occupations quotidiennes de pasteurs au XVIII<sup>e</sup> siècle: Théophile-Rémy Frêne: *Journal de ma vie*, éd. et prés. par André Bandelier, Porrentruy et Bienne, 5 vol., 1993 sq.; Jonas de Géliou, *op. cit.*; Charly Guyot: *La vie intellectuelle et religieuse en Suisse française à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle*. Henri-David de Chaillet, 1751-1823, Neuchâtel, 1946, 406 p.

**Document 2****L'EXAMEN DES CATÉCHUMÈNES :****Les commentaires d'un paroissien, 1701-1712**

*Samedi 26 mars 1701 : « Catéchisme et examen des enfants qu'on voulait recevoir à la Sainte-Cène ».*

*Samedi 8 avril 1702 : « On a examiné les enfants qu'on veut recevoir. On en a beaucoup examiné, mais ils étaient des ânes ».*

*Samedi 7 avril 1703 : « Je fus à l'église voir examiner une quarantaine d'enfants qu'on reçut à la Sainte-Cène. Il y en avait bien peu qui sussent quelque chose ».*

*Samedi 15 mars 1704 : « M. Boyve [le pasteur] examina plus de 40 ou 50 enfants, qu'il reçut tous. Une partie ne savaient guère et les autres rien du tout ».*

*Samedi 4 avril 1705 : « J'allai à l'église entendre l'examen du grand nombre de petits babouins de la dernière ignorance qu'on examine encore une fois ».*

*Samedi 11 avril 1705 : « Je suis été au catéchisme. Examen des plus ignorants que jamais on ait reçus à la Sainte-Cène. Preuve de la décadence de cette Église ».*

*Samedi 3 avril 1706 : « Je suis allé à l'église voir examiner des enfants qu'on reçoit à la Saint-Cène [...], ils répondaient par cœur et non par jugement ».*

*Samedi 23 avril 1707 : « J'allai ouïr l'examen de ceux qu'on veut recevoir à la Sainte-Cène ».*

*Samedi 1<sup>er</sup> mai 1707 : « M. Boyve fit le catéchisme par jugement. Très bien ».*

*Samedi 7 avril 1708 : « On a passé et reçu plusieurs enfants à la Sainte-Cène, qui n'étaient pas des plus ignorants ».*

*Samedi 12 avril 1710 : « Je fus à l'église. On examina nos ignorants d'enfants, David [son fils] étant le premier. Ils furent passés par le gros tamis, car ce n'étaient pas des gens à passer au sasset ».*

*Samedi 4 avril 1711 : « M. Boyve a reçu une grosse véritable troupe d'enfants qu'il a excusés le mieux qu'il a pu ».*

*Samedi 26 mars 1712 : « On a reçu Pierre [son fils] à la communion ».*

Source : BPU : Journal de Jaques Sandoz (copie).

Le journal de Jaques Sandoz est l'un des plus intéressants qui soient conservés pour le XVIII<sup>e</sup> siècle. Né en 1664, ce communier de La Chaux-de-Fonds exerce diverses activités, celles de perruquier et de notaire notamment. Il remplit également quelques offices communaux (greffier en 1694, justicier en 1719) qui font de lui l'un de ces petits notables qui pullulent dans les campagnes neuchâteloises. Son journal constitue un témoignage exceptionnel sur plusieurs aspects de l'examen public des catéchumènes.

Il confirme d'abord qu'il s'agit d'un événement attirant une assistance venue nombreuse pour le « voir » ou « l'entendre » ; le témoin ne manque aucun examen pendant douze ans. Les commentaires qu'il lui inspire sont de plusieurs ordres. Ils concernent principalement le niveau d'instruction (ou pour mieux dire, d'ignorance) des enfants, considérés collectivement, mais aussi la qualité de leurs connaissances, entre la simple mémorisation et le jugement réfléchi. L'idée la plus souvent exprimée est que les enfants ne sont reçus que par l'effet d'une coupable indulgence, le témoin recourant à une intéressante image : celle du « gros tamis » préféré au « sasset », ou tamis fin, sous peine d'obtenir un taux d'admis inconcevablement bas. À la même époque, d'autres paroisses résoudreont le même problème en ne recevant les plus faibles catéchumènes que sous réserve qu'ils se perfectionnent par la suite.

s'investissaient normalement dans la catéchèse, certains la négligeaient, et les exemples ne manquent pas de protestations et rappels à l'ordre ou de mesures incitatives, y compris financières, prises par les paroissiens pour les encourager à faire ce qu'ils attendaient d'eux. L'examen des catéchumènes donne en tout cas aux paroissiens une occasion privilégiée d'examiner l'examineur lui-même, cet examen comportant sa propre récompense : une gratification donnée par les familles des catéchumènes après la cérémonie, dont le montant est loin d'être symbolique et dont tel jeune pasteur ne cache pas qu'il y trouve une certaine motivation (1).

---

(1) En 1759, au lendemain de son premier examen de catéchumènes, un jeune pasteur constate « qu'on [les communiens] lui sait gré du soin qu'il prend de l'instruction qu'il a soin [sic] de donner à la jeunesse. On souhaiterait qu'il fit quelques sermons sur l'éducation des enfants, qui est assez négligée à Colombier, et à laquelle son prédécesseur ne s'appliquait guère [...]. On dit qu'ils lui feront dans peu un cadeau qui ne sera pas de paille ; on dut en parler hier en communauté assemblée ». (« Une lettre de Daniel Courvoisier », *Musée neuchâtelois*, 1874, pp. 149-151). En 1777, le pasteur de La Chaux-de-Fonds reçoit de chacun des catéchumènes des cadeaux d'une valeur de quelques Livres tournois au moment de leur inscription en novembre, et, après leur réception à Noël, la « société » des 41 nouveaux communiens lui offre collectivement 6 écus neufs, soit 36 Lt (Source : Journal de D. Sandoz). Pour cette seule activité, son

En définitive et au travers de ces regards croisés, l'examen permet à la communauté tout entière de s'évaluer elle-même. Dans le spectacle de l'ignorance des catéchumènes, le paroissien des Montagnes voit en 1705 la « preuve de la décadence de cette Église » ; au même moment, J. F. Ostervald, cherchant à comprendre les « sources de la corruption » parmi les chrétiens, y trouve au premier rang le défaut d'instruction de la jeunesse, qu'il impute équitablement aux parents et aux pasteurs (1), ce qui le conduit à renforcer la catéchèse et l'examen qui la sanctionne. Dans un système de démocratie directe, l'examen public d'admission à la cène donne ainsi à la société une occasion privilégiée de porter un regard sur elle-même et, plus encore, sur son avenir. Avec la transparence qu'autorise une manifestation dont la publicité est maximale, l'examen s'adjoint ainsi les deux autres grandes fonctions régulatrices des systèmes éducatifs contemporains que sont l'inspection et l'évaluation.

### 3. Échecs et réussites

Les cas d'échec à l'examen sont très rares (2). La raison tient au fait que l'essentiel de la sélection s'est opérée en amont, lorsque ont été appelés à se présenter ceux-là seuls qui étaient jugés posséder un niveau de connaissances suffisant. L'examen portant, par ailleurs, exclusivement sur des questions ou des textes appris ou révisés au cours des six semaines, les risques de défaillance sont quasiment nuls. Des cas d'échec sont pourtant observés, dont la plupart sont liés à des problèmes de santé : au cours de ses six semaines, un enfant peut tomber malade et, faute d'avoir pu suivre l'ensemble de la préparation, doit renoncer à se présenter. Il sera alors renvoyé à l'examen public de l'année suivante, sauf si le pasteur obtient de la Classe l'autorisation d'achever son instruction puis de l'examiner en particulier, avant de le recevoir aux prochaines cènes, trois mois plus tard en

---

gain total est donc de 100 à 150 Lt, à comparer aux quelque 350 Lt de salaire annuel d'un manœuvre. L'examen ouvrant à la communion avec le corps du Christ est aussi un service marchand qui a un coût et un prix, comme tout autre.

(1) J. F. Ostervald : *Traité des sources de la corruption qui règne aujourd'hui parmi les chrétiens*, Amsterdam, 1699. Le chapitre « Source V : l'éducation », pp. 390-436, pose les principes de la future réforme de la catéchèse et de l'examen des catéchumènes.

(2) D'après son journal, le pasteur Jonas de Géliou reçoit chaque année à Noël tous les catéchumènes qu'il a inscrits en novembre. Mais on rencontre des exemples de catéchumènes refusés au terme même de leurs six semaines : 2 à Couvet à Noël 1762 (« ils n'étaient pas suffisamment instruits ») ; 9 à Boudry à Noël 1822 (« à cause de leur ignorance ») ; 3 à Neuchâtel à Noël 1827. AEN : Actes de la Classe.

moyenne (1). D'autres sont recalés lors de l'examen, parce qu'ils ne peuvent pas répondre d'une façon satisfaisante aux questions posées. Ces cas existent mais sont exceptionnels d'autant que, mal ressentis par les familles concernées, ils peuvent être source de « scandale », selon le terme de l'époque, désignant tout ce qui trouble la paix publique (2).

On voit, en revanche, des enfants n'être admis que sous la réserve qu'ils continuent à s'instruire, soit seuls, soit par des leçons particulières données par le pasteur. Le pasteur de l'une des paroisses du pays pratique cette forme d'admission conditionnelle de 1712 à 1726, « cette précaution étant particulièrement nécessaire à cause qu'ils sont tous un peu faibles, et particulièrement quelques-uns d'entre eux » (1712), et, pour compléter les « connaissances nécessaires à un chrétien », il oblige certains des enfants, après leur admission, à venir prendre une heure de leçons supplémentaires tous les quinze jours, de Noël à Pâques (1716) (3). Entre 1731 et 1744, le pasteur d'une autre paroisse prend une décision analogue, qui se fonde cette fois-ci moins sur les lacunes observées dans les « connaissances nécessaires à un chrétien » que sur leur compétence de base en lecture courante (cf. document 3). De tels procédés d'admission conditionnelle peuvent rappeler les exigences de certains des premiers réformateurs qui, tel Calvin, voulaient soumettre la communion des adultes eux-mêmes à un examen permanent de leurs connaissances (4). Ils éloignent l'examen des rites de passage classiques, qui distinguent radicalement les enfants instruits et agrégés de ceux qui ne le sont pas. Ils s'inscrivent en tout cas bien davantage dans le registre des contrôles de type scolaire, avec leurs cours et sessions de rattrapage, que dans celui du rituel et du sacré. De fait, que l'on mesure la réussite des enfants à l'âge auquel ils sont appelés à devenir catéchumènes ou à leur rang de classement à l'examen d'admission, les critères de cette réussite présentent une forte analogie avec ceux que l'analyse historique ou sociologique met en évidence dans les contextes ou situations de scolarisation.

---

(1) AEN : Actes de la Classe ; Registres de catéchumènes, par paroisses : *passim*.

(2) C'est le cas à Boudry en 1822 (voir note *supra*) ou à Colombier en 1844. Refusé par le pasteur de sa paroisse, le catéchumène peut aussi chercher à se faire inscrire et recevoir dans une autre, réputée moins exigeante, voire dans un canton ou un pays voisin, comme la principauté puis région de Montbéliard. Des affaires de ce genre remontent régulièrement à la Classe, qui s'efforce, depuis la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, de faire respecter strictement la « carte scolaire » en matière de catéchèse.

(3) AEN : Registres des baptêmes et catéchumènes de Colombier-Auvernier.

(4) L. Vischer, *op. cit.*, p. 50.

## Document 3

Des admissions conditionnelles  
(1731-1745)

*« Le 19 décembre 1731, j'ai proposé à Messieurs du consistoire que plusieurs des catéchumènes qui se présentent pour être admis à la communion, ne savent presque point lire; que cependant je serais enclin à les recevoir, sous la condition et réserve expresse qu'ils apprendront à lire suffisamment pour pouvoir travailler à leur instruction particulière, par la lecture de la parole de Dieu; que je pourrai les faire venir pour les examiner de nouveau là-dessus, quand je le trouverai à propos, et leur interdire moi seul la communion, au cas que je trouve qu'ils n'aient pas accompli la promesse qu'ils m'auront faite à cet égard; et que pour cela, je souhaite avoir l'agrément du consistoire. Sur quoi Monsieur le Maire et les Sieurs Anciens m'ont déclaré d'une voix unanime qu'ils y donnent leur consentement, persuadés que je ne fais cela que pour le bien de la jeunesse, et d'autant plus que, si je le trouvais à propos, il ne dépendrait que de moi de ne les point recevoir jusqu'à ce qu'ils sussent lire ».*

Source: AEN: « Catalogue et registre de la jeunesse qui a été examinée ès Verrières » [depuis 1669].

En 1731, le pasteur de la paroisse des Verrières (joutant la frontière française) mentionne dans le registre des catéchumènes la décision qu'il a prise, en accord avec le Maire (représentant de la Seigneurie) et le Consistoire (composé d'Anciens d'Eglise, élus). Elle consiste à n'admettre à la communion que d'une façon conditionnelle les enfants dont l'examen aura montré qu'ils ne maîtrisent pas assez la lecture courante pour lire la Bible et pouvoir ainsi « travailler à leur instruction particulière ». Si leurs capacités en lecture ne s'améliorent pas, le bénéfice de l'accès à la cène leur sera ultérieurement retiré.

Cette mesure sera appliquée à neuf reprises jusqu'en 1745, année où un autre pasteur lui succède, qui reçoit les catéchumènes d'une façon plus classique. Pour ces neuf années, ont été reçus un total de 173 catéchumènes, 102 garçons et 71 filles. 44 % des premiers sont nommément désignés comme ayant une capacité de lecture insuffisante, contre 39,4 % seulement des secondes.

Le niveau d'exigence du pasteur se traduit aussi par un âge d'admission particulièrement élevé: 18, 4 ans pour les garçons, 17, 6 ans pour les filles mais, dans les deux cas, l'âge est très exactement identique pour ceux qui sont définitivement admis et pour ceux qui ne le sont que d'une façon conditionnelle: la compétence en lecture n'a donc pas été, dans ce cas précis, un motif pour retarder spécifiquement l'admission de ceux qui ne la maîtrisent qu'insuffisamment.

Les uns tiennent aux aptitudes ou handicaps des enfants. Si la précocité intellectuelle d'un enfant n'est jamais mise en avant, en tant que telle, pour justifier qu'il se présente à l'examen nettement avant l'âge moyen, soit 16 à 17 ans, ce facteur intervient manifestement dans certains des cas de précocité observés. D'autres résultent de circonstances particulières, comme la décision de départ vers l'étranger d'une famille ou de l'enfant lui-même, ou d'imbroglis qu'il convient de dénouer, comme celui de ces très jeunes filles enceintes qu'il faut faire communier au plus vite pour qu'elles puissent se marier avant d'accoucher : une vingtaine de cas observés entre 1750 et 1830, dont la plus jeune, note le pasteur, est âgée de 13 ans et 9 mois (1).

Les causes des retards les plus prononcés dans l'âge d'admission sont, en revanche, fréquemment indiquées. Il s'agit de handicaps physiques ou mentaux qui empêchent l'enfant d'être instruit au même rythme que ses camarades : sourds-muets, « crétins », « imbéciles » ou « demi-imbéciles », « faibles d'esprit », enfants « extrêmement bornés, sans être entièrement imbéciles », ou qui « ne comprennent absolument rien » (2). Le cas des enfants le plus sévèrement handicapés soulève un problème déjà évoqué : peut-on devenir chrétien « par connaissance et par choix » si l'on n'entend rien aux vérités élémentaires de la foi et si l'on est incapable d'en rendre raison ? La solution donnée consiste à retarder le plus possible l'admission des enfants concernés, sans toutefois dépasser l'âge de 20 ou 22 ans, au-delà duquel on considère que plus aucun progrès ne peut être espéré. On se contente alors d'obtenir de ces jeunes gens « quelque témoignage d'une foi sincère » (3), condition qui, curieusement, n'est jamais évoquée pour les enfants normalement intelligents.

Entre ces deux extrêmes, la différence observée dans les âges d'admission et les rangs de classement – lorsque les enfants sont classés – tient à des facteurs socioculturels : l'âge est d'autant plus bas, et le rang d'autant meilleur, que l'origine de la famille est élevée, que ce soit du point de vue de la fortune et/ou du capital proprement culturel. Dans toutes les paroisses du pays qui classent les catéchumènes par ordre de mérite, les enfants de notables sont en moyenne admis à un

---

(1) AEN : Actes de la Classe (septembre 1800). Dans ce genre de situation, l'ordre selon lequel doit procéder le pasteur est de : 1) instruire la fille en particulier ; 2) lui faire faire pénitence ; 3) l'admettre à communier, si elle est jugée suffisamment instruite ; 4) publier les bans ; 5) célébrer le mariage, dans le cas, le plus simple et le plus fréquent, où le garçon est prêt à « réparer sa faute ».

(2) AEN : Actes de la Classe, *passim*.

(3) AEN : Actes de la Classe, 1787.

meilleur rang et à un âge plus jeune que les autres. Plus précisément étudié, le cas de l'une de ces paroisses permet d'affiner l'observation en mettant en évidence la très forte corrélation entre la réussite des enfants à l'examen et le niveau socio-culturel de leur famille (cf. tableau 4). Les facteurs effectivement à l'œuvre pour expliquer la réussite seraient à analyser. Globalement, la corrélation constatée inscrit en tout cas clairement l'examen d'admission à la cène dans le champ des examens de type scolaire, tant au plan des exigences qu'à celui des résultats.

**Tableau 4 : La réussite à l'examen, 1786-1810**  
**Facteurs socio-culturels**

**I. Garçons**

Fils de	N	Âge							Rang moyen d'admission
		14	15	16	17	18	19	20	
Notables	46	0%	18,4%	68,4%	7,9%	5,2%	0%	0%	1,8
Communiers	119	0%	4,2%	50,2%	40,8%	5,3 %	0%	0,8%	4,6
Ouvriers qualifiés	63	0%	6,3%	31,7 %	52,4%	11,1%	0%	1,6%	5,6
Ouvriers non qualifiés	74	0%	1,4%	17,5%	56,7%	21,6%	1,3%	0%	7

**II. Filles**

Filles de	N	Âge							Rang moyen d'admission
		14	15	16	17	18	19	20	
Notables	32	30,7%	34,6%	26,9%	7,7%	0%	0%	0%	1,7
Communiers	112	3,8%	38,4%	41,9%	14,9%	1,1%	1,4%	0 %	4,5
Ouvriers qualifiés	70	0%	30%	38,5%	30%	1,4%	0%	0%	5,5
Ouvriers non qualifiés	63	1,6%	7,9%	52,4%	28,5%	6,3%	3,1%	0%	7,3



L'observation porte sur un total de 579 enfants (302 garçons et 277 filles) reçus à la cène entre 1786 et 1810 dans la commune et paroisse de Cortaillod, qui compte parmi celles où les catéchumènes sont inscrits dans les registres paroissiaux par ordre de mérite. Pour permettre les comparaisons, on a procédé à une réduction décimale des places obtenues (dernière colonne).

Quatre grandes catégories sociales ont pu être distinguées :

- Les « notables ». Sont regroupés ici tous ceux qui, au sens propre du terme, voient leurs nom et prénom accompagnés d'un qualificatif honorable : fonction ou office exercés (justicier, ancien d'Église, pasteur, régent...) ou marque de respect, dont la plus fréquente est « Sieur ». Cette pratique de distinction sera d'ailleurs réprouvée par la Classe dans les années 1830. Le pourcentage de la population concernée (13,5 %) donne à cette « élite » une base sociale assez large.
- Les « communiers » désignent tous ceux qui n'appartiennent ni à la catégorie précédente, ni aux deux suivantes. Elle regroupe des paysans, vigneron, artisans, prestataires de services, domestiques... Elle constitue la population villageoise standard, dont le statut socio-économique est divers, mais l'ancrage communal est ancien.
- Les « ouvriers qualifiés » travaillent dans la très importante manufacture d'indiennes créée en 1752 dans le village, comme dessinateurs, graveurs, imprimeurs et coloristes. Ceux qui sont pris en compte ici ne sont pas originaires de la commune, mais leurs enfants y sont nés.
- Les « ouvriers non qualifiés » travaillent dans la même fabrique comme manœuvres. Comme les précédents, ils ont été identifiés à partir des registres de personnels de la manufacture, et leurs enfants par la méthode des reconstitutions de familles, recoupée avec les listes annuelles d'écolages payés par l'entreprise.

Ainsi défini, le statut socio-économique ou socio-culturel apparaît comme très étroitement corrélé avec la réussite à l'examen, qu'on mesure celle-ci à l'âge d'admission ou au rang de classement, la cohérence étant par ailleurs très remarquable entre le cas des garçons et celui des filles.

Sources : Archives de la Commune de Cortaillod : Registres de baptêmes, mariages, décès et catéchumènes. AEN : Fonds de la Fabrique-Neuve de Cortaillod (Livres pour les ouvriers ; Papiers divers) ; Tableaux de dénombrement de la population de Cortaillod.

### III. MÉTAMORPHOSES DE L'EXAMEN

Du milieu du *xvi<sup>e</sup>* siècle à la fin du *xviii<sup>e</sup>*, l'examen d'admission à la cène a joué un rôle important dans la régulation de ce système éducatif de fait qui englobait l'école, l'Église et la famille. Il a dessiné un horizon d'exigences commun, auquel chacune de ces trois institutions devait concourir dans des proportions laissées, jusqu'à un certain point, à l'appréciation des différents acteurs concernés. Il a ainsi accompagné le mouvement de hausse générale du niveau des exigences éducatives que l'on observe durant toute l'époque moderne, et dont l'instruction religieuse n'est que l'une des composantes ou des expressions. Il a aussi été un véritable agent de cette hausse du niveau d'exigence, qu'il a contribué à formaliser et à contrôler de différentes façons : par la scolarisation des apprentissages sur lesquels a reposé sa préparation, que ce soit à l'école même ou au temple ; par la primauté qu'il a toujours davantage donnée aux compétences d'ordre intellectuel par rapport aux simples témoignages de la foi ; par les possibilités d'évaluation, de classement et de comparaison des connaissances et des compétences qu'il a offertes à tous les acteurs de l'instruction, qu'ils en soient les agents ou les bénéficiaires.

#### 1. Le nouveau contexte éducatif

Mais, dans les premières décennies du *xix<sup>e</sup>* siècle, l'examen d'admission à la cène a cessé de jouer ce rôle de régulation, en raison du désinvestissement social dont il a fait l'objet, pour trois grandes raisons.

La première tient au mouvement général de laïcisation de la société, dans un contexte démographique et culturel nouveau : proportion croissante de catholiques dans la population, par immigration venue d'autres cantons ou de l'étranger ; apparition ou affirmation de sectes ou d'Églises séparées, ayant des pratiques particulières en matière de baptême ou de communion ; manifestations d'un athéisme naissant. La première communion cesse d'être un horizon totalement partagé, et la Classe commence à se voir confrontée au problème de familles qui refusent d'y préparer et d'y présenter leurs enfants (1).

Une deuxième grande raison tient spécifiquement à la mobilité toujours plus grande de la population et à l'élargissement de son

---

(1) AEN : Actes de la Classe, 1804, 1805, 1824, etc. Les récalcitrants peuvent être traduits devant le Consistoire seigneurial.

cadre de vie et de travail. La signification du succès à l'examen s'en trouve affectée. Sa valeur reposait largement sur le crédit que lui accordaient les opinions locales; elle tenait à ce que l'on savait des exigences des pasteurs, des consistoires et des conseils de communes. Dans les limites du pays même, l'opinion arrivait encore à s'y retrouver. Mais à partir du moment où la circulation des familles, des adolescents et des jeunes s'est élargie, la confusion s'est installée et des incertitudes sont apparues. Des enfants immigreront ou reviendront de l'étranger avec des certificats de communion dont les pasteurs du pays mettent en doute le sérieux de la préparation qui a conduit à les délivrer. Tel d'entre eux n'hésite pas, en 1832, à faire repasser son examen d'admission à une jeune Neuchâteloise qui avait pourtant déjà été admise en Silésie, mais à un âge qu'il juge trop bas (1). Les pasteurs allemands (c'est-à-dire alémaniques) de Neuchâtel sont souvent accusés de laxisme, comme certains de leurs collègues vaudois. En 1843, une protestation est même officiellement envoyée par la Classe à un pensionnat de Königsfeld, dans le pays de Bade, que fréquentent beaucoup de petits Neuchâtelois, garçons et filles, et à qui la Classe reproche de pratiquer une admission trop précoce: les dirigeants du pensionnat obéiront à cette injonction en relevant leur âge minimum, au moins pour les Neuchâtelois (2). Cet épisode témoigne que le cadre régional où est passé l'examen est de plus en plus inadapté aux flux migratoires croissants en provenance et en direction de cantons, régions ou pays où les niveaux d'exigence diffèrent de ceux de Neuchâtel. Dans le cadre confédéral au moins, une harmonisation s'imposera, au travers d'un nouvel examen que seule une institution supracantonale et confessionnellement neutre, l'Armée, pourra mettre en place, dans les années 1870.

Mais la raison essentielle du déclin de l'examen d'admission à la cène tient à l'évolution générale du niveau et du mode d'instruction reçue par la population et, plus particulièrement, de celle que dispensent les écoles élémentaires du pays. Celles-ci connaissent une hausse continue de leur efficacité, qui voit une accélération très sensible dans les premières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, pour un ensemble de raisons qui conjuguent leurs effets: élévation de la fréquentation et, surtout, de

---

(1) Cette jeune fille, née le 15 octobre 1815 à Boudry (Neuchâtel), a ratifié le 17 mai 1829 à Gottesberg en Silésie, avant de revenir dans son pays. Son pasteur, qui juge « qu'elle était fort jeune à l'époque », l'oblige à faire ses six semaines, à ratifier une deuxième fois le vœu de son baptême, avant de la ré-admettre à la cène le 28 décembre 1832 (AEN: Actes de la Classe, 1832).

(2) AEN: Actes de la Classe, 1843. Les pasteurs se plaignent que « l'institut morale de Königsfeld admet à la communion des jeunes gens de notre pays à un âge bien inférieur à celui qui est de règle parmi nous ».

l'assiduité annuelle; amélioration de l'encadrement, par la multiplication des postes d'enseignants; parachèvement du réseau scolaire, par la création d'écoles de hameaux ou de « quartiers », dans les Montagnes; perfectionnement des méthodes d'enseignement (nouveaux manuels, exercices, procédés pédagogiques); enfin, enrichissement des programmes, avec l'introduction de nouvelles matières ou l'approfondissement de matières déjà plus ou moins anciennement enseignées: grammaire et orthographe, histoire, dessin linéaire ou d'ornement, rédaction, arithmétique, géométrie, changes et arbitrages...

Cet enrichissement du curriculum – dont Neuchâtel ne donne bien sûr qu'un exemple, s'agissant d'un mouvement qui s'observe dans tout l'Occident – suscite un décalage entre le niveau d'instruction qui peut et doit être désormais évalué chez les jeunes en fin d'études, et ce qu'avait permis d'évaluer jusqu'alors l'examen d'admission à la cène. Celui-ci reposait sur trois piliers: lecture, compréhension, mémorisation, qui étaient ceux de l'enseignement conjointement donné dans le temple, en famille et dans les écoles communales ou privées. La place croissante désormais occupée par l'écrit dans le curriculum élémentaire, comme objet et/ou outil d'apprentissage, contribue tout particulièrement à dissiper l'intérêt de l'examen traditionnel dans l'évaluation, individuelle et collective, de la jeunesse. Plus généralement, l'enrichissement du curriculum et l'efficacité de l'école rendent l'examen doublement inutile: d'abord, parce qu'il ne peut plus désormais porter que sur une petite partie des compétences et connaissances attendues des enfants; ensuite, parce que celles qu'il continue lui-même à sanctionner se trouvent atteintes par les enfants bien avant qu'ils aient atteint l'âge traditionnel de la ratification et de la communion (1). En quelque sorte, le niveau général des enfants est

(1) Un bon exemple de ce décalage est donné par le fils d'un épicier neuchâtelais qui se rend en 1850 dans l'institut de Königsfeld évoqué plus haut. Il suit avec succès tout l'enseignement, notamment religieux, mais, né en avril 1838, il ne peut ratifier aux cènes de Pâques 1852, « car sa jeunesse y mettait obstacle » (suite aux protestations de la Classe; cf. *supra*). Il ne fera finalement sa première communion qu'à Pâques 1855, à Bâle. Ce retard lui inspire des commentaires acerbes sur le caractère artificiel de l'âge auquel est maintenue la ratification, alors qu'il estime « être depuis longtemps un adolescent » (AEN: Souvenirs de Louis Martin, LRJ 40). Dès le milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, la Classe de Neuchâtel avait tenu à maintenir un âge minimum élevé, sans rapport avec l'acquisition du niveau de connaissances qui l'avait antérieurement justifié; il s'agissait essentiellement de garder sous son contrôle l'adolescence, âge de tous les dangers, dont celui de l'éloignement de la foi. Toutes les Églises eurent alors des préoccupations analogues. L'Église catholique choisit, en 1910, de dissocier une première communion « privée » (vers 7-8 ans) et une communion « solennelle », passée au même âge qu'aux siècles précédents (13-14 ans).

devenu trop bon pour que celui de l'examen, même rendu plus exigeant au fil des siècles, reste à l'horizon d'une évaluation de l'instruction élémentaire idéalement donnée à l'ensemble d'une classe d'âge.

D'ailleurs, les classes d'âge elles-mêmes se voient alors segmentées, du fait de la séparation des sexes que commencent à pratiquer les écoles communales dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, et qui assignent des horizons d'exigence relativement différents aux garçons et aux filles. Les raisons de la création d'écoles séparées sont diverses. Elles sont d'ordre économique : l'enrichissement général permet de multiplier les locaux et les maîtres, et donc de dédoubler les écoles ; idéologique et moral ; mais aussi proprement éducatif : la culture commune aux deux sexes, fondée sur le couple lecture/religion, laisse place, dans un curriculum plus étoffé, à une offre plus spécialisée et sexuellement différenciée, tels les « ouvrages du sexe » et l'économie ménagère pour les filles, le dessin ou les techniques commerciales pour les garçons. La modernité pédagogique préconise alors la séparation des sexes, et on taxe d'archaïsme les communes qui s'y refusent. L'écart s'accroît ainsi entre les pratiques de l'école et celles du temple, où garçons et filles continuent le plus souvent – mais des exceptions apparaissent – à se préparer ensemble à la communion, au grand dam de certains moralistes.

En valorisant de nouveaux critères d'excellence, la pédagogie de l'enseignement élémentaire contribue aussi, par elle-même, à la métamorphose de l'examen. Les méthodes nouvelles, accordant une place croissante à la réflexion et au raisonnement, s'écartent trop des méthodes traditionnelles, qui s'appuyaient davantage sur la mémoire. Même s'il avait toujours fait appel à l'intelligence et au jugement des enfants, l'enseignement religieux et catéchétique apparaît comme pédagogiquement démodé, et ses principes d'évaluation en décalage avec ceux que l'examen pouvait mettre en œuvre dans d'autres matières. De ce point de vue, deux disciplines font désormais figure de vedettes : le couple grammaire/orthographe et l'arithmétique, qui offrent l'une et l'autre des réservoirs inépuisables d'exercices permettant de mesurer et de comparer le niveau de compréhension et les performances des enfants. Lors des visites d'écoles du milieu du siècle, ce sont ces exercices qui, plus que tout autre, attirent désormais l'attention des inspecteurs ; en comparaison, la récitation du catéchisme apparaît tout juste bonne à « abrutir l'intelligence », selon les termes d'un inspecteur rendant compte de la visite d'une école en 1858 (1).

---

(1) AEN : Direction de l'Instruction publique, 25 : Observations faites par M. M. les Commissaires du gouvernement délégués aux examens des écoles primaires du Canton de Neuchâtel.

Consciente du problème, la Classe se défendait dans un autre registre, en mettant en avant une question très anciennement posée : celle des enfants à l'intelligence limitée, qu'elle jugeait exister « en masse » dans la société, et dont elle estimait que la réussite serait gravement compromise « si une bienheureuse routine ne les dispensait pas de penser » (1). C'était en quelque sorte opposer la réussite de tous permise par l'ancien examen, à l'échec de certains, programmé par les exigences de la modernité pédagogique.

Enfin, l'examen d'admission à la cène se trouvait dévalorisé par l'inversion de la hiérarchie des compétences pédagogiques socialement reconnues aux pasteurs et aux régents. Même si le professionnalisme des seconds a été grossièrement sous-estimé par l'historiographie radicale ou républicaine, et encore aujourd'hui universitaire, il n'en reste pas moins que les pasteurs bénéficiaient traditionnellement d'un prestige pédagogique supérieur, qui tenait à leur haut niveau de formation et à la certification de ce niveau par le passage d'un examen difficile conférant un titre internationalement reconnu. Dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, bien avant qu'un brevet, organisé par l'État et passé au niveau cantonal, fût exigé d'eux (1850), les régents firent valoir une compétence pédagogique spécifique en se référant ostensiblement aux « méthodes » de Pestalozzi, de Fellenberg, du P. Girard ou de l'enseignement mutuel, auxquelles ils se familiarisaient par des lectures, des expériences, des stages ou des conférences pédagogiques, instaurées à Neuchâtel en 1832. Face à cela, la pédagogie du catéchisme peinait à se renouveler. Au début des années 1840, une épreuve de catéchèse fut introduite dans l'examen d'admission des futurs pasteurs (« proposants ») ; elle consistait dans une improvisation faite devant la Classe d'une section du *Catéchisme* d'Ostervald (1702 !), prescrite vingt-quatre heures à l'avance. Elle fut supprimée en 1846, cette épreuve « n'ayant guère pu produire ce qu'on en espérait » (2). L'incapacité des pasteurs à donner un contenu pédagogique à l'examen ouvrant à leur propre recrutement devait immanquablement concourir à minorer le rôle de celui qu'ils faisaient eux-mêmes passer, et dont ils avaient été pendant près de trois siècles les ordonnateurs incontestés.

---

(1) Cité par A. Schwitzguébel-Leroy : « Le système scolaire neuchâtelois vers la fin de l'Ancien Régime » in *Histoire de l'Université de Neuchâtel*, t. 1, *La première Académie, 1838-1848*, Neuchâtel, Attinger, 1988, p. 27.

(2) AEN : Actes de la Classe, 1846.

Pour analyser les métamorphoses que connaît dès lors l'examen, on peut se placer du point de vue des deux grandes institutions concernées : l'Église et l'État.

## 2. L'Église et les pasteurs

De 1564 à 1850, la seule prise en compte des grandes dispositions réglementaires concernant l'examen pourrait laisser croire au caractère quasi immuable de l'institution. Il n'est guère que la période des réformes de J. F. Ostervald, autour de 1700, pour apparaître novatrice dans ce domaine. Les débats et décisions de la Classe ne révèlent plus, jusqu'à la fin du siècle, que le traitement de litiges ou de demandes de dérogations relatives au passage de l'examen, au demeurant nombreux : ils touchent essentiellement au respect de certaines règles (publicité de l'instruction et de l'examen), à des conflits entre pasteurs et paroissiens ou entre pasteurs eux-mêmes concernant la prise en charge de certains catéchumènes.

Dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, quelques débats et prises de positions sont liés au contrôle de l'assiduité aux catéchismes, dont on veut renforcer le caractère contraignant (1), ou à la cérémonie de réception à la cène, dont on songe à accroître la solennité (2). Il s'agit clairement de revaloriser une institution menacée, car simultanément, d'autres débats, plus fréquents et plus lourds de signification, abordent les problèmes posés par l'affirmation d'Églises dissidentes et, surtout, par l'intervention de l'État dans le contrôle et l'évaluation de l'enseignement élémentaire. La question de l'examen d'admission à la cène se trouve alors posée sous un angle ouvertement politique. Mais on ne doit pas conclure du relatif silence des décennies antérieures qu'il ait traduit un immobilisme dans les esprits. Mieux ou différemment que dans les débats de la Classe, on peut trouver l'expression du glissement progressif des mentalités dans les registres de catéchumènes tenus par les pasteurs. Indépendamment des analyses démographiques ou sociologiques auxquels ils se prêtent, ces registres mettent en effet en évidence, dans la longue durée, le discours, même inconscient, que tiennent les pasteurs sur le sens qu'ils donnent à l'examen et sur sa place dans l'ensemble du processus d'admission à la cène. Jusqu'en 1700 (cf. Tableau 5), les intitulés des listes de catéchumènes n'évoquent que deux phases du processus : l'examen des enfants et leur admission à la cène ; le rôle propre du

---

(1) AEN : Actes de la Classe, 1811, 1820, 1826, 1834, 1836, 1839.

(2) AEN : Actes de la Classe, 1838 et 1839.

pasteur est fréquemment souligné par l'emploi du pronom « je », et autres tournures personnelles (1). Au XVIII<sup>e</sup> siècle, les pasteurs insistent davantage sur l'instruction qu'ils donnent aux enfants, mention croissante étant faite par ailleurs de la ratification du vœu de leur baptême par les enfants eux-mêmes, tandis que l'évocation de l'examen s'estompe régulièrement (2). Enfin, dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, les registres de catéchumènes ne font désormais plus référence, ni à l'instruction donnée aux enfants par le pasteur, ni à l'examen qu'il leur fait subir, mais, d'une façon impersonnelle et quasiment administrative, à la confirmation et/ou à l'admission à la cène (3).

Observée sur deux siècles, l'évolution présente ainsi une grande cohérence. Alors qu'initialement, l'examen et l'admission à la cène sont évoqués à peu près à parité, la mention du premier perd régulièrement de l'importance avant de disparaître totalement, laissant l'aspect sacramentel du processus occuper tout l'espace du discours pastoral. Ce discours reflète, plus largement, l'évolution du sens accordé par l'ensemble des acteurs à l'examen. Jusque dans le courant du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'examen des catéchumènes est lesté d'exigences relatives à la culture, aux connaissances et aux compétences jugées socialement utiles selon une pluralité de critères, civils comme religieux. Au siècle suivant, les objectifs civils étant atteints par d'autres voies et évalués selon des procédures spécifiques, la première communion se replie dans la sphère proprement religieuse, acquérant par ailleurs une dimension très peu présente jusqu'alors : celle d'une fête de famille. Les positions de la Classe présentent ainsi un intéressant décalage avec la conviction des pasteurs. Au contact des réalités locales, ceux-ci ont pris individuellement acte, dès le XVIII<sup>e</sup> siècle, des métamorphoses de l'examen et du désinvestissement éducatif dont il était l'objet. Collectivement, ils continueront pourtant à mener un combat politique, au sein de la Classe, pour conserver au plan national, contre la puissance montante de l'État, ce moyen de contrôle de l'école que confère l'examen final de ses élèves.

---

(1) Par exemple : « J'ai interrogé et admis » (1644); « J'ai examiné » (1688); « Les enfants que j'ai admis après les examens que j'en ai fait » (1693).

(2) Par exemple : « Catéchumènes qui ont été admis après avoir rendu publiquement raison de leur foi » (1702); « Catéchumènes qui ont été instruits et admis » (1716); « Rôle des enfants admis à la communion après l'instruction et les examens ordinaires » (1742); « Ont été admis après l'examen et la ratification ordinaires » (1772).

(3) Par exemple : « Registre des admissions à la Sainte-Cène » (1824); « Ont été reçus à la confirmation du vœu de leur baptême » (1849). L'impersonnalisation des intitulés rejoint celle des certificats d'admission; cf. *supra*, document 1.



**Tableau 5**

**La place de l'examen dans le discours des pasteurs sur la première communion, 1644-1849**

	Instruction		Examen		Total éducation		Ratification		Cène		Total sacrements		Total général
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
<b>1644-1700</b>	0	0	25	57	25	57	0	0	19	43	19	43	44
<b>1701-1750</b>	7	19	10	28	17	47	1	3	18	50	19	53	36
<b>1751-1800</b>	6	20	3	10	9	30	4	13	17	57	21	70	30
<b>1801-1849</b>	0	0	0	0	0	0	10	29	24	71	34	100	34
<b>Total général</b>													<b>144</b>

Vingt-huit paroisses au moins ont déposé aux Archives de l'État un ou plusieurs registres contenant des listes de catéchumènes. Le plus ancien remonte à 1644; les trois-quarts débutent entre 1677 et 1716, ce qui confirme l'intérêt collectivement porté à l'examen, à la communion et à la ratification durant cette période. Chaque liste de catéchumènes, le plus souvent annuelle, comporte un intitulé dont la formulation est entièrement laissée au choix du pasteur, ce qui fait le prix de l'analyse sérielle que l'on peut en faire dans la longue durée. Ont été relevés 73 de ces intitulés, particulièrement significatifs puisqu'ils sont empruntés, soit au titre même des registres, soit à la liste des premiers catéchumènes admis par le pasteur au moment de sa prise de fonction dans une paroisse, intitulé dont il ne change généralement plus guère par la suite.

Chaque intitulé peut évoquer une ou plusieurs des quatre phases de l'admission: 1) l'instruction donnée par le pasteur aux catéchumènes; 2) l'examen qu'en a fait (publiquement) le pasteur; 3) la ratification ou confirmation faite par l'enfant des vœux de son baptême (après 1700); 4) l'admission ou réception à la Sainte-Cène. Le tableau ci-dessus dénombre la totalité (144) des occurrences de phases mentionnées dans les 73 intitulés.

### 3. L'État

Dans la culture et le système politiques helvétiques, le rôle de l'État dans la métamorphose de l'examen doit s'analyser à trois niveaux, qui s'inscrivent également dans trois échelles de temps.

Le premier est celui de la commune qui constitue, dans le pays de Neuchâtel, un véritable « État dans l'État » (1). Depuis le xvi<sup>e</sup> siècle au moins, l'examen des élèves et, plus généralement, de l'école communale, régent compris, était assuré par des représentants de la commune, au cours de la « visite » déjà évoquée, à laquelle le pasteur était traditionnellement associé, même s'il n'était pas lui-même communier et ne participait donc pas, en droit, aux décisions de la commune concernant ses propres affaires, y compris dans le domaine scolaire. Dans les faits, on constate, commune par commune et en dehors de toute décision d'ensemble, un dessaisissement ou une minoration, progressive mais générale, du rôle et de l'influence des pasteurs dans les affaires éducatives, qui s'accélère à la fin du xviii<sup>e</sup> siècle. Des communes commencèrent alors à établir des programmes et règlements scolaires sans leur demander leur accord, voire même contre leur avis. Leur rôle s'affaiblit également lors des visites d'écoles.

Le second niveau est celui de l'État cantonal, dont l'intervention dans le domaine éducatif fut beaucoup plus tardive (2). Un premier ensemble de mesures ne fut pris qu'en 1826-1829. Elles prévoyaient notamment une modeste contribution de l'État au financement des écoles (6 000 F par an), avec une double contrepartie : une institutionnalisation des traditionnelles visites, qui devaient être assurées désormais par des commissions d'éducation permanentes, aux attributions élargies ; l'établissement de statistiques scolaires, que les communes seraient tenues d'envoyer à une Commission d'État pour l'Éducation publique, créée en 1829 (3). Ces statistiques comportaient une rubrique consacrée au niveau des élèves dans les différentes matières

---

(1) Jean-Pierre Jelmini : « La vie publique dans les communautés rurales de Neuchâtel au xviii<sup>e</sup> siècle, établie d'après les documents de Dombresson et de Travers », *Musée neuchâtelois*, avril 1972, pp. 135-174 ; *Des chartes de franchises à la nouvelle constitution : une histoire des institutions neuchâteloises*, Numéro spécial de la *Revue historique neuchâteloise*, juillet-décembre 2002, 274 p.

(2) C'est cet échelon - à dimension comparatiste, dans le contexte suisse - qui est privilégié dans le recueil de Lucien Criblez, Rita Hofstetter, Carlo Jenzer, Charles Magnin (Dirs.) : *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au xix<sup>e</sup> siècle*, Berne, Peter Lang, 1999, 376 p.

(3) A. Schwitzguébel-Leroy, *op. cit.* ; P. Caspard : « Pourquoi l'État s'est-il intéressé à l'éducation ? (1750-1830) », *Musée neuchâtelois*, juillet 1994, pp. 93-105.

enseignées; elles permettaient désormais à une autorité nationale de disposer d'une évaluation globale, mais permettant des comparaisons locales, du niveau d'instruction de sa jeunesse scolarisée (1). La contribution demandée aux pasteurs à l'établissement de cette statistique souleva de vifs débats au sein de la Classe; elle arrêta une position très réservée face à un mode de contrôle qui minorait son rôle traditionnel en réduisant l'école, craignait-elle, à « une branche d'administration » (2).

Une nouvelle étape fut franchie en 1838, année où l'État instaura un examen systématique du niveau d'instruction des recrues militaires, à la fois en lecture et en écriture, et chargea l'Armée de le faire passer. Sur un total de 538 jeunes gens ayant fréquenté cette année-là les écoles d'artillerie, d'infanterie et de carabiniers, l'examen montra que douze ne savaient ni lire ni écrire, et sept savaient lire seulement (3). L'examen, qui se répéta jusqu'en 1843, révéla au total une soixantaine de cas analogues. L'État se retourna alors vers la Classe pour exiger des explications: comment les pasteurs avaient-ils pu admettre à la cène des jeunes gens ne sachant ni écrire, ni même lire? La Classe répercuta la question à chacun des pasteurs concernés. Trente-quatre réponses écrites sont conservées, pour des cas signalés majoritairement en 1840 et 1841. Il ressort des explications fournies que sur ces trente-quatre cas, quinze étaient controuvés, imputables au caractère grossier et approximatif de l'examen dont les recrues avaient fait l'objet: un conscrit était ivre, deux timides (l'un d'eux perd ses moyens parce que, confie-t-il à son pasteur, « les lieutenants étaient tous autour de nous et riaient de ceux qui ne savaient pas lire »), trois savaient lire en allemand, alors qu'on leur avait présenté des livres en français, etc. Trois autres étaient inconnus des pasteurs et leur avaient été signalés par erreur. Restaient seize cas d'illettrisme plus ou moins avéré, pour lesquels les pasteurs, après avoir éventuellement convoqué les jeunes concernés, étaient en mesure de fournir des explications. Cinq étaient alémaniques et avaient été examinés et reçus par un pasteur allemand, à Neuchâtel ou à Berne: « Il nous est

---

(1) AEN, séries « Éducation » et « Direction de l'Instruction Publique ». Deux rapports font la synthèse des données collectées à cette époque: Frédéric de Rougemont: *Rapport de la Commission d'État pour l'Éducation publique sur ses travaux depuis sa fondation en 1829 jusqu'au printemps 1833*, Neuchâtel, 1833, 92 p.; *Idem*: *Rapport sur l'état de l'éducation dans la Principauté de Neuchâtel en 1837*, Neuchâtel, 1838, 220 p. + tableaux.

(2) Le secrétaire de la Classe précise en février 1846: « Ce n'est pas par les puérils jeux de la statistique et des moyennes qu'on peut apprécier les effets moraux et intellectuels d'une institution », AEN: Archives de la Classe des Pasteurs.

(3) AEN: Série Éducation: Examen des militaires; Actes de la Classe, 1838 sq.

impossible, protesta un pasteur neuchâtelois, de faire une nouvelle éducation de tous les étrangers allemands ou autres adultes, qui remplissent nos paroisses, et la mienne en particulier » (1). Deux recrues francophones avaient également été se faire examiner dans une autre paroisse que la leur, ce qui suscita de la part de leurs pasteurs les habituelles récriminations sur le laxisme de certains collègues, et les conduisit en tout cas à se défaire énergiquement de toute responsabilité.

Ne restaient en définitive que neuf cas pour lesquels les pasteurs se sentirent personnellement responsables d'avoir admis une future recrue jugée illettrée. Dans six d'entre eux, le pasteur affirme que son catéchumène savait plus ou moins bien lire et écrire quand il l'avait examiné, mais qu'il l'avait, sans doute « faute d'exercice », oublié : « Est-ce de notre faute, s'ils perdent l'habitude et le goût de la lecture pendant quatre ans depuis qu'ils ont ratifié jusqu'à ce qu'ils soient recrues ? », ou encore : « Est-ce notre faute s'ils oublient ? Lire se perd comme toute autre chose sans exercice, surtout quand on n'est pas très fort » (2). Le septième était un « demi-imbécile », victime d'une maladie professionnelle. Chez les deux derniers, les pasteurs reconnaissaient avoir constaté eux-mêmes des capacités déficientes, mais après avoir retardé leur admission au maximum possible, soit respectivement à 21½ et 21 ans. Ce dernier cas fait l'objet d'un rapport circonstancié, intéressant parce qu'il montre les conditions de maintien d'un analphabétisme résiduel, après trois siècles de pratique généralisée de l'examen d'admission à la cène (cf. document 4).

L'examen des recrues est donc intéressant à un double titre. D'une part, il confirme la remarquable efficacité d'ensemble du système éducatif élémentaire, après trois siècles de responsabilité partagée entre l'école, l'Église et les familles. Calculé en 1838, le taux d'illettrés chez les conscrits est au maximum de 3 % : les exigences de l'examen d'admission à la cène avaient clairement contribué à ce qu'un taux aussi bas fût atteint. D'autre part, il atteste les trois causes principales d'analphabétisme résiduel : faiblesse d'esprit des enfants, manque de pratique et d'exercice après l'examen, et mobilité de la population qui rend partiellement caduc le cadre strictement paroissial ou communal dans lequel l'enseignement était organisé, dispensé et contrôlé jusqu'alors. Quant aux principes qui avaient présidé à l'institution d'un examen des recrues et à la façon, assez désobligeante, dont l'État s'était retourné vers les pasteurs pour leur demander des explications, il est clair qu'ils traduisaient sa défiance envers

---

(1) AEN : Série Éducation : Examen des militaires.

(2) *Ibid.*

**Document 4****Examen et acharnement pédagogique (1838)**

L'une des recrues signalées en 1838 comme illettrées par l'Armée est un jeune homme de 22 ans, qui a ratifié les vœux de son baptême un an auparavant, à La Brévine. Le pasteur de la paroisse se voit interpellé et sommé de rendre des comptes, ce qu'il fait dans les termes suivants :

*« En fait, il lit et écrit, mais mal. Il était mon catéchumène l'année dernière, à 21 ans. Deux ans auparavant, faute d'avoir fréquenté l'école dont, à cet âge, il ne pouvait supporter l'ennui ni la honte, il était dans une ignorance presque totale. Le refus que j'ai fait pendant ces deux années de le recevoir et de l'inscrire comme catéchumène l'a obligé à fréquenter un peu d'école. À la fin, il avait appris à lire tant bien que mal dans le Nouveau Testament et à aligner des lettres de manière à former des espèces de mots. À une visite d'école, il a écrit un thème [dictée orthographique] avec d'autres écoliers, mais le sien était si mauvais que je n'ai pas su comment m'y prendre pour le corriger.*

*Il a un frère qui actuellement suit mes instructions comme catéchumène. Dans un an, on me fera à son sujet la même question, et je ferai exactement la même réponse ».*

Source : AEN, Série Éducation, 2/V : Examen des militaires. Réponse du pasteur Delachaux.

l'examen traditionnel et annonçaient la création d'autres formes d'examens de fin d'études élémentaires, organisés par la seule puissance publique.

Ce processus de substitution se mit d'abord en place au niveau cantonal, au lendemain de la Révolution de 1848, qui marque à Neuchâtel la fin de l'Ancien Régime. La loi de février 1850 jeta les bases d'une administration de l'Instruction publique relativement légère, qui laissa une large place à l'autonomie communale – aux visites d'écoles, notamment – mais organisa aussi une inspection centralisée des écoles, incluant l'évaluation du niveau des élèves. Ceux-ci étaient autorisés à quitter l'école communale à l'âge de 16 ans, âge qui correspondait assez exactement à celui observé pour l'examen d'admission à la cène depuis deux siècles (1). La continuité dans ce domaine

---

(1) Toutefois, alors que, pendant toute cette période, l'âge d'entrée et de sortie des filles du système scolaire avait constamment été, de par la volonté des acteurs, inférieur d'au moins une demi-année à celui des garçons, la nouvelle législation imposa un âge identique pour l'un et l'autre sexes, sans tenir compte de leur différence de maturité.

est donc remarquable, l'obligation jusqu'à 16 ans étant encore réaffirmée par la loi de 1872, avant d'être abaissée à 14 ans par celle de 1908 (1). Cependant, la scolarité entre 13 et 16 ans fit l'objet de diverses modulations visant à adapter les contenus et les formes d'enseignement aux besoins spécifiques de cette tranche d'âge : furent simultanément ou successivement proposés aux enfants des deux sexes des cours du soir, des écoles d'apprentis, des écoles dites « industrielles » mais préparant aussi à des professions de services, des écoles « secondaires », etc., qui étaient autant de formes d'enseignement primaire supérieur, que certaines écoles communales avaient d'ailleurs préfiguré dès la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle en introduisant, pour leurs élèves les plus âgés, des cours de géographie, de changes, de dessin ou d'arpentage. Les certificats, brevets et diplômes se diversifièrent au même rythme que celui des structures d'enseignement. Le certificat de fin d'études, créé en 1889 pour être passé à 16 ans, puis à 14 ans en 1908, n'était plus qu'un examen parmi d'autres, dans un système scolaire où la coupure entre primaire et secondaire était d'ailleurs bien moins radicale que chez le voisin français, par exemple, et où la mise en scène de l'examen fut par conséquent beaucoup moins marquée. Son importance fut aussi bornée par celle d'un examen passé au niveau confédéral : l'examen des recrues.

Le troisième niveau de l'action de l'État dans le domaine des examens est en effet celui de la Confédération. La Constitution de 1874 laissait aux cantons une autonomie presque absolue sur les questions d'éducation. Non sans débats, l'État confédéral décida cependant de créer, en 1875, un examen destiné à évaluer le niveau des recrues dans l'ensemble des cantons, et en confia l'organisation à l'Armée (2). C'était étendre, en le perfectionnant beaucoup, l'examen que Neuchâtel avait expérimenté en 1838, et que Soleure avait institué à sa suite en 1854. C'est cet examen qui, pendant plusieurs décennies, transposa et unifia au niveau confédéral l'une des fonctions qu'avait remplies l'examen d'admission à la cène dans chacune des paroisses, catholiques ou protestantes, du pays : celle d'assigner à tous les enfants d'une classe d'âge, et aux autorités chargées de les instruire, le niveau d'instruction jugé convenable par la collectivité. Cet examen, qui comportait des épreuves de lecture, dictée ou composition, arithmétique, géographie, histoire et constitution de la Suisse, poussa

---

(1) Anne-Françoise Jeanneret : « Panorama de l'école neuchâteloise au XIX<sup>e</sup> siècle » in *Histoire de l'Université de Neuchâtel*, t. 2 Hauterive, Attinger, 1994, pp. 7-27.

(2) P. Bovet, *op. cit.* ; Werner Lustenberger : *Les examens pédagogiques des recrues. Une contribution à l'histoire de l'école en Suisse*, Chur/Zürich, Editions Rüegger, 1997, 301 p.

aussi communes et cantons à comparer leurs niveaux respectifs de succès et à s'interroger sur leurs causes, ce qui était un autre des objectifs visés.

Au total, le processus qui a vu l'examen d'admission à la cène se réduire à un contrôle de connaissances proprement dogmatiques s'est prolongé sur une bonne partie du XIX<sup>e</sup> siècle. Ses étapes les plus marquantes ont été ponctuées par des débats politiques et par des lois, mais le processus lui-même a pris naissance dans les profondeurs de la société et s'observe, dans les faits comme dans les esprits, bien en amont, au cours du siècle précédent.

\*  
\*      \*

Pendant trois siècles, l'histoire de l'examen d'admission à la Sainte-Cène a été celle de l'investissement, puis du désinvestissement d'un rite sacramentel par une société soucieuse d'assigner à sa jeunesse un niveau de connaissances intellectuelles intégrées à un système de valeurs individuelles et collectives. Les aspects non-théologiques de cet examen apparaissent en effet considérables : l'âge de réception élevé, la gamme toujours plus large des savoirs exigés, le consensus pour distinguer et classer, l'idéologie du progrès individuel et collectif, la coéducation des sexes et la parité des attentes dont ils ont l'un et l'autre été l'objet, autant de traits qui – sauf peut-être le dernier – n'ont pas de rapport essentiel avec la communion eucharistique, mais sont clairement l'expression de principes et de valeurs adoptés par les démocraties locales à fondement méritocratique où ils ont été ici observés, et dont on trouverait des exemples plus ou moins analogues dans d'autres régions de la Chrétienté.

L'importance de cet examen a été exactement contemporaine de la modernité européenne, entre les Réformes et la mise en place des systèmes éducatifs nationaux. Durant cette période, il a concerné dans toute l'Europe des centaines de millions d'enfants, ce qui en fait sans doute l'examen le plus massivement passé et obtenu de l'Histoire. Indépendamment de toutes les raisons de fond qui poussaient alors les sociétés à instruire leur jeunesse, l'examen a, par lui-même, joué un rôle en permettant aux pratiques éducatives familiales, scolaires et religieuses de converger vers un même but. Par sa transparence, sa publicité, la grande stabilité de ses formes, voire de son contenu, il a permis aux pères et mères de familles, aux communiers et paroissiens, aux pasteurs et régents et, en définitive, aux enfants eux-mêmes, d'avoir une grande unité de vue sur les objectifs à viser,

quelles que soient les voies – familiales, autodidaxiques, privées, publiques – pour les atteindre. Il a donc été, en tant que tel, l'agent d'un savoir minimum et d'une culture commune, tout en autorisant une réelle diversité dans les rythmes de son obtention, en fonction du sexe, de la condition sociale et des capacités intellectuelles des enfants. Analysé à la lumière de l'histoire sociale et culturelle, l'examen préalable à la première communion peut ainsi aider à comprendre la longue genèse des systèmes éducatifs contemporains et des modalités d'examens qu'ils ont inventées, dans leur opposition aux formes éducatives antérieures comme dans la permanence de certains des principes qu'ils leur ont empruntés.

Pierre CASPARD  
Service d'histoire de l'éducation  
INRP/CNRS



**UN EXAMEN POUR LES INSTITUTEURS :**  
***le brevet de capacité de l'instruction primaire***  
***dans le département de la Somme***  
**1833-1880**

*par Daniel TOUSSAINT*

L'ordonnance royale sur l'instruction primaire du 29 février 1816 institue, dans ses articles 10 et 11, des brevets de capacité obligatoires pour enseigner et des examens pour leur obtention. Cette création marque l'aboutissement d'une réflexion sur l'enseignement primaire et plus particulièrement sur la mise en place d'un corps d'instituteurs de qualité et compétent, engagée depuis 1810-1811. Le décret du 17 mars 1808 laissait les instituteurs en dehors de l'Université. Seules les fonctions exercées dans le secondaire nécessitaient la possession d'un grade (baccalauréat, licence et doctorat) délivré par les facultés après examen (1). Cette garantie, l'Université ne l'exigeait pas des maîtres du primaire. Elle se contentait d'un simple contrôle hiérarchique et administratif exercé par les recteurs et les inspecteurs d'académie et du souhait qu'il fût créé des classes normales dans les lycées et collèges « destinées à former des maîtres pour les écoles primaires » (2) (art. 108 du décret du 17 mars 1808). Le choix qui est fait en 1816 s'inspire donc du modèle secondaire : un examen pour l'obtention d'un diplôme, garant d'un certain niveau de connaissances. Passé devant l'inspecteur d'académie ou un délégué du recteur, cet examen renforce la mainmise de l'État sur les enseignants du

---

(1) Les Frères des écoles chrétiennes bénéficient d'un dispositif particulier. L'article 109 du décret précise qu'ils seront brevetés (il s'agit d'un brevet d'institution, sans exigence d'examen), et que les supérieurs « pourront être membres de l'Université ».

(2) Toutes les références aux prescriptions officielles proviennent du recueil des textes officiels rassemblés par O. Gréard, vice recteur de l'académie de Paris, dans un ouvrage référence en sept tomes : *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours, recueil des lois, décrets, ordonnances, arrêtés, règlements, décisions, avis, projets de lois*, publié, pour la seconde édition entre 1889 et 1902, par la librairie Delalain. Le décret du 17 mars est cité dans le tome 1, 1789-1833, p. 199.

primaire et engage un processus d'uniformisation. La frontière avec le secondaire est néanmoins réaffirmée, car le brevet de capacité n'est aucunement un nouveau grade universitaire et ne fait donc pas du maître d'école un membre de l'Université.

Avec les brevets de capacité, il existe donc désormais des diplômes nationaux, décernés après examen, pour les enseignants du primaire. L'enjeu d'un tel examen est considérable, comme le soulignera François Guizot dans l'exposé des motifs de la loi du 28 juin 1833: « Il est évident que l'instruction primaire tout entière repose sur cet examen [...]. Supposez qu'on y mette un peu de négligence, ou de complaisance, ou d'ignorance, et c'en est fait de l'instruction primaire » (1). Vingt ans plus tard, dans une circulaire du 31 octobre 1854, Hippolyte Fortoul rappellera, lui aussi, que « de l'élévation ou de l'abaissement du niveau de cet examen dépend le sort de l'enseignement » (2).

Le vote de la loi du 28 juin 1833 et le règlement du 19 juillet 1833 sur les brevets représentent une étape fondamentale dans l'histoire de ces diplômes. En effet, l'établissement de deux sessions annuelles publiques d'examen organisées autour d'une commission nommée par le ministre, l'obligation faite aux normaliens de se présenter aux épreuves, le renforcement des exigences disciplinaires et la publicité qui accompagne les convocations, font des brevets de capacité une véritable institution. Une culture d'examen s'installe dans le primaire: les maîtresses de pension et les maîtresses d'étude, les sous-inspecteurs puis les inspecteurs primaires, les directeurs d'écoles normales, les surveillants et surveillantes des salles d'asile (3), doivent aussi se rendre devant des commissions pour subir un ensemble d'épreuves qui attestent ou non de leurs compétences.

Ces examens, dont les archives ont gardé les traces, dessinent un espace social nouveau, créateur de nouvelles hiérarchies, de nouvelles distinctions, de nouveaux enjeux. C'est là un lieu de rencontre entre des acteurs et entre des savoirs, où se fondent les premiers éléments d'une culture primaire (4). Identifier les acteurs, membres des

---

(1) O. Gréard, *op. cit.*, t. 2, 1833-1847, p. 10.

(2) *Idem*, t. 3, p. 609.

(3) Instructions du 19 juin 1820 pour les maîtresses de pension et d'études; ordonnance du 22 décembre 1837 pour les surveillantes des salles d'asile; ordonnance du 18 novembre 1845 pour les sous-inspecteurs primaires et les directeurs d'école normale, décret du 29 juillet 1850 pour les inspecteurs primaires d'arrondissement.

(4) Voir, sur ce thème, G. Rouet: *L'Invention de l'école: l'école primaire sous la Monarchie de Juillet*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1993, et F. Jacquet-

commissions et les candidats, s'interroger sur le déroulement des sessions, cerner les savoirs tels qu'ils se construisent dans cet espace, analyser les performances des individus, c'est commencer à comprendre la fonction des brevets de capacité, leur rôle dans la définition d'un savoir normé, exigé dorénavant des futurs maîtres d'école, et, finalement, leur contribution à l'invention de l'instituteur contemporain. C'est cette fonction que l'étude précise du corpus archivistique du département de la Somme concernant les brevets de capacité peut nous permettre de préciser.

## I. LES ACTEURS DE L'EXAMEN

Deux fois par an (1), au printemps et en été, se tiennent à Amiens, chef-lieu du département de la Somme et chef-lieu d'académie (2), les sessions d'examen pour l'obtention des brevets de capacité de l'instruction primaire. Candidats et candidates (3), préalablement inscrits, se présentent alors devant une même commission départementale, composée de sept à quinze membres selon les sessions et présidée le plus souvent par l'inspecteur d'académie, pour y être interrogés sur leur connaissance des disciplines enseignées à l'école et des méthodes d'enseignement.

### 1. Les commissions d'instruction primaire

La première commission d'instruction primaire chargée d'interroger les candidats au brevet dans la Somme a été nommée par un arrêté du recteur de l'académie d'Amiens en date du 1<sup>er</sup> octobre 1832 (4). Elle est composée de cinq membres. La pratique des examens se conformait jusqu'alors à l'ordonnance royale du 29 février 1816, qui

---

Francillon: *Instituteurs avant la République*, Presses universitaires du Septentrion, 1999.

(1) La première session d'examen de la période Guizot a lieu le 28 août 1833 à Amiens, devant une commission provisoire. Elle est ouverte aux seuls normaliens. La nomination officielle de la première commission d'instruction primaire a lieu en février 1834. Les années 1833, 1834 et 1835, voient la convocation d'une troisième session en automne. Elle disparaît ensuite.

(2) Amiens est chef-lieu académique de mai 1808 à septembre 1848, puis de mars 1850 à juin 1854. Entre septembre 1848 et mars 1850, et après juin 1854, l'académie d'Amiens est supprimée et le département de la Somme est rattaché à l'académie de Douai.

(3) Pour les candidates, depuis mars 1837.

(4) Archives départementales de la Somme (AD Somme), 2T23.

confiait à l'inspecteur d'académie ou à un fonctionnaire de l'instruction publique délégué par le recteur le soin d'examiner les candidats. Dans le département de la Somme, celui-ci désignait un représentant dans chacun des cinq arrondissements : l'inspecteur d'académie pour l'arrondissement d'Amiens, les principaux des collèges pour les arrondissements qui en étaient pourvus (Abbeville, Montdidier et Péronne à partir de 1820), plusieurs maîtres de pension assistés parfois du curé cantonal pour les autres (Péronne de 1816 à 1820, Doullens).

Pourtant, le dispositif annoncé en 1832 par le recteur n'était pas nouveau, car des commissions d'instruction primaire existaient déjà pour l'examen des candidates au brevet de capacité : d'après la circulaire du 3 juin 1819, le préfet devait former « une commission composée de cinq membres dans le chef-lieu du département [...], chargée d'examiner, sous le rapport de l'instruction, les personnes qui désireront se vouer aux fonctions d'institutrices » (1) et de délivrer le diplôme (2). Deux modèles fonctionnaient donc depuis 1819 : l'un, adopté pour les garçons, faisait appel à un examinateur unique appartenant au corps universitaire et l'autre, celui des filles, à une commission de type capacitaire, échappant jusqu'en 1828 au contrôle du recteur (3). C'est donc ce second modèle qui a été repris localement pour les garçons en octobre 1832. Ainsi, lorsque Guizot, par l'article 25 de la loi du 28 juin 1833, institue officiellement dans chaque département « une ou plusieurs commissions d'instruction primaire, chargée d'examiner tous les aspirants aux brevets de capacité [...] et de faire l'examen d'entrée et de sortie des élèves de l'école normale primaire » (4), il ne fait que généraliser et officialiser une pratique déjà en vigueur pour les candidates et étendue aux garçons dans certaines académies.

Guizot souligne dans l'exposé des motifs toute l'importance qu'il accorde aux choix des hommes : « Les membres de cette commission devront être, au moins en grande partie, des hommes spéciaux, des

---

(1) O. Gréard, *op. cit.*, t. 1, p. 271.

(2) Dans la Somme, la commission a été installée par un arrêté préfectoral du 29 août 1819. Voir AD Somme, 4 K 4. L'article 4 de l'arrêté prévoit que « les postulantes devront se présenter devant le jury d'examen institué à Amiens pour le département de la Somme » et l'article 5 arrête sa composition : 1 membre du Conseil général, 1 membre du tribunal civil d'Amiens, 1 inspecteur de l'académie, 1 ecclésiastique, 1 conseiller de préfecture.

(3) L'enseignement primaire féminin passe sous le contrôle du ministère de l'Instruction publique avec l'ordonnance du 21 avril 1828 (article 21). Jusque cette date, il dépend du ministère de l'Intérieur.

(4) O. Gréard, *op. cit.*, t. 2.

gens d'école [...]. Il importe de composer ces commissions d'examen avec la sévérité la plus scrupuleuse et de n'y appeler que des gens versés dans la matière » (1). C'est le ministre lui-même qui choisit les examinateurs. Finalement, l'organisation des examens pour les garçons et les filles est définitivement unifiée, dans la Somme, par l'application de la circulaire ministérielle relative à l'exécution de l'ordonnance du 23 juin 1836 sur les écoles de filles : celle-ci laisse au recteur le soin de choisir, pour l'examen des aspirantes, entre l'établissement de commissions spéciales et l'utilisation des « commissions déjà établies pour les instituteurs, dans les chefs-lieux des départements, et auxquelles seraient adjointes des dames inspectrices » (2).

Jusqu'en 1850, les commissions d'instruction primaire sont nommées pour trois ans par le ministre, et ensuite chaque année par le conseil académique, puis par le conseil départemental (3). Leur composition peut être reconstituée pour le département de la Somme depuis 1833. L'Université y domine largement. Représentant les deux tiers des jurés pour l'ensemble de la période 1834-1880, elle a ainsi la haute main sur les examens. L'inspecteur d'académie, parfois le recteur, assiste aux sessions et les préside jusqu'en 1864 (4). La présence de l'inspecteur primaire (5) et celle des sous-inspecteurs primaires (6) sont systématiques. Surtout, la place du secondaire est essentielle. Le collège royal, devenu lycée en 1848, constitue ainsi

---

(1) *Idem*, p. 10.

(2) Circulaire du 13 août 1836. Le recteur de l'académie d'Amiens fait le choix de commissions départementales uniques dans son ressort. La plupart des académies font de même.

(3) Le règlement du 19 juillet 1833 prévoit la nomination d'une commission de 7 membres dont 3 devront être pris parmi les membres de l'Instruction publique. Le recteur (ou l'inspecteur d'académie) préside la commission. Le proviseur ou le censeur et un professeur du collège royal, le principal du collège communal, un régent en font partie. La loi du 15 mars 1850 maintient les 7 membres et impose la présence d'un inspecteur d'arrondissement pour l'instruction primaire, d'un ministre du culte professé par le candidat et de deux membres de l'enseignement public ou libre (art. 46).

(4) À partir de 1864, bien que la présence de l'inspecteur d'académie soit toujours attestée, un autre examinateur préside.

(5) L'ordonnance du 26 février 1835 institue un inspecteur spécial de l'instruction primaire par département. Le règlement du 27 février 1835 prévoit que l'inspecteur primaire est membre de droit des commissions et qu'il y exerce les fonctions de secrétaire.

(6) L'ordonnance du 13 novembre 1837 crée les sous-inspecteurs primaires (1 ou 2 par département). Ils ne font pas nécessairement partie des commissions (décision du 31 août 1838) mais peuvent y être adjoints sur proposition du recteur. C'est le cas à Amiens.

une pépinière d'examineurs: proviseurs, censeurs, professeurs, aumôniers participent activement aux commissions, représentant environ 27 % des membres repérés dans la Somme pendant la période 1834-1880.

Le choix de ces enseignants ne relève évidemment pas du hasard. Lors des premières nominations, en 1833-1834, l'appartenance à la Commission des lettres (1), dont sont membres les trois professeurs désignés, semble avoir joué un rôle déterminant. Les carrières locales des membres de la commission appartenant à l'Université sont souvent brillantes: entrée au Conseil académique, distinction honorifique, charge des cours communaux publics organisés par la municipalité d'Amiens, nomination comme inspecteur d'académie ou recteur. Les parcours de Lebailly, agrégé de lettres, professeur de rhétorique au collège royal d'Amiens, et d'Allou, chef d'institution, illustrent assez bien ce type de carrière. Ils participent aux travaux des commissions d'instruction primaire, puis entrent dans l'administration universitaire, l'un comme inspecteur d'académie, l'autre comme recteur départemental. Un troisième parcours, celui de Braive, confirme la qualité de l'élément universitaire dans les commissions. Élève de l'école normale de Paris entre 1816 et 1819, agrégé de physique et professeur au collège royal d'Amiens, il en devient proviseur de 1834 à 1845. C'est à ce titre qu'il participe aux travaux de la commission d'instruction primaire de la Somme de 1836 à 1845. Il est nommé inspecteur d'académie à Bourges en 1845 et finit sa carrière comme recteur (2).

La place du secondaire ne se résume pas au personnel du collège. Il faut ajouter la participation de chefs d'institution et de maîtres de pension entre 1833 et 1850, puis de membres de l'enseignement secondaire libre. C'est donc au total plus d'un examinateur sur trois qui appartient à ce niveau d'enseignement. La place du primaire, en revanche, se réduit pour l'essentiel au corps d'inspection (inspecteurs et sous-inspecteurs). Le personnel de l'école normale est exclu des commissions, sauf nécessité absolue (3). Dans chaque commission,

---

(1) La Commission des lettres est instituée à Amiens le 18 janvier 1816. Elle est chargée jusqu'en 1848 de l'examen des candidats au baccalauréat pour l'académie.

(2) AD Somme, 2T2, registre du personnel de l'académie d'Amiens, 1827-1855; 60T396189, registre du personnel, 1865-1869; 2T411 à 2T416, Commission des lettres.

(3) Circulaire du 6 août 1833. Les commissions sont, en effet, chargées d'examiner tous les normaliens qui doivent, en fin d'études, obtenir le brevet de capacité, mais aussi, de 1833 à 1850, du concours d'entrée à l'école normale et des examens de passage de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année.

enfin, sont nommés un ou deux aumôniers, chargés de l'instruction morale et religieuse dans leur établissement.

Les membres étrangers au monde enseignant représentent environ le tiers des commissions. Ils appartiennent à la magistrature, aux Églises catholique et réformée, au corps médical et aux grands corps d'ingénieurs. Comment sont-ils choisis ? Le ministre fait appel principalement à des personnalités, toutes amiénoises, appartenant à l'élite intellectuelle de la ville, reconnues pour leurs savoirs et leur engagement dans la défense et le développement de l'instruction primaire. Plusieurs examinateurs sont membres des sociétés savantes locales et de la Société d'encouragement de l'instruction élémentaire (1), et beaucoup se sont fait connaître par des publications. On retrouve d'ailleurs les mêmes personnalités dans les différentes commissions d'examen instituées pendant la période. L'appel aux élites résidant au chef-lieu de l'académie ou du département est la règle : les mêmes choix sont effectués dans l'Oise et dans l'Aisne, qui composent avec la Somme l'académie d'Amiens (2). Une étude des jurys nommés entre 1833 et 1850 dans d'autres centres d'examen confirme la volonté ministérielle de faire appel aux capacités locales (3). Le rôle des sociétés savantes répond à une logique qui était déjà celle des Lumières. Il s'agit pour le ministre de garantir la qualité des examens, leur caractère irréprochable, en les confiant à ce que l'échelon académique ou départemental compte de plus savant, de plus instruit et de plus compétent. Le principe capacitaire, déjà partiellement appliqué à la sphère politique et judiciaire (4), trouve ainsi un prolongement au niveau de l'instruction primaire.

La loi du 15 mars 1850 n'est pas sans conséquences sur la composition des commissions. Outre les modifications institutionnelles déjà

---

(1) Celle-ci est créée à Amiens en mai 1817 pour favoriser le développement de l'enseignement mutuel.

(2) Les commissions nommées à Laon et à Beauvais par le ministre en 1840 et 1846 ont la même composition qu'à Amiens. On y trouve, à peu près, un tiers de membres du collège et 30 % appartenant à la magistrature, à la médecine ou aux grandes administrations techniques.

(3) Commissions nommées en 1837, 1840, 1843 et 1849, et repérées dans le *Bulletin universitaire*, d'octobre 1837 à septembre 1839 pour la 2<sup>e</sup> commission triennale, de mars 1840 à novembre 1841, pour la 3<sup>e</sup>, de janvier à mars 1843, pour la 4<sup>e</sup>, de janvier à avril 1846 pour la 5<sup>e</sup> et de janvier à août 1849 pour les dernières. Soit au total, 297 commissions. Le secondaire représente 30 % des examinateurs. Les personnalités extérieures à l'instruction publique et aux écoles professionnelles rassemblent 33 % des effectifs.

(4) Voir, sur ce thème, P. Rosanvallon : *Le moment Guizot*, Paris, Gallimard, 1985.

signalées, les membres sont renouvelés dans leur presque totalité en 1851. La création d'une commission d'examen pour l'obtention d'un brevet de capacité de l'enseignement secondaire n'y est peut-être pas étrangère (1). Quatre des six membres désignés le 27 septembre 1850 pour faire partie de cette nouvelle commission participent aux jurys d'instruction primaire depuis plusieurs années. Ces changements ne peuvent donc s'interpréter comme une rupture politique et idéologique, au contraire, mais ils permettent de nouveaux équilibres. Le poids du secondaire dans les commissions d'instruction primaire se renforce (le tiers des effectifs en 1834-1850; 40 % pour la période 1851-1880), avec une recomposition interne au profit des enseignants du lycée (de 13 % à 22 %) et des chefs d'écoles libres secondaires, eux-mêmes souvent anciens professeurs du collège royal (de 6,7 % à 11,3 %). La place du primaire, qui se réduit à la présence des inspecteurs primaires d'arrondissement, diminue encore (de 25,9 % à 17 %) (2). Quant au rôle des ecclésiastiques, il se renforce avec la nomination d'un ou deux prêtres d'une paroisse d'Amiens et d'un pasteur, adjoint systématiquement aux travaux de la commission, ainsi qu'avec la présence d'un second aumônier, celui de la congrégation de la Sainte Famille (3). Le renforcement des ecclésiastiques participe à la volonté de retour à l'ordre moral. En revanche, l'appel à des personnalités savantes diminue sensiblement (de 27,6 % à 15,8 %). Les commissions se resserrent ainsi autour du corps des professeurs et des inspecteurs. Le profil des commissions d'instruction primaire devient moins capacitaire et plus professionnel.

Ces changements ne doivent pas masquer, cependant, leur relative stabilité. Le renouvellement des membres se fait lentement. Ainsi, Decaëu, Rigollot et Pollet sont présents pratiquement sans interruption dans les commissions de 1834 à 1850, l'abbé Crampon de 1858 à 1878, l'inspecteur Bonvallet de 1851 à 1869. De 1864 à 1873, la composition des commissions est pratiquement inchangée. Signalons un cas extrême, celui de Garnier, bibliothécaire, qui siège pendant trente-sept ans, de 1843 à 1880.

---

(1) La loi du 15 mars 1850 institue le brevet de capacité de l'enseignement secondaire, indispensable à toute personne non titulaire du baccalauréat et voulant ouvrir un établissement secondaire libre. L'examen se déroule devant un jury composé de 7 membres nommés par le ministre. À Amiens, le ministre nomme une commission académique le 27 septembre 1850; 4 membres désignés, Hardouin, Rigollot, Pollet et Spéry, appartenaient jusqu'alors aux commissions primaires.

(2) La loi du 15 mars 1850 supprime les sous-inspecteurs primaires; ils sont remplacés par un inspecteur primaire dans chaque arrondissement.

(3) La congrégation religieuse de la Sainte Famille est installée à Amiens depuis 1817. Elle joue le rôle d'école normale pour les filles, puisqu'elle forme des maîtresses pour les écoles rurales.



Quant aux femmes, leur présence est limitée. Les jurys sont une affaire d'hommes. Lorsque des dames inspectrices leur sont adjointes, comme le prévoit la circulaire du 13 août 1836, c'est seulement pour les épreuves de travaux d'aiguilles chez les candidates. Cette situation n'est pas modifiée après 1850. Dans la pratique, avant la loi Falloux, leur participation est très irrégulière. En septembre 1848, l'inspecteur primaire de la Somme écrit au recteur qu'« il serait bien à désirer que l'on pût parvenir à décider quelques dames de la ville à venir partager les travaux de la commission : certaines parties du programme sont exclusivement de leur ressort » (1). En revanche, à partir de l'application de la loi du 15 mars 1850, la présence d'une, deux ou trois inspectrices est constatée dans toutes les sessions. Dans certaines académies deux commissions se maintiennent, une pour les garçons et une pour les filles. C'est à cette dernière que sont évidemment adjointes les examinatrices, les titulaires restant des hommes.

## **2. Candidats et candidates**

Des centaines de candidats et candidates se présentent chaque année à Amiens, parfois à plusieurs reprises : environ 7 000 pour les premiers et 3 000 pour les secondes, de mars 1836 à juillet 1880. Sur ce nombre, ce sont, pour la même période, 3 000 brevets qui ont été attribués aux candidats et environ 1 650 aux filles. Les taux de réussite, en moyenne de 40 à 45 %, masquent des disparités importantes, entre les deux sessions de printemps et d'été, les sexes, les types de brevets obtenus. En juillet ou août les résultats sont supérieurs à ceux de mars. La présence des normaliens explique cette différence. Leurs taux de réussite sont en effet de 75 à 100 %. Les candidates, moins nombreuses, réussissent mieux que les garçons, avec des taux souvent compris entre 50 et 60 % et pouvant dépasser 70 % pendant certaines sessions. Les jurys sont-ils moins sévères avec les filles, leur recrutement devenant une priorité, ou sont-elles plus capables que les garçons (2) ?

---

(1) AD Somme, 2T146. Rapport au recteur sur les travaux de la commission pour les examens des candidates, session d'août 1848 (9 septembre 1848).

(2) AD Somme, 2T144. Dans le compte rendu de la session de mars 1839 au ministre, le recteur de l'académie d'Amiens déclare, le 22 juin 1839 : « La pénurie d'institutrices dans laquelle se trouvent les trois départements du ressort académique faisait un devoir aux commissions d'être plus indulgentes à l'égard des aspirantes. C'est ainsi qu'il faut s'expliquer le nombre relativement plus grand des aspirantes admises et non par le plus haut degré d'instruction de celles-ci ».

Les besoins dans le département de la Somme sont importants. Fortement scolarisé (1), il bénéficie très tôt de maîtres de qualité. Lorsque Guizot arrive au ministère de l'Instruction publique, tous les instituteurs, sauf exceptions, possèdent un brevet de capacité (2). En 1850, la totalité des maîtres, au vu des statistiques disponibles, disposent d'un diplôme. En revanche, la situation est différente dans un primaire féminin peu développé. À peine 45 % des institutrices sont brevetées (3). La situation du personnel enseignant masculin à la veille des lois Ferry a peu changé par rapport au milieu du siècle, hormis l'arrivée d'instituteurs-adjoints dans les écoles (4). En revanche, le développement de l'enseignement féminin, institutrices titulaires et adjointes, a davantage profité aux congréganistes, non brevetées (5). Au total, c'est près de 70 % du corps primaire féminin qui échappe, dans la Somme, aux exigences du brevet.

La grande majorité des candidats concourt pour le brevet élémentaire, institué en 1833 et devenu le brevet obligatoire (puis le brevet simple) en 1850. Ce diplôme permet d'enseigner dans les écoles élémentaires. Le brevet supérieur est réservé aux futurs maîtres des écoles primaires supérieures créées par Guizot en 1833. Il est supprimé en 1850. Mais les candidats ont alors la possibilité de compléter leur brevet simple par une partie facultative qu'ils peuvent obtenir après un examen portant sur des disciplines supplémentaires. Ce sont surtout les normaliens qui s'attaquent au brevet supérieur, puis à cette partie facultative, avec des chances de réussite non négligeables (6).

La fin des années 1860 et surtout les années 1870 sont marquées par des changements significatifs. Une hausse du nombre des candi-

---

(1) Voir l'étude de R. Lemoine : *La loi Guizot, son application dans le département de la Somme*, 1933.

(2) D'après l'enquête de 1833. Les relevés effectués aux Archives nationales (F17\*151) montrent que sur 985 instituteurs repérés, 959 sont brevetés.

(3) AD Somme, 60T3729. En 1850, 90 % des instituteurs sont communaux et 98,6 % sont laïcs (959 instituteurs recensés). Les institutrices, au nombre de 262, sont congréganistes à 60 %, et communales à 61 %.

(4) AD Somme, 60T3458. Le nombre d'écoles dirigées par un instituteur a diminué. Il est de 919 (98 % sont laïcs et publics). Ils sont maintenant secondés par 202 adjoints (80 % de laïcs et de publics). L'ensemble de ce personnel est breveté (sauf 41 congréganistes adjoints).

(5) ADS, 60T3458. Les 469 écoles de filles sont aux deux tiers congréganistes. Mais près de 75 % des adjointes sont religieuses et non brevetées.

(6) Le terme de brevet complet est utilisé lorsque le candidat, reçu au brevet simple, a satisfait à l'ensemble des matières ou des séries proposées dans la partie facultative. Pour les filles, il s'agit alors du brevet de premier ordre. Le brevet de second ordre correspond au brevet obligatoire puis simple.

dates, associée à une amélioration sensible des résultats pour les deux sessions et à une progression du brevet complet, atteste alors de l'importance des réformes engagées par Duruy (1), de l'élévation générale du niveau des candidats et d'une demande sociale de plus en plus forte pour l'exercice d'une profession revalorisée. Mais c'est surtout le phénomène de rattrapage constaté au niveau des filles qui nous paraît le plus significatif. L'enjeu est de taille : l'essor traduit la volonté de développer l'enseignement féminin laïque au moment où les congrégations religieuses contrôlent la plupart des écoles de filles du département de la Somme et alors que les maîtresses congréganistes sont dispensées de l'examen (2). Dans les années 1870, le nombre total de brevets obligatoires décernés aux filles égale celui des brevets décernés aux garçons. À la fin de la période, il devient supérieur. L'augmentation du nombre des brevets de premier ordre semble relever d'une autre logique. En effet, alors que plusieurs de ces brevets sont décernés par les commissions, l'inspecteur d'académie indique en 1877, dans son rapport sur la situation de l'enseignement primaire dans le département de la Somme, que seules deux institutrices brevetées sur 109 en sont titulaires (3). Il y a là, à l'évidence, de la part de certaines candidates, non pas le désir de s'engager dans une carrière primaire, mais la recherche d'un signe de distinction, reconnaissant un niveau d'études que le secondaire ne peut leur offrir (4).

Les motivations des candidats et candidates n'apparaissent pas dans nos sources, mais l'acharnement avec lequel la plupart tentent d'obtenir l'examen montre combien la pression familiale et sociale peut être forte et les enjeux vitaux. Certains semblent même prêts à de lourds sacrifices pour obtenir ce diplôme. Pour la majorité, la préparation à l'examen exige une présence à l'école au moins jusqu'à 18 ans, âge requis pour pouvoir se présenter devant la commission (5). Il

---

(1) Victor Duruy est ministre de l'Instruction publique de 1863 à 1869.

(2) AD Somme, 60T3518. En 1870, le département de la Somme compte 409 écoles de filles, dont 289, soit 71 %, congréganistes.

(3) *Bulletin départemental de la Somme*, n° 234-235-236, 1878, Bibliothèque nationale (8LC10417 (7)).

(4) F. Mayeur a bien souligné cette réalité : « l'engouement pour les brevets est l'une des réalités du Second Empire. L'habitude de couronner les études des jeunes filles par un brevet primaire a commencé sous la Monarchie de Juillet » (*L'éducation des filles au XIX<sup>e</sup> siècle*, Hachette, 1979).

(5) L'ordonnance du 12 mars 1831 fixe à 18 ans accomplis l'âge minimum des candidats. Celle du 23 juin 1836 fixe à 20 ans celui des filles. Le décret du 20 juillet 1850 ramène à 18 ans l'âge minimum des candidates, celui du 2 mai 1870 à 16 ans.

faut donc rechercher les meilleures stratégies possibles pour une préparation sérieuse et un succès rapide. Comme le montre la scolarité des candidats et candidates, il existe un certain nombre d'établissements primaires et secondaires qui participent activement à cette préparation.

La voie royale est connue. Elle existe pour les garçons depuis 1831 avec l'ouverture de l'école normale à Amiens (1), mais son accès est limité. L'obligation pour les élèves-maîtres de se présenter aux épreuves à la fin de leurs années d'études donne rapidement son orientation à l'école normale: la formation s'y confond très rapidement avec la préparation à l'examen pour l'obtention des brevets de capacité. La lecture des programmes d'enseignement confirme cette orientation, parfois dénoncée, de même que les dotations nombreuses en livres pour la bibliothèque et en matériel pédagogique. Les élèves-maîtres sont entraînés pour l'épreuve, et, avant 1850, le passage de la première à la deuxième année s'opère en fonction des espérances de réussite ultérieures à l'examen. Ces conditions expliquent l'excellence des résultats des normaliens. Elles contribuent, plus largement, à l'élaboration de la culture primaire, en étroite relation avec les exigences de l'examen.

Pour les autres candidats et candidates, les voies sont multiples et les parcours parfois longs, difficiles et douloureux, lorsqu'ils se terminent par un échec définitif et l'abandon. Les chances de réussite passent souvent par un séjour de quelques mois dans un pensionnat primaire (2). Deux exemples illustrent le rôle de ces établissements, le plus souvent privés. Louis Berle, fils d'un ménager domicilié à Morlancourt, élève à l'école communale, subit plusieurs échecs au concours d'entrée à l'école normale et à l'examen pour le brevet aux sessions de 1841 et 1842. Il entre alors comme interne au pensionnat primaire de Monsieur Volland à Amiens et réussit, en août 1843, son entrée à l'école normale. Deux ans plus tard, il obtient le brevet élémentaire. Quelques années plus tard, Pierre Camus, fils d'un cultivateur de Ribemont-sur-Ancre, échoue, lui aussi, aux différentes sessions des années 1847, 1848 et mars 1849. Trois à quatre mois au pensionnat primaire de Monsieur Lencauchez à Corbie lui assurent le succès au brevet élémentaire, en août 1849. Ces deux exemples sont

---

(1) L'école normale des filles ouvre ses portes en 1876.

(2) La législation, depuis 1812, précise qu'une école primaire peut s'adjoindre un pensionnat après autorisation et sous certaines conditions. Leur nombre est variable dans le département de la Somme, tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle. On en compte de 50 à 80 en moyenne, d'inégale importance.

significatifs de la place prise par quelques pensionnats dans la stratégie familiale des candidats au brevet. Certains de ces établissements comme ceux de MM. Volland à Amiens, Lencauchez à Corbie, Nortier à Abbeville, pour les garçons, ou de M<sup>lles</sup> Horville et Leroy à Amiens, pour les filles, proposent à la fois une préparation au concours d'entrée à l'école normale et à l'examen des brevets, et fonctionnent comme de véritables « cours normaux ». Leurs plans d'études sont ambitieux et alignés sur les programmes des épreuves. Ils font apparaître l'existence d'une classe accueillant des élèves de 15 à 18 ans, dont les plus âgés exercent parfois des fonctions de sous-maîtres. Ainsi, M. Follet, instituteur libre au Bosquel, autorisé à tenir un pensionnat primaire dans son école depuis 1848, déclare-t-il dans un rapport à l'inspecteur départemental en octobre 1856, qu'il a pour l'aider « un jeune homme de 19 ans [...] aspirant au brevet de capacité et un moniteur de 17 ans, également aspirant au brevet »<sup>46</sup>. Dans un autre rapport, daté de novembre 1855, Donzeur, à la tête d'un pensionnat primaire communal à Brutelles, déclare que trois de ses pensionnaires « se destinent à la carrière d'instituteur » et se félicite que « leur zèle, leur aptitude et leur bonne conduite lui donnent la certitude qu'il formera encore de très bons élèves pour l'école normale »<sup>47</sup>. Même impression dans les pensionnats de filles. M<sup>lle</sup> Horville souligne « le succès qu'ont obtenu plusieurs de ses élèves qui se sont présentées devant les commissions d'examen »<sup>48</sup>. Si les taux de réussite sont plus faibles que ceux des normaliens, 20 à 40 % des inscrits aux sessions (mais beaucoup plus pour les filles), la persévérance les conduit finalement sur la liste des admis.

Ainsi la préparation à l'examen ouvre-t-elle un espace de concurrence entre les établissements primaires. Un véritable marché se constitue, largement dominé par le secteur libre. Le secondaire n'y échappe pas. Les institutions et pensions secondaires, devenues après 1850 les écoles secondaires libres, jouent en effet le même rôle que les pensionnats primaires, même si c'est à un moindre degré. Autorisées à ouvrir une classe primaire, elles y scolarisent parfois des élèves de 15, 16 ans et plus, qu'elles préparent pour l'entrée à l'école normale, et surtout confient les petites classes à des sous-maîtres, souvent anciens normaliens, qui se présentent aux examens.

---

(1) AD Somme, 99T150.

(2) AD Somme, 99T150.

(3) AD Somme, 2T379.

Les écoles communales retiennent également des élèves âgés, qui se préparent aux épreuves auprès du maître d'école. Ils représentent la moitié des candidats au brevet. Dans ces classes essentiellement rurales, les futurs candidats doivent soulager la tâche des instituteurs et recevoir ainsi une initiation professionnelle par imitation. La formation savante ne dépasse pas, dans ce cas, la simple révision des programmes de la division supérieure. Les manuels d'examen pour les différents brevets, diffusés depuis les années 1830, leur sont certainement d'une aide très précieuse (1).

Les cours publics communaux mis en place par la municipalité d'Amiens participent aussi à la préparation du brevet de capacité. En effet, les contenus abordés les rapprochent parfois des exigences de l'examen. Des cours d'arithmétique, de géométrie, de physique-chimie et de dessin linéaire, dispensés le plus souvent par des professeurs du collège royal, puis du lycée, sont ouverts au public scolaire. Les registres d'inscription pour l'année 1852-1853 montrent la présence d'élèves âgés de plus de 10 ans venant de l'école mutuelle d'Amiens, du pensionnat primaire de Volland, mais aussi d'écoles communales (2). En 1876, des cours municipaux sont spécialement créés pour préparer les jeunes filles en littérature française, histoire et géographie, sciences physiques et naturelles, dessin et anglais.

## II. LE DÉROULEMENT DES EXAMENS

La pratique des examens peut être approchée par la lecture des procès-verbaux rédigés par le secrétaire de la commission et des rapports envoyés aux autorités (3). Ceux-ci témoignent des exigences

---

(1) Lamotte, Meissas, Michelot : *Manuel des aspirants au brevet de capacité de l'enseignement primaire élémentaire et supérieur*. Hachette, 1836 (nombreuses rééditions) ; Jullien, Meissas, Sainte-Preuve : *Manuel d'examen pour le brevet de capacité à l'usage des aspirants et des aspirantes*. Hachette, 1854 ; Lenient : *Guide des aspirants et aspirantes aux divers brevets de capacité pour l'enseignement primaire*, librairie P. Dupont, 1879, 5<sup>e</sup> édition.

(2) Dans le journal local *L'Étoile de la Somme*, du 7 octobre 1855, une annonce précise que « les chefs d'institution qui désireront faire suivre les cours communaux par leurs élèves sont invités à les faire inscrire à la mairie, où des cartes d'admission leur seront délivrées. Les élèves devront avoir au moins 10 ans pour être admis aux cours d'arithmétique, de géométrie, de mécanique et de dessin linéaire, 13 ans et demi pour suivre les cours de physique et 15 ans pour suivre celui de chimie » (AD Somme 733 PER 1).

(3) Les Archives départementales de la Somme possèdent une collection à peu près complète de rapports sur les sessions depuis mars 1836. Il manque les comptes

des examinateurs, renseignent sur les épreuves et sur les performances des candidats. Ils permettent d'identifier les savoirs exigés des futurs maîtres.

La pratique évolue, répondant à la volonté de normalisation et d'uniformisation des autorités. Des prescriptions officielles définissent de plus en plus précisément la nature des épreuves. Si le début des années 1850 constitue un réel tournant de ce point de vue, la période Duruy amorce véritablement des changements profonds quant au caractère même de l'examen. La place prise par de nouvelles disciplines et par les épreuves facultatives destinées à l'obtention d'un brevet complet ou de premier ordre semble fournir la justification à ces évolutions.

### **1. Les examens avant 1850**

Le procès-verbal de la session d'août 1843 témoigne du déroulement des examens pendant la période 1833-1850 (1). Les travaux de la commission d'instruction primaire convoquée par un arrêté rectoral du 3 juillet 1843 commencent le 21 août 1843 à 7 heures du matin et s'achèvent le 29 à 6 heures du soir. Après avoir examiné les 65 candidats au brevet élémentaire puis les 7 aspirants au brevet supérieur (du 21 au 24 août à midi), le jury se préoccupe des examens des élèves-maîtres et du concours d'entrée à l'école normale (du 24 août après-midi au 27 au soir). Les 28 et 29, il organise les épreuves pour les 11 aspirantes institutrices. La session s'achève le 29 août au soir. À l'intérieur de ce calendrier, la commission jouit d'une grande liberté. Le procès-verbal précise que deux heures sont consacrées, au début de la session, de 7 à 9 heures, à une réunion préparatoire pour « arrêter la marche des examens ». Il s'agit pour les examinateurs de choisir les sujets, notamment le texte de la dictée, de fixer les critères de correction, d'exclusion et d'admission, le système de notation, de décider ou non la mise en place de sous-commissions, chargées notamment des épreuves orales. Car si les instructions officielles sont précises sur les contenus, malgré l'absence de véritable programme (sauf pour la musique (2), elles le sont moins sur la nature des épreuves et le niveau d'exigences souhaité. La commission le regrette parfois, le recteur aussi. Dans une lettre adressée au ministre après la

---

rendus des sessions d'août 1836, des années 1841 et 1842, de mars 1846, mars 1849 et les années 1855 à 1857 et 1860 à 1863.

(1) AD Somme, 2T145.

(2) Arrêté du 29 mars 1836.

session des trois commissions de l'académie d'Amiens, en 1847, le recteur se plaint des dysfonctionnements et réclame plus d'uniformisation, demandant « d'égaliser autant que possible les conditions de délivrance du brevet de capacité, lequel doit avoir en tous lieux la même signification » (1).

Quatre épreuves écrites d'admissibilité sont successivement proposées aux candidats et aux candidates : une dictée d'orthographe, une page d'écriture, des questions de calcul et, à partir de 1837 (2), une composition de style (3). La dictée d'orthographe est l'épreuve centrale. De son succès ou de son échec dépend la réussite à l'examen. L'épreuve a lieu immédiatement après l'ouverture de la session et elle est extrêmement sélective : à la session d'août 1843, 40 % des candidats sont éliminés après la correction. Une bonne orthographe est en effet une exigence prioritaire. Dès 1816, les instructions officielles exigent de chaque candidat qu'il écrive « sous la dictée un morceau assez étendu, et renfermant assez de difficultés pour qu'on puisse juger jusqu'à quel point le sujet écrit avec exactitude et correction » (4). Le texte est proposé par un membre de la commission et semble de sa composition. Avec l'introduction de la rédaction française de deux heures, épreuve également difficile et sélective pour les candidats, et la préférence donnée à un sujet sur table pour le calcul plutôt qu'à une interrogation orale, c'est l'écrit qui occupe la première place dans l'examen. Sa maîtrise constitue bien l'une des priorités pour les examinateurs.

Les candidats admis aux épreuves orales se présentent devant des sous-commissions pour être interrogés sur l'instruction morale et religieuse, la grammaire, l'arithmétique, l'histoire, la géographie, les sciences, la musique, les méthodes d'enseignement (5). À la session

---

(1) AD Somme, 2T146, lettre du recteur de l'académie d'Amiens au ministre, du 18 mars 1847.

(2) Règlements du 28 juin 1836 pour les filles, du 11 octobre 1836 pour les garçons, et du 1<sup>er</sup> octobre 1840.

(3) Les commissions décident parfois que la seule dictée jouera le rôle d'épreuve d'admissibilité. Le calcul est parfois renvoyé à l'oral.

(4) Instructions du 14 juin 1816, dans O. Gréard, *op. cit.*, tome 1. À Amiens, la commission réunie pour la session d'août 1838 décide que tout candidat qui aura fait plus de trois fautes, celles de ponctuations comprises, ne pourra plus concourir pour le brevet du degré supérieur et que, pour être admis à continuer les épreuves pour le brevet élémentaire, un candidat ne devra point avoir fait plus de huit fautes, celles de ponctuations comprises (AD Somme, 2T144).

(5) Le règlement du 28 juin 1836 impose aux candidates, dans son article 3, « une leçon orale d'une demi-heure ». L'arrêté du 11 octobre 1836 étend cette mesure aux



d'août 1843, ce sont 46 candidats qui sont interrogés durant trois jours. Là aussi, le jury se montre sévère : « dix des aspirants au brevet élémentaire sont successivement ajournés par l'extrême faiblesse ou la nullité de leurs réponses aux questions qui leur sont posées ». Mais l'oral sanctionne beaucoup moins que l'écrit.

La distinction entre les candidats au brevet élémentaire et au brevet supérieur se fait durant les épreuves. Le premier type de diplôme n'est pas indispensable pour obtenir le second. Les procès-verbaux montrent que les épreuves écrites ne sont pas distinguées, les candidats composent en même temps mais les exigences sont différentes. La dictée et la composition de style sont notées plus sévèrement, des énoncés de problèmes différents sont parfois proposés. Un candidat refusé au brevet supérieur peut se voir attribuer par la commission le brevet élémentaire.

Le procès-verbal montre que les prescriptions ministérielles sont respectées en matière de programme. La maîtrise de la langue française avec des épreuves d'orthographe et de grammaire, la lecture, une bonne pratique des trois grandes formes d'écriture (cursive, ronde et bâtarde), la résolution de problèmes mathématiques simples, montrant la maîtrise des quatre opérations, la connaissance du système légal des poids et mesures, une instruction morale et religieuse solide, quelques notions générales d'histoire et de géographie (à partir de 1833) constituent un ensemble de connaissances de base, le socle exigé de tout futur enseignant du primaire. Il faut compter aussi avec la rédaction d'une composition et le dessin linéaire. À ces savoirs élémentaires, le brevet supérieur, réservé à une minorité de candidats, normaliens pour la plupart, ajoute d'autres disciplines comme les sciences physiques, l'histoire naturelle, la géométrie, la musique, les langues vivantes, l'histoire et la géographie de la France.

## **2. Les examens après 1850**

À partir des années 1850, les rapports d'examen portent la marque des profonds changements introduits dans la législation. Ceux-ci concernent à la fois le déroulement des épreuves, le fonctionnement des commissions et la nature même du brevet. Le procès-verbal

---

candidats. Dès la session d'août 1837, la commission de la Somme constate la difficulté de la mise en place de cette épreuve et « décide que la note de la leçon orale sera donnée d'après l'ensemble de l'examen ».

d'août 1851 évoque « les matières relatives à l'enseignement obligatoire » et la possibilité d'être reçu pour « la partie obligatoire » (1). Il cite également un candidat voulant aussi « être interrogé sur toutes les épreuves spécifiées dans la deuxième partie de l'article 23 de la loi du 15 mars 1850 ». Le rapport de juillet 1858 signale des postulants « voulant une mention spéciale sur quelques-unes ou l'ensemble des matières de la deuxième partie » (2). La loi du 15 mars 1850 a modifié en effet les exigences attendues des futurs maîtres. Son article 23 réorganise les contenus d'enseignement de l'école primaire en distinguant les disciplines obligatoires et les matières facultatives qui peuvent éventuellement s'y ajouter. Les degrés élémentaire et supérieur sont supprimés. Le maintien de deux brevets distincts ne se justifie plus. Un seul subsiste et les instructions officielles le rappellent sans cesse. Ce brevet, dit obligatoire (de second ordre pour les filles) (3) est allégé de quelques disciplines : l'histoire, la géographie, le dessin linéaire et le chant. En revanche, il peut être complété par une mention spéciale, concernant l'interrogation sur une, plusieurs ou la totalité des matières facultatives pouvant être enseignées à l'école (4), si les candidats en font la demande et s'ils réussissent l'épreuve (5).

Alors que le brevet obligatoire ne reçoit que peu de modifications significatives au cours des décennies 1850 et 1860 (introduction d'une épreuve d'histoire et géographie par la circulaire du 6 mai 1867), sa partie facultative est l'objet d'une attention ministérielle

---

(1) AD Somme, 60T3273 : procès-verbal de la session d'août 1851.

(2) AD Somme, 99T147.

(3) Arrêté du 31 décembre 1853.

(4) Il s'agit de la 2<sup>e</sup> partie de l'article 23 de la loi du 15 mars 1850 : « ces matières facultatives sont : l'arithmétique appliquée aux opérations pratiques, les éléments de l'histoire et de la géographie, des notions de sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie, des instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène, l'arpentage, le nivellement et le dessin linéaire, le chant, la gymnastique. Pour les filles s'ajoutent les travaux à l'aiguille ».

(5) Le candidat qui s'inscrit pour la partie obligatoire peut demander, lors de la même session, à être interrogé sur une matière facultative ou plusieurs. Une mention en sera portée sur le brevet. En revanche, un candidat déjà breveté lors d'une précédente session ne peut postuler que pour l'ensemble des matières de la 2<sup>e</sup> partie de l'article 23 de la loi du 15 mars 1850 (arrêté du 15 février 1853). La circulaire ministérielle du 11 août 1858, qui revient sur cette question, déclare « qu'un instituteur ne saurait, en effet, être admis, de session en session, devant une commission d'examen, à seule fin de faire constater chaque fois, jusqu'à épuisement du programme facultatif, sa capacité sur l'une des matières qui y sont comprises. Il a donc été décidé que les candidats déjà brevetés ne pourraient être interrogés que sur l'ensemble de ces matières ». À partir de 1862, le brevet facultatif, lorsque sont acquises toutes les disciplines concernées, est appelé brevet complet.

toute particulière et connaît ainsi une évolution. De simple complément du brevet obtenu après des interrogations orales à l'époque de Fortoul (1852-1856), elle se transforme de fait, après les réformes de Duruy (1863-1869), en un brevet à part entière, dit brevet complet (ou brevet de premier ordre pour les candidates), décerné lorsque sont acquises toutes les matières. Jules Ferry officialise son existence par le décret du 4 janvier 1881, en rétablissant deux brevets de capacité de l'instruction primaire.

Les rapports des sessions d'examen témoignent de ce processus. Celui de juillet 1858 fait référence, pour la première fois à Amiens, à des épreuves écrites en histoire et géographie, en sciences physiques et en histoire naturelle pour les candidats à la partie facultative. L'écrit prend ainsi, comme pour la partie obligatoire, la première place dans l'examen des connaissances en ces matières (1). La session de mars 1867 marque une nouvelle étape. Y sont évoquées, à propos des aspirants à la partie facultative, des épreuves écrites et orales dans quatre séries. Le rédacteur insiste sur la longueur des compositions et fait explicitement référence à l'article 16 de l'arrêté du 3 juillet 1866, précisant l'ordre et la durée des épreuves (2). Les rapports qui se succèdent à partir de 1867 montrent que certains candidats s'inscrivent à la deuxième partie du brevet pour des séries différentes lors de sessions successives. L'élévation des exigences se traduit en effet par une complexification de la tâche des examinateurs et une préparation plus soutenue des candidats, qui peuvent postuler plusieurs fois pour enlever, session après session, les quatre séries de la partie facultative. Le brevet se trouve ainsi valorisé, notamment

---

(1) L'arrêté du 27 août 1862 officialise ces compositions écrites pour les aspirants au brevet complet. Il exige un récit emprunté à l'histoire nationale, une question de géographie, deux questions sur les notions de sciences physiques et de l'histoire naturelle, trois questions sur l'arpentage, le nivellement et le dessin linéaire, trois questions sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène. Pour les aspirantes, le brevet de premier ordre comprend les mêmes épreuves écrites sauf les questions sur l'arpentage, le nivellement, l'agriculture, l'industrie et l'hygiène, mais plus la musique.

(2) L'arrêté du 3 juillet 1866 rassemble les épreuves écrites de la partie facultative en quatre séries : 1<sup>re</sup> : l'arithmétique et la géométrie, appliquées aux opérations pratiques ; le dessin linéaire et d'ornement (3 h) ; 2<sup>e</sup> : l'histoire et la géographie (1 h) ; 3<sup>e</sup> : le dessin d'imitation (1 h) ; 4<sup>e</sup> : langues vivantes (thème et version : 1 h).

Les épreuves orales, pour chacune des séries, comprennent : 1<sup>re</sup> : arithmétique ; tenue des livres ; éléments de géométrie ; arpentage, nivellement, dessin linéaire et d'ornement ; chant (1 h) ; 2<sup>e</sup> : éléments d'histoire et de géographie ; notions de sciences physiques et d'histoire naturelle applicables aux usages de la vie ; instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie, l'hygiène ; la gymnastique (1 h) ; 3<sup>e</sup> : dessin d'imitation (une demi heure) ; 4<sup>e</sup> : langues vivantes (une demi heure).

lorsqu'il est complet. On comprend dès lors le rôle qu'il peut jouer comme diplôme sanctionnant et reconnaissant un haut niveau d'études, notamment pour les filles.

D'autres évolutions sont significatives depuis le début des années 1850. Sur le plan institutionnel, les autorités renforcent leur contrôle sur le déroulement et les modalités de l'examen, dans un souci affirmé d'uniformisation, d'efficacité et de justice. L'initiative des examinateurs s'est vue limitée par les décisions de l'arrêté du 15 février 1853 et les instructions du 8 mai 1855. Leur travail s'en trouve modifié. Les sessions ne concernent plus que l'obtention du brevet de capacité. Il n'est plus question des examens des normaliens et du concours d'entrée à l'école normale. Deux moments sont bien identifiés dans la pratique des commissions, celui de l'examen au brevet obligatoire, puis celui des épreuves facultatives pour les candidats en ayant fait la demande au moment de leur inscription. L'examen reste public, mais uniquement pour les garçons. L'ordre des épreuves est fixé réglementairement. Les quatre compositions écrites du brevet obligatoire se succèdent la première journée de la session, en commençant par la dictée. Leur durée (une heure par devoir) et leur notation sont précisées (1). Les conditions d'ajournement sont explicitées.

Les candidats admissibles sont convoqués par groupes de 4 ou 5 devant le jury et sont interrogés, d'abord en lecture, dans un recueil de morceaux choisis (cette lecture est accompagnée de questions de compréhension), puis sur le catéchisme et l'histoire sainte; ils doivent ensuite analyser une phrase au tableau noir et répondre à des questions d'arithmétique et sur le système métrique. Le texte du 3 juillet 1866 rappelle que des questions « sur les procédés d'enseignement des diverses matières seront adressées aux candidats ». Les aspirants répondent immédiatement aux questions posées, sans temps de préparation. Vingt minutes sont consacrées à chacune des épreuves (arrêté du 3 juillet 1866), soit environ 1 heure 20 par candidat. Les procès-verbaux ne sont pas très précis sur le déroulement de ces interrogations. Celui relatif à la session de mars 1867 indique qu'à partir de

---

(1) Fortoul précise dans les instructions du 8 mai 1855 le système de notation : « les commissions adopteront désormais un système de signes exprimant la valeur intrinsèque de chacune des épreuves. Ces signes... seront chiffrés de 0 à 10. Tout candidat qui n'aura pas obtenu, pour les quatre épreuves écrites, une moyenne de 20 points ne sera pas admis aux épreuves orales. La nullité d'une épreuve sera un cas absolu d'exclusion. Des points seront également donnés pour les épreuves orales, et le brevet ne pourra être accordé qu'à ceux des candidats qui, pour l'ensemble des épreuves, auront obtenu un minimum de 40 points pour les aspirants et (en raison des travaux d'aiguille) de 45 pour les aspirantes ».

« 7 heures du matin la commission interroge successivement, suivant l'ordre de la liste de mérite dressée la veille, et par série de 5, 10 des 17 aspirants, lesquels subissent la totalité des épreuves orales » et qu'à « 5 heures du soir la commission lève la séance et remet au lendemain l'examen des 7 aspirants suivants ».

Ensuite, la commission procède à l'examen des candidats inscrits pour les matières facultatives. Ceux-ci sont nécessairement brevetés, soit depuis la veille, soit lors d'une session précédente. Les épreuves écrites durent une journée. Après correction, les candidats admissibles sont interrogés à l'oral sur les différentes matières demandées. Le même scénario s'applique aux candidates lorsque vient leur tour. On voit que le parcours est devenu particulièrement éprouvant. Rares sont les candidats qui enlèvent, à une même session, les quatre séries proposées, et rares sont les aspirantes qui réussissent l'ensemble des épreuves du brevet de premier ordre.

À partir de 1862, les examinateurs perdent également l'initiative du choix des sujets de composition. En effet, l'arrêté du 27 août confie cette responsabilité au recteur. Il s'agit, là encore, d'éviter de trop grandes disparités entre les commissions en instituant des sujets académiques. L'analyse des contenus des épreuves, à travers la lecture des textes de devoirs proposés, montre un changement évident à partir du ministère Duruy et surtout à partir des années 1870. Cette évolution est sensible dans le choix des textes de dictée (1), dans les sujets de composition de style et dans la place prise par l'histoire dans les épreuves (2). Ainsi, à côté de Fénélon et Bossuet, incontournables dans les années 1850-1860, d'autres auteurs apparaissent dans les extraits choisis. Des thèmes nouveaux sont retenus, comme les voyages, la nature et les paysages, et surtout des récits de l'histoire de France (3). Les sujets de composition française connaissent la même évolution. Les thèmes religieux, autour d'épisodes célèbres de l'Ancien et du Nouveau Testament, cèdent la place aux évocations

---

(1) L'arrêté du 15 février 1853 précise que le texte de la dictée « sera pris par le président dans un livre classique ».

(2) L'arrêté du 15 février 1853 indique que la composition de style sera « un récit emprunté à l'histoire sainte ou une lettre relative à la tenue d'école » (O. Gréard, t. 3, p. 516). Celui du 3 juillet 1866 évoque, pour l'exercice de style, une composition d'histoire d'une heure (O. Gréard, t. 4, p. 107).

(3) Les textes des dictées retrouvés dans les archives départementales ou dans les bulletins de l'instruction primaire témoignent de cette ouverture à de nouveaux auteurs : Perrault, Marmontel, Molière, Buffon, Marivaux, Racine, La Bruyère, La Rochefoucauld et même, Balzac, Jules Simon, Augustin Thierry.

historiques, notamment à celles de personnages illustres. La comparaison avec les sujets donnés dans d'autres académies en 1879 montre que ces changements ne sont pas spécifiques à l'académie d'Amiens. 75 % des compositions de style invitent les élèves à rédiger sur un sujet portant sur l'histoire de France et 5 % sur l'enseignement de cette discipline à l'école (1). L'importance de l'histoire grandit, à l'oral des brevets obligatoire et complet (à partir de 1867) et à l'écrit du brevet complet, mais aussi dans les textes de dictée et les compositions françaises proposées aux candidats.

### III. LE BREVET DE CAPACITÉ ET LA CULTURE PRIMAIRE

Les examens du brevet ont une autre fonction. Autour des normes d'excellence qu'ils instituent, ils révèlent les performances des candidats et rendent compte du degré d'efficacité des stratégies adoptées. Ils sanctionnent en effet un niveau de connaissances acquis pendant une ou plusieurs années de préparation à l'école normale, dans un pensionnat primaire, dans une école communale. Ce bagage constitue la base d'une culture primaire, enrichie pour une minorité accédant au brevet complet.

#### 1. Les performances des candidats

Bien que le fonds archivistique de la Somme conserve peu de traces des travaux des candidats, il est possible, à la lecture des rapports et des relevés de notes, de dégager quelques tendances. Comme on l'a vu, l'école normale est la voie royale. Dans les résultats des sessions d'été, les normaliens occupent les toutes premières places. Ils sont particulièrement brillants en mathématiques. Leurs performances en orthographe sont supérieures, en moyenne, à celles des

---

(1) Le sujet de composition de style donné en août 1854 à Amiens propose aux candidats de réfléchir au sujet suivant : « Vous raconterez comment les israélites, sous la conduite de Josué, prirent possession de la terre promise ». Ces thèmes de l'Ancien Testament reviennent fréquemment. Ainsi, en août 1859, les garçons sont invités à composer autour de l'histoire de David et Salomon, et les filles sur « la démarche de Moïse auprès du pharaon pour l'engager à permettre aux enfants d'Israël de sortir du pays ». À partir de 1869, ce sont les grands personnages de l'histoire de France, comme Clovis, Charlemagne, Saint Louis, Louis XIV, Bonaparte, mais aussi des événements comme les Croisades, qui sont sollicités. Les sujets de l'année 1879, pour l'ensemble de la France, sont répertoriés dans le *Recueil des sujets de composition donnés aux examens du brevet de capacité pendant les années 1879-1880*, de E. D'Ollendon, Paris, 1881.

autres candidats. En revanche, en composition de style, ils se heurtent, comme tous les aspirants, à des difficultés. À la session d'août 1864, seuls 3 normaliens sur les 11 reçus ont plus de la moyenne dans cette épreuve, et en août 1866, un seul. Les autres candidats ne démeritent pas. Ils n'hésitent pas à affronter les normaliens à la session de juillet-août, mais sans grand succès. Ils se classent, lorsqu'ils sont admis, derrière les élèves de l'école normale, sauf exception. De ce point de vue, la session de mars leur est plus favorable. Cependant rien ne nous permet d'affirmer que les examinateurs y sont moins exigeants. C'est plutôt leur persévérance qui semble le moteur de leur réussite, puisqu'ils passent plusieurs fois l'examen, alors que les normaliens ne s'y présentent, en règle générale, qu'une seule fois.

À l'évidence, les deux épreuves les plus redoutables restent la dictée d'orthographe et la composition de style. L'une et l'autre demandent beaucoup d'efforts. La rédaction est particulièrement difficile. Les remarques des examinateurs et les notes attribuées montrent une correction sévère. Les garçons réussissent moins bien que les filles. Le rapporteur de la session de mars 1854 signale que les candidats « s'exerceront surtout à la composition écrite que jusque là ils ont beaucoup trop négligée. Ils savent aujourd'hui que cette épreuve est pour eux la plus redoutable, qu'elle est décisive et que cette fois encore elle a été fatale à 16 candidats » (1). En revanche, lit-on dans le rapport de la session de mars 1852, les filles « ont brillé en instruction religieuse et en composition écrite : plusieurs pages de style sont remarquables par le choix des expressions, l'enchaînement des idées, la délicatesse des sentiments » (2). Même les normaliens éprouvent des difficultés en dictée et en composition française. Ce sont bien les disciplines d'excellence des examens et celles qui sélectionnent le plus les candidats.

Dans les années 1870, le discours des examinateurs se fait plus critique à propos de certains sujets proposés, qui font davantage appel à la mémorisation qu'à la réflexion. Ainsi à Amiens en mars 1876, à propos du sujet de style, le secrétaire écrit que la commission souhaite dorénavant « une question de pédagogie ou simplement de bon sens, afin de forcer les candidats à réfléchir et à exprimer ce qui vient d'eux-mêmes, plutôt qu'à rapporter ce qu'ils ont retenu de la lecture ou de l'étude d'un livre d'histoire » et qu'« en histoire et en géographie, comme en instruction religieuse, les réponses sont généralement

---

(1) AD Somme, 60T3636.

(2) AD Somme, 60T3273.

exactes ; mais on voit que la mémoire a pris presque toute la part, sans que la raison y ait été assez mise en jeu » (1). La question des langues vivantes semble également importante aux yeux des examinateurs. De plus en plus de candidats, et surtout de candidates, s'efforcent d'obtenir une mention sur leur brevet sanctionnant des compétences en langues, l'anglais et l'allemand principalement, mais aussi, pour quelques postulants, l'italien et l'espagnol (2). L'épreuve, introduite en 1866, doit être précisée. La même commission de mars 1866 déclare « qu'il serait nécessaire que la version fût un peu plus accessible qu'elle ne l'est généralement. Souvent empruntée à la poésie, la version renferme des allusions classiques échappant pour la plupart à la connaissance des aspirants ; la traduction dès lors en devient très difficile et les contresens abondent : prise dans le domaine des choses ordinaires de la vie, elle présenterait beaucoup plus de chance de succès aux candidats sérieux ». Cet exemple nous semble bien illustrer le processus de construction de savoirs primaires par la pratique de l'examen. Ils doivent se définir d'abord par leur caractère utile et élémentaire. Les examinateurs tentent, là aussi, de réaffirmer la frontière avec la culture classique.

## 2. Les composantes de la culture primaire

La culture religieuse reste fondamentale à l'école primaire. Elle est orale. Si le maître est de moins en moins l'auxiliaire du curé, on attend toujours de lui qu'il soit capable d'enseigner efficacement ce qui demeure tout au long du siècle la première discipline à l'école. La connaissance par les candidats au brevet de l'Ancien et du Nouveau Testament est précise et détaillée (3). Elle requiert un exercice de mémorisation par un apprentissage sous forme de questions-réponses. La lecture du latin dans un psautier ou un livre d'office est exigée.

---

(1) AD Somme 60T3264.

(2) AD Somme, 60T3514, 99T149, 60T3499, 99T403051, 60T3272, 60T3262. Sur 102 candidats et candidates recensés, 60 % s'inscrivent en anglais (53 % pour les garçons et 72 % pour les filles), 30 % en allemand (32 % pour les candidats et 28 % pour les candidates), 10 % en italien et espagnol (15 % des garçons).

(3) Les procès verbaux des sessions indiquent parfois les notes obtenues par les candidats aux épreuves orales depuis 1858. Les moyennes obtenues sont relativement élevées. Ainsi, en mars 1876, les candidats obtiennent 7,10 pour l'instruction religieuse (6,19 pour la lecture, 6,70 pour l'analyse grammaticale, 6,74 pour le calcul et 6,60 en histoire-géographie). Le classement est le même pour les candidates (AD Somme, KZ1856, 60T403501). À partir de 1864, dans notre corpus, les questions données à l'oral sont reportées. Elles montrent la nécessité pour les candidats de connaître précisément les principaux événements de l'histoire sainte et le catéchisme.



Les candidats, futurs maîtres, accèdent également à la maîtrise de la langue française et à une culture littéraire. Mais la frontière avec le secondaire est réaffirmée. Il s'agit plus pour le primaire de privilégier la connaissance de l'orthographe et des principes de base de la grammaire qui l'accompagne, et d'approcher les textes et les auteurs par la lecture d'extraits. La culture classique lui reste étrangère. Le dessin d'ornement et d'imitation, le plain-chant, la musique sont abordés d'un point de vue pratique. Il n'est jamais fait référence à des oeuvres et à des artistes. L'histoire et la géographie sont également, et de plus en plus, constitutives de ce savoir.

Quant à la culture scientifique et technique, elle est essentiellement utilitaire. Il s'agit de pouvoir enseigner aux élèves les règles de calcul indispensables dans la vie quotidienne d'adultes. Dans ce domaine, le brevet complet permet d'atteindre un niveau relativement élevé, comparé à l'enseignement secondaire, avec des connaissances en physique, en chimie, en histoire naturelle, en géométrie, en dessin linéaire, en arpentage et nivellement.

Les stratégies sociales et familiales mises en place témoignent de ce nouveau regard porté sur l'école, de l'adhésion à cette logique d'examen qui ouvre, parce qu'elle repose sur le seul mérite intellectuel, des perspectives nouvelles pour tous. Elles s'inscrivent dans un contexte de bouleversements économiques et sociaux qui affectent aussi les campagnes, et favorisent la mobilité. Comment, en effet, expliquer la persévérance des candidats, sinon par la perspective de cette promotion ? Une préparation sérieuse se révèle d'ailleurs généralement payante. Ainsi 30 % des brevetés le deviennent après avoir subi un échec, 20 % réussissent au troisième essai et 10 % obtiennent le brevet à la quatrième tentative. Au-delà, les candidats abandonnent, sauf exception : quelques réussites existent cependant après 7, 8 ou 9 tentatives. Le passage par l'école normale assure, en revanche, un succès rapide et brillant. Il permet aussi l'accès à une culture primaire supérieure qui ouvre sur d'autres horizons professionnels. En fait l'école normale et le brevet sont indissociables, ils se définissent l'un par rapport à l'autre. Les normaliens se préparent aux épreuves pendant tout leur cursus, le plan d'études qu'ils suivent se définit en référence aux épreuves de l'examen.

\*

\* \*

La session d'examen prend fin après plusieurs jours de travaux. Les brevetés peuvent postuler pour une école. Il leur reste à faire leurs preuves face aux élèves. Ceux qui ont échoué envisagent, pour la plupart, un nouveau semestre de préparation, peut-être en l'accompagnant d'un changement d'établissement. Les examinateurs, après avoir achevé les formalités administratives, peuvent avoir le sentiment de la mission accomplie. Session après session, ils participent à la formation des nouvelles générations d'instituteurs et d'institutrices.

Il y a bien eu, en effet, une « mutation radicale » (1) du personnel de l'enseignement primaire entre le début et la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. À l'invention de l'école contemporaine a répondu l'invention de son instituteur. L'étude du corpus archivistique repéré dans le département de la Somme montre que l'institution d'un brevet de capacité de l'instruction primaire, obtenu après un examen obligatoire dont les exigences ont été sans cesse accrues, lance une dynamique et crée un espace dans lequel s'est dessiné progressivement ce nouveau modèle du maître du primaire.

Les instituteurs et institutrices brevetés sont de plus en plus instruits et leur niveau d'instruction de plus en plus homogène. Un véritable corps enseignant primaire, voulu par les autorités, s'est constitué dès avant Jules Ferry. Reconnus pour leurs savoirs et leurs compétences, issus pour leur quasi totalité du monde rural (2), ils sont devenus des maîtres éclairés, mieux armés pour entreprendre la mission d'instruction et d'éducation du peuple qui leur est confiée. Ce nouveau statut, ils le doivent à la nécessité de se soumettre à un examen de plus en plus exigeant et difficile, pour la réussite duquel ils tentent de trouver les meilleures stratégies. La voie royale du passage par l'école normale n'est pas acquise pour tous, loin de là. Les échecs sont nombreux. Cette dimension sociale, psychologique et affective, nous la mesurons bien dans ces parcours reconstitués de candidats dont les noms reviennent plusieurs fois sur les registres d'inscription à l'examen.

L'étude confirme d'autre part l'existence de deux cultures primaires distinctes qui se constituent autour de brevets de capacité aux exigences différentes (élémentaire et supérieur à l'époque Guizot; obligatoire ou simple, comportant ou non une partie facultative, et

---

(1) Selon l'expression de A. Prost : *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1867*, Paris, A. Colin, 1968, p. 136.

(2) Les candidates au brevet sont, durant toute la période étudiée, davantage d'origine urbaine que les garçons.

brevet complet, après 1850) et autour de deux publics. Les normaux réalisent les meilleures performances et réussissent aux brevets supérieur et complet. La formation disciplinaire qu'ils reçoivent à l'école normale est solide et atteste d'un niveau de connaissances élevé. Mais à partir des années 1860, la concurrence des candidats de certains pensionnats primaires ou certaines écoles élémentaires est réelle. La présence de ces grands élèves auprès de certains maîtres, leurs résultats aux épreuves montrent qu'il existe, à côté de l'école normale, d'autres lieux spécifiques pour préparer l'examen. Dans cette culture primaire, la place de l'écrit et la maîtrise de la langue (rôle de la dictée et de la composition) sont essentielles. La laïcisation des épreuves et l'apparition d'une morale civique et patriotique, dans les années 1860, et surtout à partir de Victor Duruy, annoncent les ruptures des années Ferry.

Les commissions d'examen jouent un rôle déterminant dans le processus qui conduit à l'invention de l'instituteur. Les examinateurs constituent un groupe relativement stable, compétent, homogène, instruit et cultivé, mobilisé sur les questions d'instruction et d'éducation. Leurs parcours montrent des personnalités locales, toutes amiénoises, de premier plan. Formés dans les humanités et la culture classique, ils ont à l'évidence le souci d'instruire le peuple, mais aussi la volonté de maintenir la frontière entre deux ordres d'enseignement et deux cultures. Le face à face, lors des sessions d'examen, entre les examinateurs et les candidats est aussi le reflet de l'ordre social qui distingue et oppose la bourgeoisie et le peuple. Deux mondes se rencontrent alors : celui des membres des jurys appartenant à la bourgeoisie des talents, à l'élite cultivée et urbaine, à qui on confie la tâche de sélectionner les futurs instituteurs, de définir les contours et les limites du savoir et de la culture primaires, et le monde des candidats et candidates, issus, pour la plupart d'entre eux des milieux populaires de la campagne, des petits métiers ruraux, et aspirant à s'élever aussi bien socialement que culturellement.

Daniel TOUSSAINT

Doctorant

IUFM de l'académie d'Amiens

**Brigitte DANCEL (dir.)**  
**avec Françoise CAGNARD et Daniel TOUSSAINT**

**LA FORMATION DES MAÎTRES**  
**aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles**

**Guide de recherche sur les écoles normales**  
**de l'académie d'Amiens**

Créées au XIX<sup>e</sup> siècle, les écoles normales primaires sont aujourd'hui intégrées dans les instituts universitaires de formation des maîtres. Leurs archives ont été versées dans les dépôts départementaux, ou sont encore conservées sur place.

Est ici proposé un inventaire systématique des archives administratives, papiers d'élèves ou d'enseignants, ouvrages et revues, matériels et objets didactiques concernant les anciennes écoles normales de garçons et de filles de l'académie d'Amiens. Ils permettent aux chercheurs de connaître les conditions réelles – dans ses objets, ses méthodes et ses résultats – de la formation qu'ont reçue, pendant un siècle et demi, ceux que Péguy appelait "les hussards noirs de la République".

Cet instrument de travail pourra donc encourager ou faciliter des études utiles aussi bien aux historiens qu'aux formateurs, et à tous les chercheurs en sciences de l'éducation. Il sera suivi d'inventaires analogues, relatifs aux écoles normales d'autres académies.

**1 vol. de 104 p.**

**Prix : 14 €**

**Institut national de recherche pédagogique**

**2003**

## **LE BACCALAURÉAT** **et les débuts de la dissertation littéraire (1874-1881)**

**par André CHERVEL**

Le baccalauréat ès lettres est profondément modifié en 1881 : la composition latine, qui était l'une des deux épreuves écrites de la première partie, est définitivement supprimée et remplacée par une « composition française sur un sujet de littérature ou d'histoire » (1). C'est là un tournant décisif dans l'histoire de notre enseignement secondaire, pour au moins deux raisons. La première, c'est qu'il met fin au monopole que le latin exerçait depuis des siècles et qu'il dégage ainsi la voie pour des humanités « modernes ». La seconde, c'est qu'il place au premier rang des objectifs des lycées et collèges un nouvel exercice, la dissertation littéraire, et que cette innovation va bouleverser à la fois l'organisation générale des programmes de français depuis la sixième et les batteries d'exercices pratiqués dans toutes les classes.

On s'attachera ici, à partir de l'histoire du baccalauréat, à éclairer les débuts de la dissertation littéraire en la replaçant dans son contexte historique concret. La petite révolution culturelle de 1881 a été elle-même longuement préparée au cours des années et même des décennies qui la précèdent. La composition latine qui est imposée au baccalauréat jusqu'en 1880 constitue la matrice du nouvel exercice : on étudiera les sujets qui ont été proposés dans cette « faculté », comme on disait à l'époque pour un exercice servant d'épreuve à un examen, et leur traitement par les candidats. La littérature française, qui se trouve brusquement propulsée sur le devant de la scène en 1881, a vu son rôle croître dans l'enseignement secondaire depuis la monarchie de Juillet, et particulièrement depuis 1870 : dans quelle

---

(1) L'ouvrage de J.-B. Piobetta : *Le Baccalauréat de l'enseignement secondaire* (1937) n'a pas encore été remplacé, et il reste la source indispensable pour l'histoire du baccalauréat, en particulier pour la réglementation. Les sujets de composition française donnés à l'examen sont reproduits dans notre recueil *La Composition française au XIX<sup>e</sup> siècle, dans les principaux concours et examens, de l'agrégation au baccalauréat* (Paris, Vuibert, INRP, 1999). Martine Jey a consacré une partie de sa thèse de 1996 à l'étude et au classement des sujets donnés au baccalauréat (période 1881-1896) ; cf. *La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Paris, 1998.

mesure l'évolution des études littéraires menées dans les lycées et collèges a-t-elle contribué à la réforme de 1881 ? Quant à la dissertation littéraire elle-même, qui va commencer à se profiler à l'horizon du baccalauréat en 1881, elle n'est évidemment pas encore au point à cette date : qu'en est-il alors de l'exercice de composition française que les candidats de cette année-là vont devoir rédiger ? qu'ont-ils appris à « composer » en français jusque-là ? si la « dissertation » au sens propre ne fait pas encore partie de leur bagage, quels exercices pratiquent-ils dans les classes et comment vont-ils traiter les sujets qui leur seront proposés ? Dernière question. La dissertation figure (depuis respectivement 1810 et 1821) au programme de la licence et de l'agrégation des lettres : comment, et dans quelles conditions, cette épreuve, longtemps réservée aux maîtres et qui n'avait été adoptée que pour les élèves de philosophie, a-t-elle pu « descendre », dans la hiérarchie universitaire, des maîtres vers les élèves, ou dans le cursus des études, des philosophes vers les rhétoriciens ? Autant de questions qui seules permettront de prendre la mesure exacte de la transformation que subit en 1881 le baccalauréat ès lettres, des modifications qu'il se prépare encore à subir et, avec lui, tout l'enseignement secondaire classique.

### **1. Le baccalauréat et les études classiques : quel est l'enjeu en 1880 ?**

Créé en 1808, le baccalauréat ès lettres est longtemps un examen purement oral, que l'on passe à la fin des études secondaires, c'est-à-dire après la philosophie. En 1840, il reçoit une première épreuve écrite dont la forme est spécifiée officiellement : la version latine. En 1853, Fortoul opère un petit coup d'État universitaire (après le coup d'État du 2 décembre auquel il doit son poste de ministre) en introduisant, contre l'avis de l'ensemble de l'Université, une seconde épreuve écrite, à savoir une composition, qui aura lieu en français ou en latin, « suivant que le sort en décidera ». D'avril 1853 à juillet 1857, la composition française fait donc une première, mais brève, apparition au baccalauréat : dès la mort de Fortoul (1856), les classiques reprennent le dessus et obtiennent de son successeur de ne maintenir que la composition latine, qui règne donc sans partage de 1857 à 1880. L'épreuve est baptisée successivement « discours latin », « composition latine », « composition en latin » (1). Mais l'événement important est ailleurs : le règlement de 1874 « scinde » le

---

(1) Respectivement, règlements du baccalauréat du 3 août 1857, du 28 novembre 1864 et du 25 juillet 1874.

baccalauréat en deux parties; et ce baccalauréat scindé (c'est l'expression qui prévaut à l'époque) le restera, d'une certaine façon, jusqu'à nos jours, puisque l'épreuve anticipée de français constitue comme une butte témoin de l'ancienne « première partie du baccalauréat ». Le nouveau règlement est appliqué immédiatement: dès le 1<sup>er</sup> août 1874, les élèves de la classe de rhétorique (la première) sont autorisés à se joindre à leurs camarades de philosophie, qui passent le baccalauréat suivant l'ancienne formule, pour affronter les mêmes épreuves de composition latine et de version latine. Quant au déroulement quotidien de l'examen, il est, au XIX<sup>e</sup> siècle, fort différent du nôtre. À une époque où les professeurs des lycées ne participent pas aux jurys, il impose une tâche écrasante aux facultés des lettres. Le baccalauréat, c'est, en 1880, pour une centaine de professeurs, 6000 journées d'examen, soit une moyenne de dix semaines par an. En réalité, les six facultés les plus chargées font, avec cinquante professeurs, passer les deux tiers des candidats, soit, pour eux, trois mois et demi par an consacrés uniquement au baccalauréat (1).

Le choix de la composition française fait en 1880 est consécutif aux événements politiques de 1879. Les élections sénatoriales du 5 janvier 1879 ont mis un terme à la « république des ducs ». Les républicains tiennent désormais toutes les rênes du pouvoir et Jules Ferry prend le 4 février le ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts. Mais la structure bipolaire de cette administration ne lui permet pas d'opérer immédiatement ses réformes. À côté du ministre qui détient le pouvoir exécutif, le Conseil supérieur légifère (2) en matière de programmes. Y ont longtemps dominé et y dominent encore les évêques et autres notables qui ont fait échouer les réformes de Jules Simon en 1873. La refonte du Conseil supérieur est donc un préalable à toute modification des programmes. La loi du 27 février 1880 en écarte les dignitaires ecclésiastiques et y accueille les représentants élus des différentes catégories de maîtres. Entre temps, l'aile marchante du corps enseignant s'est regroupée dans des sociétés qui fonctionnent comme des groupes de pression. La Société d'étude des questions d'enseignement secondaire, tout en constatant l'état d'impréparation des maîtres en ce qui concerne « l'enseignement du français par le français », décide cependant de se lancer dans l'aventure. Dans sa séance du 5 février 1880, le philosophe Darlu, quoique très hostile au discours latin et favorable à la composition française,

---

(1) Cf. Louis Petit de Julleville: « Le jury du baccalauréat ès lettres », *Revue internationale de l'enseignement*, 1881, I, pp. 346-358.

(2) « Il est nécessairement appelé à donner son avis », dit la loi du 15 mars 1850 (loi Falloux).

ne masque pas les difficultés à venir : « il faudra trouver de nouveaux procédés pour enseigner l'art d'écrire et de penser, car on ne pense et on n'écrit guère de la sixième à la rhétorique qu'en latin ». Le 11 mars suivant, la Société vote une motion appelant à la suppression du discours latin, et le ministère entérine ce bouleversement radical des études classiques en réformant le baccalauréat par le décret et l'arrêté du 19 juin 1880.

L'enjeu de la réforme est considérable. Les défenseurs de la tradition continuent, en 1880 comme en 1820, à vanter les mérites des humanités classiques, du latin et de la composition latine dans la formation d'une élite cultivée. Face à eux, les partisans du mouvement plaident que l'enseignement secondaire français s'est trop longtemps attardé dans un mode d'enseignement classique d'un autre âge qui perd peu à peu toutes ses justifications : « Tout a changé dans le monde, écrit un membre de l'Académie des Sciences (1), et l'Université en est encore au Moyen Âge ». Il faut d'une part faire jouer au français (langue et littérature, auteurs classiques et contemporains) un rôle majeur dans l'éducation et d'autre part accorder une place à des disciplines nouvelles, les langues modernes et les sciences. À tort ou à raison, la défaite de 1871 est imputée par l'opinion à l'arriération des programmes et des méthodes d'enseignement, et ce sont les républicains qui vont se charger de réaliser cette révolution culturelle du secondaire (accompagnant la révolution culturelle du primaire) qui consiste à réorienter l'enseignement secondaire du latin vers le français.

Mais on ne peut écarter l'aspect politique du problème. À côté de l'enseignement public masculin qui végète (passant de 79 000 à 86 000 élèves entre 1876 et 1898) (2), l'enseignement secondaire catholique connaît une forte progression jusqu'à la fin du siècle (de 47 000 à près de 68 000 pour la même période). Or il est dans sa grande majorité foncièrement hostile à toutes ces mesures, qui le concernent de près puisqu'il prépare lui aussi ses élèves au baccalauréat. Non seulement il voit disparaître au Conseil supérieur les prélats qui défendaient ses intérêts, non seulement il assiste impuissant au recul du latin, la langue de l'Église, non seulement sa pratique souvent familière de la langue de Cicéron va lui être désormais de peu d'utilité, mais le voilà dans l'obligation de se recycler autour de la littérature française et de la dissertation française, qui n'ont jamais été

---

(1) Émile Blanchard : « L'Instruction générale en France. L'observation et l'expérience », *Revue des Deux Mondes*, 15 octobre 1871.

(2) Cf. Antoine Prost : *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Colin, 1968, p. 45.



son fort, et surtout de faire une petite place dans son enseignement à des œuvres pour lesquelles il n'éprouve que de la répulsion, comme les *Provinciales* ou le *Tartuffe*, et à des écrivains haïs, comme Voltaire et Jean-Jacques Rousseau (1), contre lesquels il n'a cessé, depuis la création de l'Université, de fulminer ses imprécations. Pour l'école congréganiste, si la bataille politique est perdue, reste à exercer toutes les pressions qu'elle peut mettre en œuvre pour retarder les évolutions probables et pour favoriser les types d'exercice les plus conformes au modèle périmé, la composition historique plutôt que littéraire, le discours ou la narration plutôt que la dissertation (2).

La réforme du baccalauréat de 1880 aura des répercussions sur tout le système des examens universitaires. Le vers latin et la composition latine disparaîtront au cours des années suivantes au concours général (respectivement en 1880 et après 1903, date de sa suppression temporaire), au concours d'entrée à l'École normale supérieure (en 1886 et en 1905), à la licence ès lettres (1896 et 1908) et à l'agrégation des lettres (en 1886 et en 1907). À l'ancienne formation rhétorique traditionnelle fondée sur les textes latins, sur leur mémorisation ou sur leur imitation, doit maintenant se substituer une nouvelle formation humaniste : mais celle-ci n'est pas prête. Quelle que soit la bonne volonté des maîtres, ils ne sauraient, dans leur grande masse, passer en quelques années d'un mode d'enseignement à un autre. Certes, au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement du français s'est installé dans les classes, où il ne s'était introduit que tardivement au XVIII<sup>e</sup> ; il a créé ou modernisé des pratiques didactiques, il a familiarisé les élèves avec des textes littéraires, il a mis au point quelques exercices nouveaux (orthographe, narration, lecture des textes), il a officialisé la récitation (3). Mais, en 1880, les auteurs du XIX<sup>e</sup> siècle sont encore exclus des programmes

---

(1) Dès novembre 1881, la faculté de Douai donne comme sujet de composition : « Comparaison entre le *Misanthrope* et le *Tartuffe*. Dites laquelle vous préférez de ces deux comédies de Molière, et pourquoi ». La même année, la faculté de Poitiers donne le sujet : « Nicole, voyageant en Allemagne, publia une traduction latine des *Provinciales* sous le pseudonyme de Wendrockius. Arnauld lui écrit pour le remercier et le féliciter. Par ce moyen toute l'Europe savante pourra connaître et apprécier les *Petites Lettres* ». Les établissements catholiques ne peuvent plus se permettre de faire l'impasse sur ces œuvres : ils se tirent d'affaire en dictant à leurs rhétoriciens des « analyses » toutes prêtes qui leur évitent la lecture de l'œuvre elle-même, ou en utilisant les éditions « épurées » de l'abbé Lejeune ou de l'abbé Figuière qui réduisent à vingt ou trente vers la grande scène de l'acte IV de *Tartuffe*.

(2) La hiérarchie catholique lance en 1882 un nouveau périodique, *L'Enseignement chrétien*, dont l'une des fonctions est de faciliter le recyclage de ses professeurs en direction du nouveau baccalauréat.

(3) Arrêté du 1<sup>er</sup> août 1843 décidant l'attribution de prix de récitation dans les collèges.

officiels, on ignore les techniques d'explication des textes français qui prévaudront au XX<sup>e</sup> siècle et les exercices de composition et de rédaction pratiqués en français restent encore plus ou moins soumis aux contraintes de la rhétorique traditionnelle.

Pour les réformateurs, l'objectif général est donc clair, si les moyens de l'atteindre le sont moins. Il s'agit de trouver pour la formation de la jeunesse bourgeoise dans la culture française, dans la littérature française, dans la langue française, l'équivalent de ce qu'on trouvait jusque-là dans la culture antique (langues et littératures grecques et latines). Il ne s'agit pas de supprimer les « humanités », il s'agit de les moderniser. Il s'agit d'adapter, sous la forme d'une nouvelle discipline scolaire, ou d'un nouvel ensemble de disciplines, un pareil objectif aux contraintes propres à l'enseignement. L'enjeu dépasse largement la réforme du baccalauréat. Il repose tout entier sur le bouleversement des études classiques et, pour le baccalauréat, sur la possibilité de trouver une bonne adaptation de l'examen à cette finalité. Depuis plusieurs siècles, on avait présenté la fréquentation des auteurs de l'Antiquité classique et l'exercice du discours latin comme le plus haut sommet de la culture vers lequel on pouvait entraîner les jeunes générations. Et tout à coup, renversement des perspectives : les compositions en latin vont être inutiles et le point culminant de la culture lycéenne doit devenir la composition en français. Le baccalauréat va donc servir de test et de centre d'expérimentation pour la validation de l'exercice.

Le problème de la suppression du discours latin a aussi un aspect purement docimologique. L'écrit du baccalauréat comporte de 1857 à 1880 non seulement une composition latine mais une version latine (1). Or le niveau général de la composition latine, qui n'a jamais été très élevé, s'affaiblit tellement au cours des dix dernières années, que la tendance des correcteurs est soit à la neutraliser, pour confier à la version latine le soin de départager les candidats, soit à ne juger les copies de composition latine qu'à partir du nombre de barbarismes et de solécismes qu'elles comportent : c'est-à-dire qu'on les traite comme des thèmes latins, exercice réservé en principe aux classes de grammaire. Plus précisément, les jurys ont tendance, pour la composition latine, à se réfugier dans la note « passable » qui n'est pas éliminatoire, tandis que l'éventail complet du système de notation est appliqué pour la correction de la version latine. Elle devient donc une

---

(1) Il comporte aussi, depuis 1865, une « composition française sur un sujet de philosophie » (Règlement du 28 novembre 1864), et, depuis 1874, « la traduction, en français, d'un texte de langue vivante » à l'écrit de la seconde partie.

épreuve inutile puisqu'elle a cessé d'être discriminante, alors que la version latine porte tout le poids de l'examen écrit; et beaucoup de professeurs, même s'ils sont attachés à l'exercice, en réclament pour cette raison la suppression.

## 2. Les exercices de composition dans l'enseignement secondaire avant 1880

Il convient d'abord de revenir sur une idée reçue largement répandue, selon laquelle en matière d'enseignement du français, tout commence en 1880. L'étude de l'enseignement traditionnel des humanités classiques pratiqué au XIX<sup>e</sup> siècle oblige à faire une constatation importante, qui va à l'encontre de l'appréciation qu'on porte généralement sur lui : écrire en français, sur l'ordre du professeur et dans le cadre d'exercices consacrés par la tradition, c'est déjà, avant 1880, l'activité principale des classes. Certes, l'élève « étudie » plus le latin que le français, c'est-à-dire qu'il connaît sans doute un peu mieux les verbes déponents que l'accord des participes passés et qu'il a passé plus de temps sur l'*Enéide* ou sur Tite-Live que sur Corneille ou Montesquieu. Mais, au total, il consacre au cours de sa scolarité beaucoup plus de temps à écrire en français qu'à écrire en latin. Les exercices de français qu'il pratique quotidiennement peuvent être classés en plusieurs niveaux en fonction de leur statut scolaire (1). La réglementation officielle ne mentionne jamais qu'une partie d'entre eux, ceux qui donnent matière à des prix. Mais ne nous laissons pas abuser par les programmes officiels et les directives ministérielles. Dans l'activité quotidienne de la classe, l'autonomie du maître par rapport aux programmes et aux directives est considérable, ce qui peut s'exprimer d'une autre manière : les règlements officiels (décrets, arrêtés, circulaires) restent totalement silencieux sur toute la partie non problématique de la pédagogie classique. Pour la hiérarchie, pour les chefs d'établissement, pour l'inspection générale, tout cela va sans dire. Les usages invétérés de la classe, les habitudes didactiques héritées du passé, les humbles pratiques de lecture, de notation, de formulation écrite, de correction, de recopiage, de gloses diverses qui sont liées à l'explication des textes latins (et grecs) ou au compte rendu des devoirs par le maître, tout le quotidien de la classe et de l'étude risque d'échapper au regard qui resterait obstinément fixé sur les instructions officielles. À négliger ces aspects apparemment mineurs, on court le risque de méconnaître le fond même de la

---

(1) Cf. André Chervel : *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998, chap. II.

pédagogie traditionnelle et surtout de mal interpréter les bouleversements qu'elle a connus autour de 1880.

Comment, avant la réforme de 1880, est organisé à l'intérieur des classes l'enseignement du français et plus particulièrement l'enseignement de la rédaction en français, de l'aptitude à s'exprimer par écrit en français, à composer en français ? Quelle est la hiérarchie des exercices en usage, du plus simple au plus relevé ? C'est le lieu de rappeler que toute discipline fonctionne avec un éventail d'exercices hiérarchisés, les uns visant à une « gymnastique », à une « mise en jambe », à faire des gammes, les autres étant au contraire des objectifs nommément désignés de cette pédagogie, des exercices de prestige, ceux qui trouvent leur place dans les examens et concours, ceux sur lesquels les élèves sont mis en compétition au moment des compositions ou des examens, ceux qui donnent matière à des « prix », dont la liste est fixée par le ministère. Procédons du plus élémentaire au plus élaboré, du plus humble au plus noble.

Un exemple, qui vaut pour l'ensemble de la scolarité. Le pain quotidien de l'élève, c'est « l'explication » latine. L'exercice se fait en deux temps. Avant la classe, chez lui ou en étude, l'élève, muni de son dictionnaire, écrit sur son cahier une traduction mot à mot du passage imposé par le professeur : c'est la « préparation de l'explication » (1). Pendant la classe, le professeur donne une traduction « en bon français », comme on dit déjà à l'époque. Après la classe, l'élève est tenu de rédiger le même texte sur ce modèle, en français correct, toujours sur son cahier : c'est ce qu'on appelle le « français de l'explication », ou le « rapporté ». Humble exercice, qui prépare à la version latine, elle-même longtemps considérée essentiellement comme un exercice de français ; et c'est à ce titre que Victor Cousin en avait fait la première épreuve écrite du baccalauréat.

Dans les grandes classes, l'exercice principal, celui qui occupe la plus grande partie du temps de travail à la maison ou à l'étude, c'est la rédaction du cours. Chaque fois que l'enseignement donne lieu à un cours, les élèves sont tenus d'en faire la « rédaction ». Elle est faite uniquement sur cahier : ce n'est donc pas un « devoir ». Il y a rédaction en rhétorique, en histoire littéraire, en histoire de la langue française (2), en géographie, etc. Il y a surtout rédaction en histoire. Après le cours d'histoire, l'élève, rentré chez lui, ou à l'étude, doit reproduire par écrit, de mémoire, en s'aidant de ses notes, du manuel

---

(1) On disait encore, il y a quarante ou cinquante ans, « faire sa préparation ».

(2) Mentionnée dans les réponses à une enquête ministérielle de 1872.

ou du memento, le cours du professeur. Le lendemain, le maître vérifie le travail en faisant lire quelques rédactions, ou en relevant des cahiers. Naturellement, la rédaction du cours est un exercice mineur, pour lequel aucun prix n'a jamais été décerné. Ses inconvénients : on écrit sa rédaction trop rapidement, sans soigner son style, sans s'attacher à l'exactitude de la pensée, sans éviter les banalités. Mais elle est appréciée parce qu'elle accoutume l'élève non seulement à écrire des phrases françaises, mais à les enchaîner d'une façon cohérente dans des textes que beaucoup de professeurs veulent très longs.

Venons-en aux exercices dits, à l'époque, « de composition ». Eux aussi ont pour origine un texte (écrit ou oral), plus ou moins long. Mais, à la différence du précédent, ils se tiennent un peu plus loin du texte de départ, ou du cours du professeur : ils laissent un peu de place à l'« invention ». Le plus important, et de loin, est un exercice qui porte le nom d'« analyse » ou d'« analyse littéraire » et qui est aujourd'hui totalement inconnu, du moins sous ce nom, de nos pratiques pédagogiques. Rien à voir avec les analyses faites en grammaire. C'est un exercice scolaire bien défini, quoiqu'il comporte des variantes, ou plus exactement, une forme simple et une forme plus riche. Son principe consiste à « rendre compte » d'un texte, qu'il s'agisse d'une œuvre complète, ou d'un extrait. Dans sa forme simple, c'est un résumé (1) mettant l'accent sur l'idée principale et ses relations logiques avec les idées secondaires. Les formes plus riches y ajoutent des citations, des informations sur l'auteur, des réflexions sur le texte, des comparaisons avec d'autres textes, des appréciations littéraires. Dans la réglementation officielle, il est longtemps considéré, pour l'enseignement classique, comme un exercice « implicite », qui ne mérite pas de mention particulière parce qu'il n'est pas couronné par un prix de fin d'année, mais qui est recommandé dans plus d'un texte officiel. En 1852, il est enfin mis officiellement au programme de la rhétorique et de la seconde. Il gagne même la troisième à partir de 1874 (2). C'est-à-dire que l'élève qui présente la première partie du baccalauréat en 1881 s'est exercé pendant trois ans à résumer des textes, des scènes, des poèmes, des tragédies. À la fin de 1878, une enquête ministérielle, qui sera exploitée par les services de Jules Ferry, montre que l'analyse littéraire est devenue l'exercice le plus important des classes de rhétorique et de seconde.

Traditionnellement, ce n'est pas avant la classe de rhétorique que les élèves rédigent des compositions de leur cru : nul ne doit prendre

---

(1) On dit aussi, dans ce sens, un « extrait ».

(2) Arrêté sur le plan d'étude des lycées (23 juillet 1874).

la plume pour produire quelque chose de personnel s'il n'a appris les règles de la composition, de la narration, du discours, de la poésie (il n'est question que de vers latins, le vers français étant proscrit). Cette conception intellectualiste est peu à peu remise en cause dans de nombreux établissements au cours du XIX<sup>e</sup> siècle et la narration (latine, puis française) s'impose d'abord en classe de seconde; puis des exercices de composition relativement libres se répandent dans les plus petites classes au cours de la seconde moitié du siècle. Mais, jusqu'en 1874, le règlement ne prévoit pas d'exercices de composition avant la classe de troisième. Quant aux petits établissements de province, ils se sont depuis longtemps affranchis de ces servitudes et font volontiers composer dans toutes les classes.

Le discours, pratiqué en rhétorique, est l'exercice emblématique de l'enseignement classique. La définition du discours est très large. Il y a discours « toutes les fois qu'un ou plusieurs personnages s'adressent directement, soit de vive voix, soit par écrit à un ou plusieurs auditeurs ou correspondants » (1). La lettre en est donc une variante, un peu moins oratoire. Mais en dépit de son caractère prestigieux, le discours n'est, vu l'ensemble des qualités et le niveau de culture qu'il requiert, pratiqué d'une façon efficace que dans les grands établissements qui préparent au concours général et au concours de l'École normale, c'est-à-dire surtout les lycées parisiens. En province, l'enseignement secondaire ne sera vraiment concerné qu'au moment où les recteurs commenceront à organiser des concours académiques entre établissements, soit à partir de 1856. Mais il ne figure pas dans les épreuves des concours d'entrée des grandes écoles militaires: Polytechnique, Saint-Cyr, Navale se contentent d'une narration, car beaucoup de candidats n'ont pas fait la classe de rhétorique, ou de petites dissertations sur des thèmes moraux, patriotiques ou guerriers, et largement soutenues par une « matière » abondante (2). Pas de « discours » non plus aux examens et concours de recrutement du corps enseignant, la licence et l'agrégation, où les candidats sont jugés sur des dissertations françaises, qui mettent en jeu d'autres qualités.

---

(1) Louis Petit de Julleville: *Le Discours français et la dissertation française*, Paris, 1868, p. 1.

(2) Cf. *La Composition française au XIX<sup>e</sup> siècle*, op. cit., chap. V.

### 3. La littérature française dans l'enseignement avant 1880

Dans l'enseignement classique hérité de l'Ancien Régime, la science de la littérature, baptisée tantôt « rhétorique », tantôt « littérature », fait l'objet d'un cours magistral qui vise à enseigner les bases théoriques de la composition. Le professeur de la classe de rhétorique administre à ses élèves un « cours de rhétorique » qui est généralement pris sous sa dictée et qui est supposé favoriser l'aptitude à rédiger des amplifications dans un style noble et abondant. Les bibliothèques de province conservent aujourd'hui encore quelques centaines de cahiers d'élèves (1) reproduisant le cours de leur maître, en latin jusque vers 1760, en français ensuite. Il s'agit d'un enseignement dogmatique portant sur les différents styles (il y en a trois, le simple, le tempéré et le sublime), sur les genres en prose et en vers, sur l'invention, la disposition et l'élocution, sur les lieux communs, les figures, etc. Dès l'origine, le programme du baccalauréat comporte une interrogation de rhétorique. En 1840, Victor Cousin publie pour la première fois un programme de cinquante questions de « littérature » qui seront posées aux candidats, par tirage au sort : on y retrouve l'essentiel de la rhétorique des collèges, mais également, et c'est une petite nouveauté, quinze questions d'« histoire littéraire », qui ne portent d'ailleurs que sur des généralités et qui sont équitablement réparties entre les trois littératures classiques.

C'est encore Fortoul qui met un terme à l'interrogation orale de rhétorique du baccalauréat (2). Le candidat est seulement tenu désormais de « répondre à toutes les questions littéraires qui [lui] seront faites » à propos des textes que l'examineur lui demande d'expliquer (3). Le cours magistral de rhétorique, qui était pratiqué depuis au moins le XVII<sup>e</sup> siècle, disparaît donc vers le milieu du XIX<sup>e</sup>, au profit d'un enseignement « littéraire » organisé autour des différents « genres ». C'est ce que confirme Petit de Julleville quand il constate

---

(1) Cf. Pierre Albertini : *L'Enseignement classique à travers les exercices manuscrits des élèves, 1600-1940* (INRP, Collection Rapports de recherches, 1986, n° 5), réalisé essentiellement à partir du *Catalogue général des manuscrits des bibliothèques de province*. Le cahier de cours de rhétorique le plus récent mentionné dans ce répertoire date de 1835.

(2) Règlement du baccalauréat ès lettres du 5 septembre 1852.

(3) Les règlements de 1857 et de 1864 répètent la même formule. Celui de 1874 (*Décret sur le baccalauréat ès lettres* du 25 juillet 1874) opère une petite régression en imposant aux candidats de la classe de rhétorique des « interrogations [...] sur les principales notions de rhétorique et de littérature classique ».

en 1868 que « l'enseignement de la rhétorique est maintenant omis dans la classe qui porte encore ce nom » (1).

Quant à l'enseignement de l'histoire de la littérature française, il reste matière d'enseignement supérieur jusqu'à la guerre de 1870. C'est alors que se produit dans les établissements secondaires un phénomène qui n'a guère été observé jusqu'ici. Un certain nombre de textes officiels publiés entre 1872 et 1875 mettent en évidence une évolution profonde et rapide de l'état d'esprit et de l'enseignement des professeurs de lettres des grandes classes, de la rhétorique à la troisième. Une tendance croissante se manifeste dans les classes au cours des années 1870 en faveur de l'enseignement de l'histoire littéraire, mais également en direction d'une littérature plus récente que celle des auteurs du programme et en particulier vers les écrivains du XIX<sup>e</sup> siècle, dont aucun n'a encore trouvé sa place dans les listes ministérielles. Voici les textes officiels de la période, ici mentionnés comme révélateurs de cette pression :

– 27 septembre 1872. – *Circulaire* (ministérielle) *aux proviseurs sur l'enseignement secondaire* (2). Jules Simon s'y déclare partisan de la composition française généralisée et de l'histoire littéraire : « Je désire donc que, dans toutes les classes, une part, judicieusement mesurée, soit faite aux exercices français, depuis les classes les plus élémentaires [...]. À l'introduction d'exercices et de compositions en français dans toutes les classes se rattachera utilement l'étude sommaire de la langue et de la littérature françaises, dans leur origine et leurs développements. Nos élèves sont trop étrangers à l'histoire littéraire ».

– 14 décembre 1872. – Nouvelle circulaire de Jules Simon (*aux recteurs, sur l'enseignement de la langue et de la littérature françaises*), qui, face à la véhémence des réactions (3) suscitées par la précédente,

---

(1) *Op. cit.*, p. 3.

(2) Les textes d'origine ministérielle présentés ici sont empruntés au *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique* et au recueil de *Circulaires et instructions relatives à l'Instruction publique* publié par Delalain.

(3) Mgr Dupanloup jette toute son autorité dans la balance (*Seconde lettre de M. l'évêque d'Orléans aux supérieurs et professeurs de ses petits séminaires*), accusant Jules Simon de détruire les études classiques et défendant la composition latine : « En latin, l'entrave de la langue empêche l'imagination de divaguer : en français, l'imagination est trop à son aise ». Le P. Sengler parle de « coup d'État » (*Un Coup d'État dans l'enseignement secondaire en France. Le Coup d'État de M. Jules Simon*, Lille, 1873), et de « coup de grâce donné aux études classiques ». Voir aussi une lettre célèbre de Cuveillier-Fleury au *Journal des débats* (30 octobre 1872), reproduite dans *La Réforme universitaire* (1873). Mais de nombreuses voix s'élèvent pour approuver les mesures préconisées par Jules Simon ; la plus célèbre est celle du linguiste Michel Bréal (*Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris, Hachette, 1872).



fait officiellement marche arrière : « Je n'ai jamais songé à introduire dans les lycées un cours proprement dit d'histoire littéraire [...]. J'ai toujours pensé que l'histoire littéraire devait s'apprendre dans les classes d'humanités par la lecture et par l'explication des auteurs sans en faire l'objet d'un enseignement spécial. C'est donc à tort que MM. les professeurs ont dressé le plan d'un cours d'histoire de la langue et de la littérature françaises qui serait réparti entre les classes de troisième, de seconde et de rhétorique ».

– 23 juillet 1874. – *Le nouvel Arrêté sur le plan d'études des lycées* avalise l'évolution en cours et met au programme de la classe de rhétorique « l'étude de la langue et de la littérature françaises ». Une fois de plus, on constate qu'une des fonctions de la réglementation officielle consiste moins à promouvoir des innovations issues des réflexions des cercles dirigeants qu'à entériner l'évolution naturelle du système pédagogique et que bien des décisions officielles trouvent leur origine dans les salles de classe. Mais l'administration va simultanément s'efforcer de freiner le mouvement.

– 5 avril 1875. – *Circulaire du vice-recteur de l'académie de Paris* (Adolphe Mourier) *aux inspecteurs de l'académie, relative à l'envoi d'un programme pour l'enseignement du français dans les lycées et collèges* (1). « L'enseignement suivi de l'histoire de la littérature, les détails biographiques, critiques, philologiques, ont pris une place exagérée, souvent dès la troisième, dans certaines classes de nos lycées [...]. Il appartient également au professeur, en seconde et en rhétorique, de désigner pour l'histoire littéraire et pour celle de la langue, les livres, traités et recueils que les élèves pourront consulter avec fruit, et dont on contrôlera la lecture ».

– 8 novembre 1875. – *Circulaire* (ministérielle) *relative à l'enseignement littéraire* (Henri Wallon). « Divers renseignements que j'ai recueillis me font craindre quelques écarts, contre lesquels il est bon de prémunir les maîtres qui seraient tentés de s'y laisser entraîner [...]. Je ne saurais blâmer en elles-mêmes des lectures discrètes, propres à initier les élèves aux beautés les plus pures de notre littérature du dix-neuvième siècle. Mais on comprend que beaucoup de réserve est nécessaire ; il ne faut pas que l'attrait plus vif des œuvres contemporaines détourne les jeunes gens de l'étude des auteurs classiques, qui sont la base de tout solide enseignement littéraire ».

En trois ans, les textes officiels sur l'orientation de l'enseignement littéraire se sont multipliés. Jamais l'Université n'avait été

---

(1) Archives nationales, Circulaires rectores de l'académie de Paris, AJ/16/2510. Reproduit dans [*Conseil académique de Paris*] *Exposés de M. Ad. Mourier, sessions 1862-1878*, Paris, Delalain, 1879, pp. 366-378.

confrontée à une contestation aussi générale de ses programmes (1). Le traumatisme consécutif à la défaite de 1871 et à l'amputation du territoire national a visiblement provoqué dans l'ensemble du corps enseignant un sursaut, une réaction patriotique qui, dans les lycées et collèges, se concentre autour de la littérature française (et de la langue française). Dès la fin de la guerre, un peu comme une lame de fond, il semble que partout les professeurs et les élèves accordent soudain un intérêt particulier à la littérature nationale, à son histoire, aux œuvres récentes. Les témoignages d'archives (2) font état de nombreuses décisions prises par les professeurs dans des réunions organisées en 1872 par les chefs d'établissements et communiquées au ministère. Au lycée de Bourges, par exemple, il est décidé (18 novembre 1872) que les discours français de rhétorique seront désormais « des discours-dissertations traitant uniquement de sujets littéraires et permettant aux élèves de faire une riche moisson d'idées littéraires et morales ». On n'expliquerait pas le succès si rapide de la dissertation littéraire au lycée si l'on ne tenait compte des mouvements profonds de l'opinion, et du corps enseignant en particulier. Le ministère, qui, après Jules Simon, s'attache à endiguer le mouvement, se voit cependant dans l'obligation de lui accorder une satisfaction partielle et de légitimer les initiatives déjà prises par des dizaines de professeurs qui ont transformé en cours d'histoire littéraire les généralités sur la littérature dont ils se contentaient jusque-là. Faute d'une vision à plus long terme, dans une période il est vrai fort incertaine, il va ainsi favoriser la mise en place d'un exercice particulièrement insolite.

#### 4. La composition latine de littérature française

Au baccalauréat d'août 1874, les élèves de rhétorique sont invités pour la première fois à passer deux épreuves écrites (3), la version et la composition latines, qui étaient réservées jusque-là à leurs camarades de philosophie. Ce sont les doyens des facultés des lettres qui fixent les sujets dans toutes les disciplines, qu'il s'agisse de version,

---

(1) Le plan d'études qui régit les études secondaires jusqu'en 1874 est celui du 30 août 1852, à peine modifié par Duruy en 1865 : l'enseignement littéraire de la classe de rhétorique ne comporte que des « notions élémentaires de rhétorique et de littérature ».

(2) A.N., F/17/6872/2, « Révision des programmes, 1869-1875 ».

(3) La première partie a également un oral, qui comporte des « explications... d'auteurs français, grecs et latins » et des « questions d'histoire, de géographie, de rhétorique et de littérature classique ».

de discours latin ou de dissertation philosophique (1); et ce sont les professeurs de la faculté qui corrigent les copies. À chaque session, les jurys sont appelés à se déplacer dans d'autres « centres de baccalauréat » dont le nombre, une petite vingtaine, est fixé chaque année par arrêté ministériel: autant de sujets nouveaux à proposer. Et comme les candidats sont répartis par séries de vingt qui passent les unes après les autres, comme il y a trois sessions dans l'année, c'est chaque fois un nombre important de sujets qu'il faut établir.

Si les copies du baccalauréat des années 1850-1900 ont quasiment toutes disparu (2), on connaît cependant une partie des sujets qui ont été proposés, qu'ils aient été publiés dans les périodiques proches de l'Université (3) ou dans des recueils spécifiques. Entre avril 1853 et novembre 1880, dernière session comportant une « composition en latin », 1281 sujets de composition latine ont pu être relevés. Dans ce nombre, les 861 sujets parisiens sont largement majoritaires. À l'inverse, certaines des quinze facultés de province sont à peine, ou pas du tout, représentées dans ce tableau: on n'a qu'un seul sujet pour Besançon, Clermont et Montpellier et aucun pour Strasbourg (4), Nancy et Poitiers. On peut estimer que le nombre des sujets réellement donnés est au moins trois ou quatre fois supérieur.

Ce n'est pas ici le lieu de présenter l'évolution de la composition latine au baccalauréat pendant ses vingt-huit années d'exercice, sous le Second Empire et dans les débuts de la Troisième République. Deux mots cependant à ce propos. On a évoqué plus haut la régression de 1857 qui, après la mort de Fortoul, avait supprimé l'épreuve de composition française. C'est une régression analogue qu'on observe à partir de la même année dans les sujets de la composition

---

(1) Pour la « composition française sur un sujet de philosophie », voir ci-dessus, note 1 p. 108.

(2) Plus de 12 000 copies de version latine du baccalauréat des années 1841-1847 sont conservées aux Archives nationales, mais il n'a été jusqu'à présent découvert que fort peu de copies de la deuxième moitié du siècle. Mentionnons cependant une vingtaine de copies de composition française, de composition latine et de version latine du baccalauréat ès lettres de la faculté de Douai (1857), conservées aux Archives départementales du Nord. Je remercie M. Philippe Marchand qui a découvert ce fonds et m'a communiqué l'information. Cf. son étude, *infra*, pp. 201-208.

(3) Pour la période précédant 1880, il s'agit essentiellement des périodiques suivants: *Le Conseiller de l'enseignement public*, *L'Instruction publique* et la *Revue de l'instruction publique*.

(4) Pour la période 1853-1870. À Alger est instituée une « école supérieure des lettres » qui est habilitée à faire passer le baccalauréat à partir de juillet 1880. On ne connaît aucun sujet algérois avant 1887.

latine. Elle est désormais baptisée « discours latin », ce qui la ramène aux artifices et aux pompes de la rhétorique. De fait, à partir de cette date, plusieurs centaines des sujets relevés (au moins 350) sont des discours du type le plus conventionnel et donc le plus artificiel, tel ce sujet donné à Toulouse en 1869 et dont le libellé était exceptionnellement rédigé en français : « Un chef barbare fait prisonnier sous Néron annonce à ses compagnons de captivité que le lendemain, aux jeux du cirque, ils doivent combattre entre eux comme des gladiateurs ou contre les bêtes féroces » (1). Et, ce qui est notable, c'est que lorsque Duruy remplace en 1864, dans le libellé de l'épreuve, « discours latin » par « composition latine », qui rendait aux facultés la possibilité de diversifier leurs sujets et de sortir des sentiers battus, ce sont encore des discours latins qui dominent, pendant plusieurs années : visiblement, les professeurs des facultés ne tiennent pas à modifier leurs habitudes.

Pourtant, dès 1869, quelques signes prémonitoires annoncent les bouleversements à venir. Deux sujets donnés à Douai en novembre, un portrait et un discours, renvoient à la tragédie française classique : « *In tragoedia quae dicitur Polyuctus, Polyucti personam effingetis* » (2) et « *Mardocheus ad reginam Esther, quum illa regem Assuerum supplex pro Judaeis adire, metu mortis, dubitaret* » (3). En avril 1873, la Sorbonne demande de comparer La Fontaine, Phèdre et Esope (*Fontanium cum Phaedro et Aesopo conferetis*). Le 26 juillet de la même année, soit un an avant la réforme du baccalauréat, les candidats ont la surprise d'entendre l'examineur leur dicter un sujet de pure littérature française : « *Athaliae et Agrippinae mores, ingenium et personam apud Racinium comparentur* » (4). Jamais la chose ne s'était encore produite à Paris (5). Jamais la littérature française n'avait été jusqu'alors convoquée au baccalauréat, dans deux de ses plus grandes œuvres, pour servir de matière à une composition littéraire, qui reflète incontestablement une évolution en cours dans les lycées et collèges. Certes, dans les années Fortoul, à l'époque où la

---

(1) *Recueil de versions latines et de discours latins donnés à la faculté des lettres de Toulouse*, Périgieux, Dupont, 1872.

(2) Caractère de Polyecte dans la tragédie de Corneille.

(3) Mardochée s'adresse à Esther qui, craignant pour sa vie, hésite à aller supplier le roi Assuérus en faveur des Juifs. Autrement dit : traduire en latin des morceaux de la tirade de Mardochée (acte 1, scène 4) que beaucoup de candidats connaissent par cœur.

(4) Vous comparerez, dans Racine, le comportement, le caractère et le personnage d'Athalie et d'Agrippine.

(5) Si tant est que les lacunes de notre documentation autorisent ce genre d'affirmation.

composition était française ou latine « suivant que le sort en décidera », on leur avait parfois demandé de raconter une fable en latin, le Chêne et le Roseau, « *Narrabis fabulam de quercu et arundine* » (1853), ou le Rat de ville et le Rat des champs, « *Narrabitur fabula de mure urbano et de mure rustico* » (1855). Mais, outre que ces mêmes fables n'étaient pas forcément de La Fontaine, puisqu'elles avaient pu être aussi bien étudiées dans Esope ou dans Horace (1), deux auteurs du programme, outre que le latin avait pu n'être qu'un accident du tirage au sort, une narration n'est jamais qu'une narration, même sous la plume d'élèves qui sortent de la classe de philosophie (2). Cette fois-ci, la littérature française était bien seule en cause. L'épreuve proposée ce 26 juillet 1873 était un exercice bien connu à l'époque, qu'on appelait le « parallèle », entre deux personnages, entre deux œuvres, entre deux auteurs, ou entre deux grands hommes. Il avait plusieurs objets : vérifier si le candidat connaissait les tragédies en question, s'il était capable de présenter des remarques, des observations, de mener des raisonnements élémentaires... et, en l'occurrence, s'il pouvait s'exprimer en latin.

Le véritable virage date d'août 1874 : la littérature française commence alors à s'installer solidement à l'intérieur de la composition latine du baccalauréat. Le nouveau règlement, en appelant les élèves de rhétorique à passer cette épreuve, a contribué à ce résultat inattendu, car c'est bien dans la classe de rhétorique et non en philosophie qu'on se prépare à la composition latine et qu'on étudie la littérature française.

Les types de sujets proposés sont variés. Le parallèle est toujours aussi recherché, d'une pièce à l'autre, ou dans la même pièce : « *Mathan in Athalia et Narcissus in Britannico comparentur* » ; « *Burrhi et Narcissi personae apud Racinium opponuntur* » (3). On compare ainsi Chimène et Pauline, Polyeucte et Sévère, Horace et Curiace, Aman et Mardochée, l'Art poétique d'Horace et celui de Boileau. Il s'agit également de vérifier les connaissances acquises dans le cours d'histoire littéraire : que savent-ils de la doctrine de Boileau en matière de poésie épique (*Quae sint apud Bolaeum de epico poemate praecepta memorabis*) ou de tragédie (*Quaenam sint apud Bolaeum de tragoedia regulae*), que savent-ils sur les rôles de pères

---

(1) Cf. *La Fontaine, sources et postérité d'Esope à l'Oulipo*, éd. établie et présentée par André Versaille, Bruxelles, éd. Complexe, 1995.

(2) Fortoul l'avait rebaptisée la classe de « logique ».

(3) Comparer Mathan dans *Athalie* et Narcisse dans *Britannicus* ; opposer, chez Racine, les personnages de Burrhus et de Narcisse.

chez Corneille (*Quae sint apud Cornelium paternae indolis partes, exemplis additis memorandum*); peuvent-ils traiter les grandes questions de l'histoire littéraire (*Des poètes épiques. – Quinam praecipui apud veteres et recentiores in epico carmine poetae floruerint*) (1)? Les fables de La Fontaine sont abordées sous l'angle de la morale (*Utilité des fables. – Quatenus sit ad informandos mores fabularum utilitas*), des personnages favoris du fabuliste (*Quae sint praecipuae in Fontanii fabulis personae memorabiles*), ou par le biais de l'analyse (*Les animaux malades de la peste. – Aegrotantium peste animalium fabulam narrabis*).

Même en matière de littérature française, le discours latin n'a pas encore perdu tous ses droits : Boileau offre de renoncer à ses honoires et demande à Louis XIV de rétablir la pension de Corneille vieillissant et sans ressources (*Verba Bolaei ad regem rogantis ut annua sibi adimantur, Cornelio autem, maximo poetae seni atque inopi, restituantur*), Esther défendant la cause des Juifs devant Assuérus (*Esther coram Assuero rege Judaicae gentis causam agit*), Polyeucte résistant aux supplications de son épouse (*Polyeuctus Paulinae precibus resistit*) ou Burrhus exhortant Néron à retrouver le chemin du devoir (*Burrhus Neronem admonet ne priore virtute sua desciscat*).

Certes, ce ne sont pas tous les auteurs du programme de français qui pénètrent dans ces dissertations latines : Pascal, La Bruyère, Buffon, *Le Siècle de Louis XIV* ne semblent pas concernés par cette nouvelle mode ; Molière y est rare. Nombreux sont, au contraire, les sujets sur La Fontaine, sur Fénelon, surtout sur la tragédie classique, systématiquement exploitée d'*Esther* à *Britannicus*, ou du *Cid* à *Polyeucte*, jusque dans les œuvres étudiées dans les petites classes.

Au total, d'août 1874 à fin 1880, ce sont 27 sujets de littérature française à traiter en latin qui ont été retrouvés, sur un total de 291 sujets donnés pendant la même période (2), soit près de 10 %. Mais la considération de la seule littérature française ne rend pas compte de l'importance de l'évolution en cours. Beaucoup plus nombreux encore sont, à la même époque, les sujets de composition latine por-

---

(1) Quels sont les principaux poètes épiques chez les anciens et chez les modernes ?

(2) À une exception près, un sujet de discours latin donné à Montpellier en août 1880, tous les sujets retrouvés pour la période qui va de la session de juillet-août 1874 à celle d'octobre-novembre 1880, sont parisiens. Les lacunes importantes de notre documentation biaisent un peu cette analyse. Mais l'exemple de Douai montre que certaines facultés de province ne sont pas hostiles à ce type de sujet.

tant sur les littératures antiques. Il peut s'agir de discours (Discours de Vercingétorix à Alésia, fondé sur les *Commentaires* de César), de narrations (*Récit du gouverneur d'Oreste. — Orestis paedagogus, nuntii personam agens, Clytemnestrae ficta narratione exponit quomodo Orestes in ludis pythicis perierit* (1); *Ruine de Troie. Narretur Trojae excidium; Enée après la prise de Troie. Aeneae errores post Trojae excidium narrentur* (2), de parallèles (*Demosthenis et Cicero-nis vita et mors comparentur; Aeneas et Turnus apud Virgilium com-parentur* (3); *Parallèle d'Achille et d'Enée. — Achilles et Aeneas comparentur*), d'analyses d'oeuvres du programme: l'*Aululaire* de Plaute (*Aululariae Plautinae fabulae brevis expositio*), l'*Enéide* (*Aeneidos libri et personae breviter memorentur*), la tragédie de *Philoctète* (*Philoctetae tragoediae Sophocleae ratio, personae, exitus*) (4).

L'abondance des sujets littéraires (plus de la moitié sans doute, du moins à Paris) dans les compositions latines du baccalauréat est significative d'une évolution qui ne peut que condamner à terme (et le terme est proche) le genre même de la composition latine. Quand le discours latin et la narration latine régnaient dans les classes et dans les salles d'examen, la justification de l'exercice, constamment répétée, était la théorie de l'imitation. L'élève imitait les harangues de Tite-Live, réunies dans le *Conciones*, ce Tite-Live dont Taine avait montré (5) qu'il était beaucoup plus un orateur qu'un historien, ou les récits des historiens latins réunis dans le *Narrationes* (c'était encore du Tite-Live, pour l'essentiel). Avec les compositions latines sur des sujets de littérature française, l'élève n'imitait plus rien, ni les auteurs latins, ni les manuels mis à sa disposition, ni même ses maîtres. Car, pendant ces quelques années, les professeurs de rhétorique préparent leurs élèves à une épreuve d'un type totalement nouveau, la composition latine de littérature française, à laquelle ils n'ont pas été formés eux-mêmes et qu'ils n'ont jamais eu à affronter ni pendant leur scolarité, ni au baccalauréat de leur jeunesse, ni pour la licence, ni pour le recrutement au professorat.

---

(1) Le gouverneur d'Oreste, déguisé en messager, annonce faussement à Clytem-nestre qu'Oreste est mort lors des Jeux pythiques.

(2) Raconter les voyages d'Enée après la chute de Troie.

(3) Comparer la vie et la mort de Démosthène et de Cicéron; comparer Enée et Turnus chez Virgile.

(4) Brève présentation de l'*Aulularia* de Plaute; exposé rapide des douze chants et des personnages de l'*Enéide*; le *Philoctète* de Sophocle: sujet, personnages, dénouement.

(5) *Essai sur Tite-Live*, Paris, Hachette, 1856.

Et pourtant la chose aurait bien pu se produire. Le concours d'agrégation comme la licence comportaient au XIX<sup>e</sup> siècle une composition latine. Mieux encore : le règlement de l'agrégation des « classes supérieures des lettres » du 27 décembre 1828 fixait comme thème de cette épreuve une « dissertation latine sur un sujet de littérature ancienne ou moderne ». Les candidats à l'agrégation eurent-ils alors à traiter en latin des sujets de littérature française ? Il n'en est évidemment rien : les sept sujets donnés dans le cadre de ce règlement (1) traitent de littérature générale ou de littérature antique, par exemple, en 1833, « *Praecipuas causas afferre, cur Romae, post Caesaris Augusti tempora, scribendi genus corruptum fuerit* » (2). Le jury du concours se garde bien du ridicule de faire composer en latin sur la littérature française et, sans tenir compte du règlement de 1828, qui fixait pour la composition en français une « dissertation française sur un sujet de philosophie », il donne à traiter en français, en 1836, un sujet qui n'a rien de philosophique : « Entretien entre Condé, Balzac et Scudéry, sur les premières tragédies de Corneille » (3). Il ne reste plus au ministère qu'à changer son fusil d'épaule et à modifier le règlement en conséquence : dès 1837, c'est dans la « composition en prose française » que les candidats devront traiter la question de littérature ancienne ou moderne (4). La composition en prose latine porte désormais sur la « philosophie morale ».

La licence ès lettres, qui était l'une des voies d'accès à l'enseignement secondaire, comportait elle aussi une composition « en prose latine ». Pour la période 1815-1880, 467 sujets ont été retrouvés, toutes les facultés ayant apporté leur écot. Parmi eux, une dizaine mentionnent la littérature française, mais aucun, sauf le dernier en date, n'est comparable aux sujets du baccalauréat 1874-1880. Il y a d'abord les sujets très généraux du type de ceux qui prévalaient jusque vers 1830, comme « *Tantum gloriae comparavit Gallia scriptis quantum victoriis* » (5), donné à Caen en 1821 ; puis des sujets phi-

---

(1) Le sujet de 1829 n'a pas été retrouvé.

(2) Donner les principales raisons de la corruption de la langue littéraire à Rome après le règne d'Auguste. Un seul sujet, donné en 1831, fait référence aux historiens modernes, mais pour mieux louer ceux de l'Antiquité : *Cur et quomodo veterum ingenia recentiorum ingenii in historia conscribenda praecelluerunt* ? « Pourquoi et en quoi, dans l'histoire, les Anciens l'emportent-ils sur les Modernes ? »

(3) Il fait date dans l'histoire de l'enseignement : c'est la première fois qu'un sujet de dissertation littéraire (au sens où nous l'entendons aujourd'hui) est donné à un examen public en France.

(4) Arrêté du 28 février 1837.

(5) La France a acquis autant de gloire par sa littérature que par ses conquêtes.



losophiques ou moraux, portant sur des œuvres qui ont été depuis lors annexées au corpus littéraire de l'enseignement secondaire, mais qui ne l'étaient pas à l'époque, comme « Apprécier la lettre de Jean-Jacques Rousseau sur les spectacles » (Toulouse, 1855); enfin des sujets mettant en parallèle littérature antique et littérature française comme « *Virgilius et Racinius inter se conferuntur* » (1) (Dijon, 1855). Un seul sujet de composition latine de licence porte sur une question précise de littérature française: « *Racinius ostendatur in Andromache sua inventor exstitisse novi generis quod a summi iudicii viro dictum est tragoedia graeco-gallica* » (2). Il est donné à Besançon en avril 1878 alors que depuis plusieurs années déjà la littérature française figure dans l'épreuve latine du baccalauréat. C'est la licence qui se rapproche du baccalauréat, et non l'inverse.

La composition latine de littérature française est certes une création originale de l'Université française, mais il serait difficile de pousser plus loin l'éloge de ce nouvel exercice aussi stérile que grotesque. Le philosophe Paul Janet, solide partisan des réformes de 1872, formule contre elle des critiques dont elle ne pouvait se relever: « si [les élèves] sont incapables de composer en français, on ne voit pas comment une difficulté de plus les rendrait plus capables de composer dans une langue étrangère. Tout ce qu'on peut dire, c'est que la platitude se voit moins en latin qu'en français et qu'elle est peut-être moins choquante parce qu'elle est tempérée par l'incorrection. Les barbarismes et les solécismes qui sautent aux yeux permettent de ne pas trop faire attention à la sottise du fond » (3). Partialité excessive d'un correcteur excédé qui n'a gardé le souvenir que des mauvaises copies? Véhémence d'un moderne, proche de Jules Simon et soucieux de faire mouche avec des arguments chocs? Absolument pas: les défenseurs de la composition latine à l'époque ne s'expriment pas autrement. Tous les griefs des adversaires de la composition latine sont pour eux des arguments favorables. Voici par exemple le manuel de composition littéraire du baccalauréat (4) du professeur Charles Aubertin, qu'on va retrouver un peu plus loin dans la chaire

---

(1) Comparer Virgile et Racine.

(2) Montrer qu'avec *Andromaque*, Racine a créé un nouveau type de tragédie qu'un éminent critique a pu baptiser « tragédie franco-grecque ».

(3) Paul Janet: « Les réformes dans l'enseignement », *Revue des Deux Mondes*, 15 nov. 1872.

(4) *Compositions littéraires françaises et latines sur les sujets dictés par les facultés dans les examens du baccalauréat ès lettres, avec des conseils, des préceptes, des applications et des développements*, Paris, 1854; 3<sup>e</sup> éd., 1878, *Compositions latines*; 4<sup>e</sup> édition, revue, corrigée et augmentée, *Compositions françaises*, 1882.

de littérature française à la faculté des lettres de Dijon. Le manuel s'adapte aux tribulations de l'épreuve; et la réédition de 1878 se borne, et pour cause, aux compositions latines. Aubertin justifie cette épreuve pourtant bien décriée avec la plus parfaite ingénuité: « Que faut-il pour réussir au baccalauréat [en composition latine] ? Respecter la syntaxe et éviter les gallicismes. Si le développement est incomplet, si le sujet est détourné de son vrai sens, s'il y a quelque embarras dans l'exposition, ces fautes obtiennent grâce, pourvu que l'auteur témoigne, par un souci avoué de la grammaire et du bon goût, par des réminiscences bien placées, que la langue latine ne lui est pas étrangère. Prêts à récompenser les moindres mérites, les correcteurs lui tiennent compte de tous ses efforts. En français, au contraire, le vague des idées, le désordre et la stérilité de l'esprit sont mis à nu et se trahissent avec un éclat fâcheux; rien ne dissimule, rien n'atténue les fautes; on ne vous sait aucun gré d'une sorte de diffusion banale qui ne marque ni esprit ni travail; la critique des juges s'exerce sévèrement sur le fond des choses, car vous n'avez pas pour excuse la gêne de l'expression ». Au cours des années 1870, on sent monter la contradiction entre une nouvelle discipline qui s'impose dans l'enseignement secondaire, la connaissance de la littérature et de l'histoire littéraire, et d'autre part une forme périmée, une contrainte de plus en plus insupportable, un cadre totalement inadapté, à savoir l'utilisation de la langue latine pour l'expression de cette discipline nouvelle.

Dans ces conditions, la composition latine ne peut que se dégrader en thème latin. Quand la lecture, la traduction et l'imitation des discours latins permettaient d'accéder à une culture humaniste, la rédaction par l'élève de son discours latin était un exercice fructueux, aussi élitiste et suranné fût-il, puisqu'il pouvait y exploiter les éléments de la culture antique qu'il avait acquise pendant ses années de collège. Quand il s'agit de traiter en latin des questions qui, en classe ou dans les manuels de littérature, n'ont jamais été abordées qu'en français, l'élève rédige mentalement en français et s'efforce de traduire en latin les parties les plus banales de sa rédaction, quitte à renoncer à s'exprimer lorsqu'il trouve une pensée plus délicate ou plus audacieuse dont la traduction lui pose problème. Aux différentes causes du triomphe de la composition française en 1881, il convient donc d'en ajouter une nouvelle, de nature purement disciplinaire: c'est la littérature française elle-même qui, de l'intérieur, fait exploser la forme « latine » donnée aux élèves pour s'exprimer.

## 5. Les professeurs de littérature française des facultés des lettres en 1881

Quand, en juillet 1881, la composition française se substitue à la composition latine comme épreuve écrite de la première partie de l'examen, ce sont, dans toutes les facultés des lettres de France, les mêmes doyens qui sont en place et les mêmes professeurs de littérature française que l'année précédente. À la différence des sujets de composition latine dont le contenu n'était pas spécifié par le règlement, les voilà désormais contraints de limiter à la littérature ou à l'histoire le libellé des épreuves.

Le très petit nombre des sujets de composition latine retrouvés pour les deux dernières années de cette épreuve (1879 et 1880) ne nous permet pas de dessiner avec précision la courbe du changement au cours de la période de transition. On dispose cependant des vingt-deux sujets (1) donnés à Paris lors de la troisième et dernière session de 1880. Dix-sept d'entre eux portent d'une façon ou d'une autre sur les trois littératures (dont deux pour la littérature française) et cinq seulement (2) sont des discours du type traditionnel. La transition vers la littérature semble donc s'être opérée très graduellement. Sur ce plan au moins, le passage du latin au français ne marque pas un bouleversement complet.

Si les sujets sont fixés par les doyens, si l'ensemble des membres de chaque faculté sont associés à la correction des copies, il ne fait en revanche aucun doute que les professeurs de littérature française ne sont désormais particulièrement sollicités. On va voir en effet que, dès la première année, près de la moitié des sujets seront pris dans leur domaine. Qui sont ces professeurs de littérature française des quinze facultés (3), qui détiennent en 1881 le pouvoir d'orienter dans

---

(1) Ils sont recueillis dans *Épreuves écrites et orales du baccalauréat ès lettres (Examens de la Sorbonne)*, publiées par la librairie A. Morant, Croville-Morant, gendre et successeur.

(2) Le classement dans ces deux catégories ne peut s'opérer sans une part d'arbitraire, et il en va de même pour tous les classements qui ont été opérés jusqu'ici. Le sujet « *Un député des Arcadiens à Platon. – Arcadum legatus Platonem orat ut in regionem suam venire velit novae civitati Megalopoli leges scripturus* » (un député des Arcadiens supplie Platon de venir dans son pays rédiger les lois d'une nouvelle cité, Mégalopolis), donné le 28 octobre, a été classé parmi les sujets littéraires à cause de Platon, mais le sujet « *Miltiade aux Athéniens* (qui vont engager la bataille de Marathon). – *Oratio Miltiadis ad milites Athenienses apud Marathona pugnaturus* », qui est le dernier sujet de composition latine proposé au baccalauréat (le 9 décembre 1880), est classé dans les discours faute de mentionner le nom d'un écrivain.

(3) Écartons l'école supérieure des lettres d'Alger, pour laquelle aucun sujet n'a été retrouvé. À la Sorbonne, l'enseignement de la littérature française est depuis 1810

un sens ou dans un autre la nouvelle composition française ? Tous sauf trois ont été élèves de l'École normale. Presque tous sont des lauréats de l'agrégation des lettres, où trois d'entre eux ont même été classés premiers. Seul Revillout, professeur à Montpellier, est agrégé d'histoire et géographie. La majorité d'entre eux (10 sur 16) a passé l'agrégation dans les années 1830 et 1840 ; la date moyenne de leurs agrégations est 1851, soit trente ans plus tôt. Le plus âgé, Philippe Roux, a passé le concours cinquante ans plus tôt ; et il est professeur à la faculté de Bordeaux depuis sa création en 1839. Cinq sont par ailleurs doyens de leur faculté ; soit le tiers des facultés des lettres de province. À s'en tenir à ces caractéristiques, ces hommes représentent bien l'Université la plus traditionnelle et la plus titrée, ce qui ne signifie pas forcément la plus passéiste ou la plus rétrograde car, en 1880, une très large fraction de l'Université est acquise au changement. D'autant que ces professeurs de faculté ont, des usages, des problèmes et des préoccupations de l'enseignement secondaire, une expérience qui est loin d'être négligeable. Tous, sans doute, y ont enseigné un moment après leur agrégation. Surtout, plus de la moitié d'entre eux y ont encore enseigné au cours des années 1870 qui ont été si décisives pour l'évolution des esprits et la transformation des programmes.

Il ne saurait être question ici d'étudier l'évolution de l'enseignement de la littérature française dans les facultés des lettres au cours des années 1870-1880, mais il n'est pas inutile de s'intéresser brièvement à quelques professeurs de la liste. Après le classicisme attardé qui a longtemps triomphé, sous la monarchie de Juillet et sous le Second Empire, avec les Villemain et les Nisard, des inconditionnels du XVII<sup>e</sup> siècle, la tendance dans l'enseignement littéraire est désormais à l'ouverture, une ouverture prudente. Le grand recueil de morceaux choisis des lycées parisiens pendant cette décennie est celui d'un professeur de rhétorique parisien, Gustave Merlet (1), qui moque, dans sa préface, « l'air un peu fané de tel gros bouquet cueilli jadis (2)... » et fait profession de « butiner dans toutes les provinces de notre littérature et [de] faire appel à toutes les facultés de l'intelligence », jusque dans le XIX<sup>e</sup> siècle.

---

partagé entre deux chaires, l'une de poésie, l'autre d'éloquence. Le titulaire de la chaire de poésie, Charles Lenient, qui a été élu député, est suppléé par un professeur de Louis-le-Grand, Léopold Marcou.

(1) *Extraits des classiques français, XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles*, Paris, 1871.

(2) L'allusion vise les *Leçons françaises de littérature et de morale* (1804) de Noël et Delaplace, rééditées jusqu'en 1862.

**Les professeurs de littérature française dans les facultés des lettres  
(1880-1881)**

	élève de l'École normale	année de l' agrégation	entrée dans le supérieur	doyen de la faculté	faculté des lettres
Bizos (Gaston)	x	1872	1878		Aix
Tivier (A.-Henri)	x	1846	1870	x	Besançon
Roux (Philippe)	x	1831	1839	x	Bordeaux
Joly (Aristide)		1848	1858	x	Caen
Des Essarts (E.)	x	1861	1872		Clermont
Aubertin (Ch.-N.)	x	1848	1861		Dijon
Moy (Léon)	x	1863	1880		Douai
Dugit (Ernest)	x	1857	1871		Grenoble
Soupé (Philibert)		1847	1856		Lyon
Revillout (Ch.-J.)	x	1843	1863		Montpellier
Benoît (Charles)	x	1840	1855	x	Nancy
Marcou (Léopold)	x	1849	1879		Sorb., poésie
Crouslé (Léon)	x	1856	1874		Sorbonne, éloquence
Aulard (Alph.)	x	1871	1878		Poitiers
Duchesne (L.J.A.)	x	1846	1872		Rennes

Plusieurs des professeurs des facultés des lettres abondent dans le même sens. Dans sa *Leçon d'ouverture* faite le 28 novembre 1870 à la faculté des lettres de Dijon où il a été nommé suppléant, Tivier (1), évoquant l'image mutilée de la patrie, s'en prend aux thèmes favoris de la doctrine littéraire qui triomphait jusque-là, « ce fléau de la déclamation qui nous a fait tant de mal », « l'imitation à tout prix » et n'hésite pas à dénoncer l'étroitesse de vue non seulement de Boileau, mais de Villemain et de Sainte-Beuve qui n'ont rien compris au théâtre du Moyen Âge. D'autres, Philibert Soupé, dans *Le Bien public* de Dijon, ou Ernest Dugit à Grenoble (2), prennent fermement position pour la circulaire contestée de Jules Simon. Dans un discours de rentrée des facultés à Clermont, Emmanuel Des Essarts appelle au « patriotisme littéraire » (3), à « l'orgueil raisonné de ces chefs-

(1) Il sera nommé en 1873 à Besançon.

(2) *Projet d'une réforme dans les études classiques*. Discours de réception prononcé le 27 décembre 1872. Dugit vient d'être chargé du cours de littérature française à la faculté de Grenoble.

(3) Des Essarts (E.): *Du patriotisme littéraire*, 1876.

d'œuvre qui, de siècle en siècle, ont fait resplendir la pensée française comme une flamme sur les hauteurs ». Et il se lance dans une comptabilité des « siècles de précellence », qui place la France en tête : « Nous avons à nous près de quatre siècles de précellence poétique contre deux siècles appartenant à l'Italie, un à l'Angleterre, un demi-siècle à l'Allemagne (1) ». Pour la prose, nous avons toujours été les meilleurs. Sensibilité littéraire nouvelle, nationalisme littéraire poussé jusqu'au chauvinisme, conviction de la nécessité de réformer l'enseignement secondaire : ces professeurs de faculté qui vont fixer les sujets de composition française en 1881 sont en phase avec la société française de leur temps. Même un Charles Aubertin ne trouve plus aucune justification culturelle pour défendre la composition latine et se contente d'arguments basement utilitaires. L'un de ces professeurs, Léon Moy, réunit le 8 mai 1881 la section de Douai de la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur et s'attache avec ses collègues à fixer ce que doivent être les critères pour le choix des sujets de la nouvelle composition française du baccalauréat et pour l'évaluation des copies (2) : on anticipe déjà les dégâts que vont produire les sujets de pure mémoire, on place la cohérence du texte au rang de critère principal dans le jugement des copies et l'on préconise une forme de sujet qui permette d'estimer la « valeur intellectuelle » des candidats.

## 6. Les sujets du baccalauréat de 1881

Six semaines après avoir modifié le règlement du baccalauréat, Jules Ferry réforme en conséquence les programmes de l'enseignement secondaire (3). Les professeurs de lettres des classes de troisième, seconde et rhétorique sont désormais officiellement chargés d'enseigner sous la forme d'un cours magistral l'histoire de la littérature française. Celui-ci est divisé en trois parties : quelques généralités en troisième (« Notions d'histoire de la littérature française »), Moyen Âge et Renaissance en seconde (« Histoire sommaire de la littérature française jusqu'à la mort de Henri IV ») et, en rhétorique, « Histoire de la littérature française depuis l'avènement de Louis

---

(1) À cause de Goethe et Schiller, il accorde à l'Allemagne la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et le début du XIX<sup>e</sup>.

(2) (Léon) Moy : « Quelle doit être la nature de la composition française au baccalauréat ès lettres ? », *Revue internationale de l'enseignement*, 1881, II, pp. 182-184.

(3) Plan d'études et programmes de l'enseignement secondaire classique (2 août 1880).

XIII ». Histoire de la littérature et histoire de la France (et de l'Europe) se trouvent maintenant logées à la même enseigne: pour l'une et pour l'autre il y a un cours magistral, des exercices de rédaction analogues, des programmes taillés dans les mêmes chronologies et au final une épreuve commune où elles figurent côte à côte dans l'arrêté de fondation.

En 1881, le baccalauréat n'a plus que deux sessions, où se présentent respectivement 7452 et 4395 candidats, soit un total de 11847 « examens », les candidats de la seconde session étant pour l'essentiel des recalés de la première. Les candidats passent toujours l'examen par « séries » de 20, mais la Sorbonne est autorisée à regrouper les séries et les facultés de province vont l'être bientôt également. Ont été retrouvés, pour les deux sessions de 1881, 248 sujets de composition française (1). Ils peuvent être classés dans quatre séries générales:

- ceux qui font mention de la littérature française, ou de la littérature générale: 115 sujets (46 %)
- ceux qui font mention de la littérature gréco-latine: 37 sujets (15 %)
- les sujets purement historiques: 84 sujets (34 %)
- les « divers »: 12 sujets (5 %). Par exemple, « En quoi consiste l'amour de la patrie ? », ou « Discours de Guillaume Penn aux émigrants puritains venus en Amérique pour y fonder une société nouvelle (1682) ».

La principale nouveauté, c'est la part que se taille d'emblée la composition historique, qui était à peu près totalement absente dans la composition latine (2): un sujet sur trois. Le programme d'histoire de troisième, mais surtout de seconde et de rhétorique est largement mis à contribution (3). Par exemple: « *Charlemagne et son temps*. – Caractère de Charlemagne. Résultats des guerres qu'il a entreprises.

---

(1) Le total réel des sujets proposés en 1881 est impossible à chiffrer: probablement le double. Outre les copies, qui ont toutes disparu, manquent également aujourd'hui les rapports des jurys, dont on imagine aisément qu'ils ont dû être étudiés minutieusement par la direction de l'Enseignement secondaire et qu'ils ont pu prendre ensuite une autre direction que celle des Archives nationales. On trouvera le libellé des sujets dans *La Composition française au XIX<sup>e</sup> siècle*, op. cit., pp. 303 sq.

(2) Quelques exceptions cependant: par exemple « De l'ostracisme », proposé à Paris en 1876.

(3) Sur ce point aussi, répartir les sujets entre les deux catégories « littérature » et « histoire » implique qu'on s'est fixé des règles relativement arbitraires, tellement les deux disciplines sont intimement liées dans nombre de cas, en particulier dans tous les sujets portant sur « le règne de Louis XIV ».

Restauration de l'empire d'Occident. Influence de Charlemagne sur les lettres et les arts » ; « Récit de la première croisade » ; « Récit de la Saint-Barthélemy (24 août 1572) » ou « Situation générale de la France et de l'Europe à la mort de Richelieu ». L'histoire ancienne, qui est au programme des petites classes, n'est pas exclue pour autant : « Portrait de Périclès. A-t-il mérité de donner son nom à son siècle ? » ; « *Qualis artifex pereo!* (1) Telle a été la dernière parole de Néron. Racontez brièvement la vie et la mort de cet histrion sinistre ». Mais, dans la grande majorité des cas, les sujets d'histoire sont des questions de cours, qui ont été traitées par le professeur de seconde ou de rhétorique, qui ont été étudiées, ou révisées, dans l'aide-mémoire ou dans le manuel et qui ont fait l'objet d'une « rédaction d'histoire ».

Les sujets littéraires sont au nombre de 152 (61 %). Première constatation : le passage du latin au français a entraîné une inversion de la proportion des sujets entre littérature française et littératures antiques. Les sujets portant sur la première sont désormais trois fois plus nombreux que les autres. Pourtant, le nouveau plan d'étude de 1880, qui officialise l'enseignement de l'histoire littéraire n'a nullement fait l'impasse sur les littératures anciennes. Les professeurs de lettres de troisième, seconde et rhétorique enseignent également, dans leur cours d'histoire, des « notions d'histoire de la littérature latine » et « de la littérature grecque ». Le renversement de tendance auquel on assiste en 1881, aux dépens des littératures anciennes, n'a donc pas été systématiquement organisé par le ministère. Ce sont bien les professeurs des facultés qui plébiscitent désormais la littérature française. Le changement de la langue véhiculaire en est évidemment le seul responsable. Du fait d'une conformité naturelle entre mode d'expression et contenu abordé, les habitudes universitaires avaient toujours poussé à traiter en latin des matières latines ; et, avec ses 27 sujets de 1874 à 1880, la littérature française n'avait pu faire qu'une petite percée dans les sujets de composition latine. Maintenant que la langue libère les initiatives, c'est elle qui domine d'emblée.

Pour aborder des sujets de composition qui ont été proposés dans une époque passée, il est de bonne méthode de s'interroger non seulement sur la façon dont on les traiterait aujourd'hui (est-ce même bien nécessaire ?), mais surtout sur l'accueil (la « réception », diraient certains) que ne pouvaient manquer de leur faire les élèves ou les candidats auxquels ils étaient destinés et sur la manière dont leur culture scolaire les amenait à les traiter. C'est ce critère qui sera mis en œuvre ici pour les 152 sujets littéraires proposés.

---

(1) Quel artiste meurt en moi ! (Suétone, *Néron*, 49, 1).



D'un bon nombre d'entre eux, on peut en dire autant que des sujets d'histoire: ce sont de pures et simples questions de cours, qui ont déjà été traitées par le professeur dans le cours d'histoire littéraire. Au moins 45 (soit 30 % des sujets littéraires) sont du type: « Quels sont les historiens romains que vous connaissez? Appréciez celles de leurs œuvres que vous avez lues »; « Que savez-vous sur les pièces romaines de Corneille? »; « Qu'appelle-t-on la Querelle des Anciens et des Modernes, et que savez-vous de cette histoire? »; « Faire le tableau de la carrière littéraire de Bossuet »; « Tracer le tableau du progrès de la littérature française sous le règne de Louis XIII »; « Marquer les périodes de la littérature au XVII<sup>e</sup> siècle et en décrire les caractères généraux ». Tous sont des chapitres du cours, du manuel ou du memento. Les candidats les apprennent par cœur et les régurgitent au moment de l'examen. Seule la mémoire est en jeu: il faut savoir sa leçon et l'on réussit sa composition, d'histoire ou d'histoire littéraire. C'est l'exercice de la « rédaction du cours » qui sert de modèle à cette épreuve.

Deuxième série de sujets littéraires, ceux qui portent sur la connaissance des œuvres et des personnages qui les animent: « Raconter l'histoire d'Œdipe et de sa famille d'après les trois tragédies de Sophocle: *Œdipe-Roi*, *Œdipe à Colone*, *Antigone* »; analyse du *Misanthrope*, du *Criton*, de l'*Oraison funèbre du prince de Condé*; caractère de Don Diègue, de Sévère dans *Polyeucte*, rôle du Renard dans les fables de La Fontaine; théorie de Fénelon sur l'histoire, etc. Il y en a 25, soit 16 % des sujets littéraires. Le candidat n'y expose que la connaissance factuelle qu'il a des œuvres. Il s'est longuement exercé à l'analyse littéraire, on l'a vu, il sait résumer un texte, ou une œuvre, il sait même souvent en dégager les idées principales, le fil conducteur, les éléments essentiels de l'intrigue. L'analyse est sans doute l'un des exercices les plus féconds qu'ait utilisés la pédagogie ancienne du français. Mais la médaille a son revers. Dans bien des cas, l'œuvre n'a même pas été ouverte en classe et le maître, harcelé par le programme ou soucieux de protéger sa classe contre une littérature dévoyée, renvoie ses élèves vers des recueils d'« analyses », ou leur dicte un résumé. L'analyse littéraire se dégrade alors en ersatz de l'œuvre, indispensable pourtant dans ce cadre historique ambitieux où trois littératures sont, dans leur intégralité, mises au programme de l'examen.

Le parallèle reste toujours aussi pratiqué (19 sujets, soit 12 %), comparaison entre deux personnages, deux œuvres, ou deux écrivains. Les parallèles de 1881 s'inscrivent exactement dans la lignée de ceux de la composition latine, par exemple « Comparer le rôle

d'Émilie dans *Cinna* et celui de Chimène dans *le Cid* » ; et ils en sont même parfois la traduction exacte : « Comparer le rôle de Narcisse dans *Britannicus* et celui de Mathan dans *Athalie* ». On imagine volontiers que l'exercice avait la faveur d'un bon nombre de maîtres, comme une préparation utile à une réflexion plus élaborée sur la littérature. Certes, comme dans la série précédente, était essentiellement demandée, derrière un habillage comparatif, une connaissance factuelle des œuvres. Dans l'échelle des exercices permettant de mener l'élève à une réflexion littéraire de qualité, il se situait pourtant un degré au-dessus, puisqu'il obligeait à mettre en relation deux tragédies ou deux personnages, dont il était difficile de parler si l'on n'en avait pas une connaissance directe. Mais c'était plutôt, de par son caractère propédeutique, un exercice de la classe de seconde.

Une quinzaine de sujets (soit 10 % du total), annoncent la future dissertation littéraire. Mais comment les élèves de l'époque pouvaient-ils traiter des sujets comme : « Développer cette pensée d'un de nos poètes : *Le vers se sent toujours des bassesses du cœur* », « Qu'entend-on lorsqu'on dit que les personnages de Corneille raisonnent trop ? », ou « Molière est-il un moraliste ? Rappelez quelques-uns des traits de son théâtre qui nous peuvent autoriser à l'appeler de ce nom » ? De deux choses l'une : ou le professeur a traité ces questions dans son cours, et l'exercice sollicite chez le candidat une mémoire qu'il faut supposer lourdement chargée ; ou l'élève est renvoyé à sa connaissance (et à la mémorisation) des œuvres, à la lecture et à l'explication qui en est faite en classe, et il bute alors sur une difficulté probablement insurmontable. On aborde ici un problème qui n'a pas été évoqué ci-dessus, mais qui va rapidement devenir central dans le débat qui s'ouvre en 1881 : l'enseignement du français doit-il viser à enseigner aux lycéens et aux collégiens l'histoire de la littérature et le résumé de ses chefs-d'œuvre, ou doit-il se fixer pour fin de les mettre en contact avec l'œuvre littéraire, quelle qu'elle soit (d'où la nécessaire extension des programmes jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle), de former en eux un sens de la littérature, d'affiner le goût pour la phrase et le texte et de contribuer à développer leur plaisir de lecteur ? C'est, on le sait, Gustave Lanson qui posera ce problème dans toute sa force et qui fera admettre un peu plus tard la totale inutilité de l'enseignement dogmatique de l'histoire littéraire pour le secondaire (1).

---

(1) « L'Étude des auteurs français dans les classes de lettres », *Revue universitaire*, 1893, tome 2, pp. 255-271. Voir aussi son avant-propos à *l'Histoire de la littérature française*.

On n'en est pas là en 1881. On pense même exactement le contraire. C'est une débauche d'érudition littéraire qui s'abat sur les classes, aux dépens de la lecture des textes. L'explication de textes qui prévaudra au <sup>xx</sup>e siècle n'est encore qu'en formation. Parmi ses précurseurs, on cite Charles Thurot, dans son enseignement à l'École normale des années 1870, on cite les manuels d'Augustin Gazier (1880) et de Gustave Allais (1884); bientôt viendront les campagnes de Brunot et de Lanson; enfin la réforme de 1902. Le professeur de 1880, qui est parfaitement sensible à la beauté littéraire, qui est en mesure de la faire ressentir par sa classe, n'est pas encore capable d'apprendre à l'élève à extraire méthodiquement de l'œuvre les éléments qui permettraient de construire une réponse circonstanciée à la plupart des questions posées sous forme de « dissertations littéraires », à utiliser les données apprises, à les discuter et à apporter sur elles et sur la question soumise à examen un point de vue personnel. À peine créé, l'enseignement secondaire féminin l'emporte déjà sur le vieil enseignement classique masculin pour ce qui est du contact avec les textes français : « Presque partout, la lecture et la récitation sont déplorables [...]. Combien, sur ce point important des études, les lycées et collèges de jeunes filles nous sont supérieurs ! », écrit l'inspecteur général Deltour (1).

De toute façon, faute d'expérience en la matière, les jurys, habitués aux épreuves de la licence, visent trop haut et confondent le baccalauréat et les concours de recrutement. On surprend ainsi le vieux professeur de Bordeaux, Philippe Roux, à donner à des élèves de rhétorique le même sujet qu'il avait déjà donné trente ans plus tôt (en 1852) à des candidats à la licence dans la même faculté : « Qu'a voulu dire Horace, dans son *Art poétique*, lorsqu'il a comparé l'une à l'autre la poésie et la peinture, *Ut pictura, poesis*? (2) ». Sujet qui dépasse évidemment les compétences de ceux qui ne l'auraient pas déjà traité en classe et qui ne reproduiraient pas le corrigé. Et que penser du sujet de dissertation donné en 1868 à l'agrégation des lettres, « Montrer que *Britannicus* est la pièce des connaisseurs » et sur lequel doivent plancher les candidats bacheliers de 1881, à Caen et à Paris? Que peut raisonnablement dire sur la question un élève de rhétorique, même excellent, qui n'aurait comme bagage qu'une bonne connaissance des pièces de Racine?

---

(1) Rapport du 4 juillet 1884 (A.N., F/17/6874).

(2) Les poésies sont comme les peintures. Le sujet proposé à la licence en juillet 1852 était libellé ainsi : « Que faut-il penser de l'application absolue qu'on a faite à la poésie du mot d'Horace : *Ut pictura poesis*? La poésie n'est-elle en effet qu'une peinture parlante, une imitation harmonieuse ou bien dérive-t-elle aussi, par ses genres primitifs, d'un autre principe? »

Dernière série (1) : une quarantaine de sujets littéraires (soit 26 %) doivent être traités sous forme de lettre (exceptionnellement de discours, 4, soit 3 %) : untel écrit à untel pour lui décrire un tableau, pour lui raconter une scène, pour lui dire que..., pour lui demander si..., pour le convaincre de... La plupart d'entre eux reposent sur les mêmes bases que les sujets précédents : connaissance du cours ou des œuvres et des auteurs du programme. Par exemple, « Lettre de Boileau à Racine sur la mort de Molière (février 1673). Il a besoin d'épancher sa douleur dans le sein d'un ami : Molière est mort ! Il faut oublier de misérables querelles devant cette tombe. Éloge de Molière. La scène française a fait une perte irréparable ». Il s'agira évidemment pour le candidat de montrer sa connaissance de l'œuvre de Molière, de sa brouille avec Racine, mais les qualités rhétoriques qu'il peut mettre en œuvre et l'émotion qu'il peut tenter de faire partager au correcteur visent à compenser les défaillances ou les lacunes dans les souvenirs. On retombe dans le modèle rhétorique ancien.

Permettons-nous ici un peu d'anticipation, pour cadrer plus utilement les quelques remarques conclusives qui s'imposent et projetons-nous un instant en 1925 : que seront devenus à cette date les pourcentages des différentes classes de sujets donnés au baccalauréat ? En 1925, l'histoire aura quasiment disparu : 3 % des sujets. La littérature ancienne aura subi le même sort : 3 % également. C'est la littérature française, avec 80 % des sujets, qui écrasera tous ses concurrents (2). Quand on prend en considération les pourcentages des mêmes séries au cours de la période intermédiaire 1881-1925, on constate une évolution relativement lente jusqu'en 1900 suivie d'une forte accélération dans le premier quart du vingtième siècle. C'est donc bien la littérature française qui est l'avenir de la composition française du baccalauréat : on s'en doutait un peu. À partir de 1881, le sort du baccalauréat ès lettres est donc lié étroitement à celui de l'enseignement du français et des grands textes de la littérature nationale.

Mais où en sommes-nous après les deux sessions de 1881 ? La nouvelle épreuve de composition française de littérature, solidement appuyée sur trois années de cours d'histoire littéraire, transforme l'examen en un impressionnant système de contrôle des connaissances littéraires des élèves. Les exercices de composition qui servent

---

(1) Quatre sujets sur les 152 n'ont pu être classés dans aucune des séries ici présentées et discutées : un portrait, une narration et deux explications de textes de La Fontaine, qui demandent au candidat un peu plus que l'analyse traditionnelle.

(2) Il reste en 1925 13 % de sujets généraux, moraux, patriotiques, réflexions sur les voyages, la langue, l'homme d'action, etc.

désormais de modèles, la rédaction du cours et l'analyse littéraire, sont des genres mineurs, utiles certes, mais à condition d'être mis au service d'une formation plus exigeante. Deux grands exercices sont en compétition pour constituer la clé de voûte des études classiques, le discours et la dissertation. Le premier, trop lié à la rhétorique, a perdu la partie après au moins deux siècles de domination exclusive ; il n'offre plus, dans notre corpus de sujets, qu'un cadre désuet pour une mise en forme peu adaptée à des développements littéraires. Le second a tenté, en 1881, son entrée dans le baccalauréat. Et, pour le moment, c'est un échec. La dissertation a derrière elle une carrière moins longue que celle du discours, mais elle a fait ses preuves lorsqu'elle était proposée à des candidats plus âgés et mieux formés. Plus récemment, elle a réussi à s'adapter à la classe de philosophie : il y a depuis 1866 une épreuve de dissertation philosophique au baccalauréat. L'épreuve peut-elle descendre encore d'une année dans le cursus des études ? Le discours étant désormais hors jeu, la dissertation peut-elle à son tour devenir l'exercice majeur de la classe de rhétorique sans se dégrader systématiquement en rédaction du cours ou en analyse littéraire ? Tel est l'enjeu devant lequel se trouve désormais placée l'Université.

Car ce ne sont plus seulement les humanités classiques qui sont en cause dans la crise où s'enfonce le baccalauréat, c'est l'esprit même de cet enseignement secondaire, fondé sur la lecture, sur l'explication des textes, sur la réflexion personnelle, sur la composition de textes par l'élève. La dissertation est un pari ambitieux pour des élèves de rhétorique (on dira bientôt la « première ») qui sont encore insuffisamment préparés à relever le défi. Mais il n'y a pas d'autre alternative : il faut soit revenir à l'ancienne rhétorique dont on ne veut plus, soit se lancer dans une nouvelle culture où le français primera définitivement sur le latin, où la lecture attentive des textes remplacera les résumés d'histoire littéraire et où l'expression de la pensée personnelle de l'élève se substituera aux fleurs de la rhétorique. Car pour le corps enseignant dans son ensemble, pour l'opinion publique elle-même, la formation secondaire doit avoir pour but non pas l'érudition historique mais l'acquisition d'une culture générale. La nouvelle voie qui s'ouvre à partir de 1881 suscite donc un malaise considérable. Tel qu'il est, le baccalauréat risque de remettre en cause la fonction même du secondaire, et certains en viennent à envisager sa suppression.

L'un des résultats les plus spectaculaires de cette crise, c'est le développement du parascolaire. Les boîtes à bac ne datent pas de 1881 : elles étaient déjà actives vingt ans plus tôt. Mais l'examen n'a cessé de proliférer et, en particulier, les épreuves écrites se sont

multipliées, à un rythme décennal : une en 1841 ; deux en 1853 ; trois en 1865 ; quatre (sur deux années) en 1874 ; cinq en 1881. La machine docimologique s'emballe ; et le secteur privé s'engouffre dans la brèche du marché du baccalauréat où il réalise des profits importants. Voici, par exemple, la maison Croville-Morant, qui s'est installée au 20, rue de la Sorbonne. Elle propose aux candidats une préparation efficace et ciblée aux différentes épreuves écrites de l'examen. Depuis 1878, elle publie en période d'examen une feuille quotidienne petit format, *Épreuves écrites et orales du baccalauréat ès lettres (Examens de la Sorbonne)* (1). Y paraissent chaque jour les textes des épreuves, la liste des candidats, des reçus, les noms des membres du jury, les questions qu'ils ont posées à l'oral, etc., etc. Les collaborateurs de cette officine recueillent ainsi tous les sujets proposés, se font communiquer ceux de province, publient des répertoires (2) rétrospectifs des sujets parus dans la feuille quotidienne, avec les corrigés types, d'abord la traduction des versions latines, plus tard les corrigés des sujets de composition française ; ils proposent bientôt des cours de rattrapage, des cours de vacances « avec des professeurs agrégés ».

Le bachotage est roi et rares sont les élèves qui y échappent, tant se fait sentir la nécessité des manuels pratiques et des aide-mémoire. L'Université est en passe de se faire déposséder du baccalauréat par l'entreprise privée. Charles Bigot dresse, à la veille du passage à la composition française, un vivant tableau de cette nouvelle profession qui s'installe en marge de l'Université : « Une branche d'industrie nouvelle a surgi parmi les professions parisiennes ; à côté du chef d'institution marchand de soupe qu'avaient peint les satiriques de la génération précédente et aux spéculations duquel la loi de 1850 et la concurrence des pensionnats ecclésiastiques avaient porté un coup fatal, on a vu apparaître « l'entraîneur » aux examens du baccalauréat. Il a prospéré, il a fait école. Son industrie s'est élevée à la hauteur d'une institution sociale. Tel de ces messieurs peut se vanter d'avoir fait, à lui seul, réussir plus de cancre que le lycée Louis-le-

---

(1) Le titre devient, en 1885, *Journal des examens de la Sorbonne, baccalauréats [...]. Partie comprenant les épreuves écrites*.

(2) La plupart des auteurs de recueils de sujets et de corrigés de l'époque sont soit des collaborateurs de la maison Croville-Morant (Jean-Baptiste Béraud, Henri Carle, Victor Derély, Gasc-Desfossés, Edmond Guyot, Édouard Jullien, Auguste Marais, Georges Meunier, les frères Navatel, Léon Pajot, Bernard Pérez, Tempestini) soit des membres de l'enseignement catholique, soucieux de ne pas se laisser distancer par une évolution dont ils ont perdu le contrôle (Joseph Brugerette, abbé James Condamin, Mgr Théodore Delmont, abbé H. Rigault, abbé S. Verret).

Grand n'a fait réussir de bons élèves. Le préparateur au baccalauréat a été dans les trente dernières années le plus grand bienfaiteur de nos classes dirigeantes... » (1).

Pendant plusieurs années, le ministère joue la montre. Le temps travaille pour lui : il escompte en effet engranger à terme, au profit de la composition française du baccalauréat, le bénéfice de la réforme des études secondaires, lancée par le nouveau plan d'études de 1880. Mieux préparés à la composition française tout au long de leur scolarité, les élèves doivent pouvoir aborder l'épreuve littéraire dans des conditions plus satisfaisantes. Mais de nouvelles mesures s'avéreront vite indispensables et le ministère doit corriger le tir. Dès 1885, une enquête lancée (2) par le ministre Fallières auprès de tous les établissements pose aux professeurs et à l'administration locale le problème de l'examen, et donne la mesure des profonds changements réclamés dans toutes les académies. Il faudra donc assouplir le système en donnant trois sujets au choix pour tenir compte des différentes aptitudes des élèves (1891), rassembler autant que possible les candidats dans une série unique pour éviter les injustices, associer les professeurs des lycées à la correction des épreuves, etc. Simultanément, les élèves de l'enseignement spécial voient leurs études couronnées par un baccalauréat (1883); un rapprochement s'opère à partir de 1891 et un certain nombre de facultés vont même donner des sujets de composition française identiques pour les classiques et pour les modernes.

Mais c'est surtout avec une transformation des programmes et des méthodes de l'enseignement du français que l'Université reprendra la main. Des circulaires ministérielles encouragent maintenant la « lecture libre », si longtemps tenue en laisse, et luttent contre les excès de la rédaction du cours (3). Le cours d'histoire littéraire, dénoncé dès le début par bien des maîtres, par Lanson, par l'inspection générale, est supprimé en 1902. Les programmes d'auteurs se modernisent. Surtout une nouvelle discipline se met en place, l'explication de texte français qui devient à partir de 1902 le principal exercice de la classe,

---

(1) Bigot (Charles), « La réforme des examens », *Revue politique et littéraire* (alias *Revue bleue*), juillet-décembre 1880.

(2) Circulaire du 10 février 1885.

(3) « Que [MM. les professeurs] exigent de simples résumés, au lieu de longues rédactions » (Circulaire sur l'application du plan d'études dans les lycées et collèges, 4 novembre 1882); « La rédaction [d'histoire] n'est que la copie de notes prises en classe ou la reproduction d'un livre [...]. Cet exercice, qui est déjà, du reste, en partie abandonné, doit donc être absolument proscrit » (Lettre aux membres du personnel administratif et enseignant des lycées et collèges, 15 juillet 1890).

de toutes les classes. En quelques années, comme le dit une instruction officielle de 1909, elle « a passé du second plan au premier et devient de plus en plus, dans sa précision nouvelle, un instrument d'éducation intellectuelle et morale » (1). C'est sur elle que l'on compte pour faire de la dissertation littéraire la clé de voûte d'une nouvelle discipline.

Alors, quel rôle attribuer au baccalauréat dans la création de la dissertation littéraire à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ? Le lent déclin des humanités classiques au cours de l'histoire moderne et contemporaine connaît enfin son heure de vérité, la composition française se substitue définitivement au discours latin, et les arrêtés de 1880 réforment le baccalauréat et le plan d'études ne sont que la conséquence de cette évolution. Mais grâce à l'examen, une expérience considérable, à caractère didactique, pédagogique et culturel, s'accumule en quelques années dans l'instruction publique. Fonctionnant comme un formidable accélérateur des prises de conscience, le baccalauréat, autour duquel se concentrent les innovations, les déboires, les problèmes et les conflits, met à jour un certain nombre d'idées nouvelles, qui, sans son intermédiaire (il n'est pas hors de propos d'imaginer une suppression du baccalauréat puisque le ministère lui-même l'envisage en 1885), auraient probablement exigé de nombreuses décennies avant de s'imposer. Il n'y a probablement pas d'autre époque de l'histoire où les esprits aient collectivement évolué aussi vite sur des questions d'enseignement. Dressons une liste non exhaustive, et qui mériterait d'ailleurs d'être elle-même démultipliée, de ces idées nouvelles, en suivant approximativement la chronologie des événements :

– c'est la littérature française qui doit être au centre des études littéraires ; – l'enseignement *ex cathedra* de l'histoire littéraire est la solution du problème (années 1870, début des années 1880) ; – l'enseignement *ex cathedra* de l'histoire littéraire n'est pas la solution du problème (ensuite) ; – les exercices habituels des classes (rédaction du cours, analyse des œuvres) ne sauraient offrir une alternative satisfaisante au vieux discours latin ; – la lecture des grands textes de notre littérature, y compris les plus récents, doit être l'activité principale des classes littéraires du secondaire ; – un nouvel exercice doit être installé dans les classes pour traiter oralement les textes français ; – un nouvel exercice écrit de composition en français s'impose comme l'objectif essentiel de l'enseignement secondaire ; – il doit

---

(1) Instruction relative à l'enseignement du français dans les lycées et collèges (22 février 1909).



être préparé tout au long de la scolarité par une progression d'exercices de composition ; – la mise en place de cet exercice n'est possible qu'en relation avec le nouveau modèle d'explication des textes qui doit avoir cours dans les lycées et les collèges ; – l'enseignement secondaire, qui est le berceau de cette nouvelle culture, doit se voir confier un rôle important dans le déroulement du baccalauréat ; – la disparition de la composition latine au baccalauréat plaçant les classiques et les modernes dans des conditions analogues, les mêmes épreuves pouvant être données aux uns et aux autres, pourquoi ne pas envisager alors un baccalauréat unifié ? (etc.)

Toutes ces idées sont des idées neuves, qui apparaissent (et parfois disparaissent) au cours de la période, bouleversant les certitudes anciennes et les hiérarchies les mieux établies, et qui vont s'imposer aux esprits en vingt ou trente ans. C'est au baccalauréat qu'on doit la rapidité de cette mutation.

André CHERVEL  
Service d'histoire de l'éducation  
INRP/CNRS

# **Paedagogica Historica**

## **International Journal of the History of Education**

*Paedagogica Historica* publie des articles dans l'ensemble du champ de l'histoire de l'éducation, dans ses dimensions sociales, culturelles et philosophiques.

Dotée d'un comité éditorial représentatif des courants historiographiques les plus actifs au plan international, et proposant des articles en trois langues – français, anglais et allemand –, elle entend être la revue de référence dans son champ, par l'attention particulière qu'elle accorde aux questions théoriques et méthodologiques, par les critères de sélection des articles qu'elle publie et par la place qu'elle consacre à la couverture de la bibliographie internationale.

Elle publie six numéros par an, et est également consultable en ligne.

Rédacteur en chef : Frank Simon, Université de Gand (Belgique).

Abonnement :

Institutions : 300 US \$ (incluant l'accès en ligne).

Individus : 85 US \$

Editeur :

Taylor and Francis, Rankine Road, Basingstoke,  
Hants RG24 8 PR, Royaume-Uni

## **ANATOMIE D'UN CONCOURS**

### ***L'organisation de l'examen d'admission à l'École polytechnique de la Révolution à nos jours***

***par Bruno BELHOSTE***

Depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la sélection par concours est l'un des traits saillants du recrutement des élites en France (1). Le concours constitue, en effet, la voie d'accès quasi-exclusive aux « grandes écoles », où sont formés aujourd'hui la majorité des cadres supérieurs de la fonction publique et des grandes entreprises privées, surtout au niveau le plus élevé. Ce rôle décisif, qui doit évidemment être associé à celui que joue l'État dans la formation des élites, indique assez l'importance que revêt, en France, la certification scolaire comme garant et support de la compétence professionnelle et de l'autorité sociale. L'École polytechnique occupe une position singulière parmi les grandes écoles : de toutes, c'est non seulement l'une des plus prestigieuses et des plus sélectives, mais c'est aussi la plus ancienne. Son concours a été un modèle pour les autres établissements, et il continue de servir de référence aujourd'hui pour l'ensemble des concours d'admission aux écoles scientifiques, même si le dispositif s'est considérablement étendu et diversifié après 1950.

L'École polytechnique a été fondée par la Convention en 1794. Pendant longtemps, elle a eu pour mission principale la formation scientifique des cadres techniques de l'État : ingénieurs des corps des ponts et chaussées et des mines dans le secteur civil ; officiers de l'artillerie et du génie militaire et ingénieurs du génie maritime dans le secteur militaire. Avant 1860, ces fonctionnaires sélectionnés par concours et formés dans les sciences exactes se distinguaient du reste de la haute administration par leur recrutement et leur culture. Il faut attendre le dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle pour les voir s'intégrer pleinement à la classe dirigeante. Vers 1900, les polytechniciens sont loin, néanmoins, de former un groupe homogène : la grande majorité font

---

(1) Je remercie Maurice Bernard et Annie Bruter pour leurs critiques et leurs remarques qui ont permis d'améliorer une première version de cet article.

carrière dans l'armée, dans une proportion d'ailleurs plus élevée qu'avant 1870, tandis qu'un nombre grandissant s'orientent vers les affaires et l'industrie. Cette tendance se renforce dans les années 1920 et, après un recul momentané dans les années d'avant-guerre, s'impose dans la deuxième moitié du <sup>xx</sup><sup>e</sup> siècle : dorénavant, les polytechniciens délaissent les carrières militaires et s'engagent principalement dans les carrières économiques. Beaucoup le font au sein des administrations publiques, mais d'autres, de plus en plus nombreux, démissionnent, souvent dès la sortie de l'École, pour « pantoufler » dans les entreprises privées. Ainsi, 26 % des élèves seulement intègrent un corps d'État (et 14 %, la recherche) à la fin du <sup>xx</sup><sup>e</sup> siècle (1).

Malgré ces évolutions, le système de recrutement et de formation des polytechniciens reste étonnamment stable sur la longue durée. Après quelques années d'incertitude, l'organisation de l'École polytechnique acquiert sa forme quasi-définitive à la fin du Premier Empire : les élèves, recrutés sur concours, étudient les sciences, principalement les mathématiques, pendant leurs deux années de scolarité rue Descartes et complètent leur formation dans une école d'application, avant d'entrer dans l'administration (2). Le concours d'admission lui-même a assez peu changé entre sa réorganisation au milieu du <sup>xix</sup><sup>e</sup> siècle et le début des années 1990 : comprenant des épreuves écrites et deux degrés d'examens oraux, il porte principalement sur des matières scientifiques, en particulier sur les mathématiques. Les réformes engagées depuis 1990 laissent cependant présager une transformation profonde des modalités de recrutement à l'École polytechnique dans les années futures. Dans cet article, on considérera successivement la mise en place du concours pendant la Révolution, la nature des épreuves, orales et écrites, le fonctionnement du système de sélection et de classement et les transformations récentes de son organisation.

---

(1) Voir T. Shinn : *Savoir scientifique et pouvoir social. L'École polytechnique, 1794-1914*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1980, p. 185, tableau II ; V. Guigueno : « La formation d'une élite à l'épreuve », in M. O. Baruch et V. Guigueno : *Le Choix des X. L'École polytechnique et les polytechniciens, 1939-1945*, Paris, Fayard, 2000, pp. 27-77 ; C. Mercié : « Profils polytechniciens des Trente glorieuses », in B. Belhoste, A. Dahan-Dalmedico, D. Pestre, A. Picon (dirs.) : *La France des X, deux siècles d'histoire*, Paris, Economica, 1995, pp. 369-385 ; *Enquête 2000. Le premier emploi des jeunes diplômés*, École polytechnique, Palaiseau, 2001.

(2) Voir B. Belhoste, A. Dahan-Dalmedico, A. Picon (dirs.) : *La Formation polytechnicienne, 1794-1994*, Paris : Dunod, 1994 et B. Belhoste : *La Formation d'une technocratie. L'École polytechnique et ses élèves de la Révolution au Second Empire*, Paris, Belin, 2003.

## I. UNE INSTITUTION RÉPUBLICAINE

Le concours de l'École polytechnique symbolise, dans l'univers scolaire, ce qu'on appelle parfois « l'élitisme républicain » : un accès aux positions les plus élevées ouvert à tous, sans considérations d'origine, associé à une sélection sévère, fondée sur la seule reconnaissance du mérite. De fait, c'est en rupture avec le mode de sélection des officiers d'Ancien Régime, y compris pour l'admission dans les armes savantes, que le concours a été organisé sous la Convention et le Directoire. En rendant plus démocratique, plus équitable et plus efficace le recrutement des experts techniques, les fondateurs de l'École polytechnique entendaient contribuer à la mise en place d'un système d'instruction publique conforme à l'idéal méritocratique des élites académiques de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle (1).

### 1. Des examens des armes savantes au concours

Dès l'origine, le recrutement des élèves de l'École polytechnique repose sur une procédure de concours. L'organisation de ce concours est d'ailleurs l'objet principal du décret du 7 vendémiaire an III (28 septembre 1794) annonçant l'ouverture de la nouvelle école (2). On y indique que tout citoyen, entre 16 et 20 ans, peut se présenter à des examens publics qui se dérouleront simultanément dans 22 villes de France. Le décret précise que « les élèves seront choisis parmi les jeunes gens qui auront justifié de leur bonne conduite, ainsi que de leur attachement aux principes républicains, et qui auront prouvé leur intelligence en subissant un examen sur l'arithmétique et sur les éléments d'algèbre et de géométrie ». Dans chaque ville, l'examineur, nommé par la commission des travaux publics, sera un professeur ou un ingénieur exerçant sur place, auquel sera adjoint un commissaire, « citoyen recommandable par la pratique des vertus républicaines ». C'est la commission des Travaux publics qui déterminera le nombre d'élèves à admettre dans chaque lieu d'examen. Pour cette admission, cependant, elle ne pourra « intervertir l'ordre de mérite dans lequel les candidats auront été présentés par leurs examinateurs respectifs », ce qui indique qu'il y a un classement et qu'il s'agit donc bien d'un concours.

---

(1) Voir D. Julia : « Le modèle méritocratique entre Ancien Régime et Révolution », in B. Belhoste, A. Dahan Dalmedico, D. Pestre, A. Picon : *La France des X, op. cit.*, pp. 33-50.

(2) Le décret du 7 vendémiaire an III est reproduit, avec le rapport de Fourcroy à la Convention, dans J. Langins : *La République avait besoin de savants*, Paris, Belin, 1987, pp. 200-226.

Cette procédure s'inscrit en fait dans la lignée des examens organisés sous l'Ancien Régime pour l'admission dans les armes savantes (Génie militaire, Artillerie et Marine), que le fondateur de la nouvelle école, Gaspard Monge, connaît bien pour avoir été lui-même examinateur (1). Dans ces examens oraux, portant toujours sur les mathématiques, les candidats jugés admissibles étaient classés par les examinateurs et c'est leur rang qui déterminait leur admission éventuelle, en fonction du nombre de places offertes. Les différences entre les anciens examens et le concours pour la nouvelle école n'en sont pas moins importantes. En premier lieu, l'admission dans les armes savantes était réservée aux candidats remplissant des conditions de naissance : ainsi, à la veille de la Révolution, il fallait faire preuve de quatre degrés de noblesse pour obtenir la « lettre d'examen » indispensable pour se présenter devant l'examineur. Cette sélection préalable, abolie dès 1790, est remplacée dans le nouveau concours par un contrôle du republicanisme des candidats. Par ailleurs, dans les anciens examens, qui se déroulaient en général à Paris, l'évaluation de tous les candidats reposait sur les épaules d'un seul examinateur, membre de l'Académie des Sciences. Le nouveau concours, au contraire, est entièrement décentralisé : les examinateurs sont des hommes de terrain, en mesure de s'informer sur les candidats, sur leur situation de famille et sur leurs études. Enfin, alors que, dans les anciens examens, les candidats étaient classés sur une seule liste, ils sont classés dans le nouveau concours sur des listes particulières, la liste générale des admis dépendant de la répartition des places entre les différentes villes d'examen.

Ces différences reflètent un changement profond dans la conception même de l'examen. Sous l'Ancien Régime, celui-ci ne constituait que la dernière étape d'un processus de sélection fondé principalement sur l'origine sociale. Le choix ultime, portant sur des critères scolaires, concernait une population étroite, déjà triée sur des critères de naissance et préparée à l'examen dans des établissements, écoles militaires ou pensions privées parisiennes, réservés à une petite élite privilégiée. Les fondateurs de la nouvelle école ont voulu élargir le vivier du recrutement : son accès est ouvert à tous, selon le seul critère du mérite intellectuel. La décentralisation du concours vise à augmenter le nombre des candidats, en réduisant leurs frais de déplacement et en associant les autorités locales au déroulement des épreuves, et à favoriser partout l'essor de sa préparation. L'effectif

---

(1) Sur ces examens, voir D. Julia : « Le modèle méritocratique entre Ancien Régime et Révolution », art. cit., et D. Julia : « Gaspard Monge examinateur », *Histoire de l'éducation*, n° 46, 1990, pp. 111-133.

important de l'École centrale des travaux publics, qui doit être au complet dès son ouverture, suffirait à justifier la mesure. Mais l'objectif visé est plus élevé : il s'agit, en confortant l'organisation de l'instruction publique dans les départements, de réduire les inégalités entre les candidats au concours et d'élever le niveau du recrutement.

## 2. L'invention des tournées

Les premiers examens commencent le 1<sup>er</sup> brumaire an III (22 octobre 1794) et se terminent quelques jours avant l'ouverture de l'École, fixée au 1<sup>er</sup> nivôse (21 décembre). 678 candidats se présentent, dont près de la moitié à Paris, et 366 sont admis. Pour compléter l'effectif, qui doit s'élever à 400, un deuxième concours est organisé en février et mars 1795. Environ 300 candidats s'inscrivent à Paris, soit à peu près autant qu'aux premiers examens, alors que le nombre de places offertes ne dépasse pas 30. La sélection à effectuer, beaucoup plus sévère qu'au premier concours, inquiète la commission des travaux publics : « Le choix exige dans ceux qui en seront chargés non seulement des grandes connaissances en mathématiques mais encore un grand discernement pour juger d'après les résultats des différents examens quels sont ceux qui joignent à plus de connaissances acquises les plus grandes et les plus heureuses dispositions à en acquérir de nouvelles. La difficulté du choix augmente encore par cela même qu'on a été forcé d'employer plusieurs examinateurs, et qu'il n'est pas aisé de bien déterminer, dans l'échelle suivant laquelle chaque examinateur a classé les candidats qu'il a examinés, les degrés correspondant des connaissances égales acquises par chacun des candidats parmi lesquels il faut faire un choix ». Ainsi se trouve posé pour la première fois un problème qui hantera longtemps l'École polytechnique : celui de la fusion des classements particuliers dans une liste générale. Pour le résoudre, la commission des Travaux publics propose la nomination d'un jury qui serait chargé d'harmoniser les résultats des examens et de dresser le classement des élèves admissibles. Le premier jury d'admission, nommé quelques jours plus tard, compte cinq membres extérieurs à l'École, tous savants ou professeurs réputés : Cousin, Vandermonde, Legendre, Laplace et Lacroix. Il désigne aussitôt 30 candidats à l'admission, mais sans les classer (1).

---

(1) L'existence du jury d'admission est officialisée dans la loi du 15 fructidor an III (1<sup>er</sup> septembre 1795), qui change le nom de l'École centrale des travaux publics en celui d'École polytechnique.

Au troisième concours, ouvert en frimaire an IV (décembre 1795), 38 élèves, sur 143 candidats, sont admis à l'École. Pour pallier les nombreuses défections, 25 élèves supplémentaires sont recrutés par un concours extraordinaire en germinal (avril 1796). Une fois encore, le jury d'admission se heurte aux difficultés du classement, ainsi qu'il le déclare dans son rapport de janvier : « Nous ne devons pas vous dissimuler que le mode de concours ordonné par la loi ne nous paraît pas le plus propre à produire des résultats certains, et que la comparaison des examens faits par différentes personnes et présentés différemment peut donner lieu à des erreurs dans le jugement du jury ». Il avance une solution : « Un seul examinateur chargé de parcourir les différentes communes désignées par le concours et d'y examiner les jeunes gens dispenserait de tout jury et se prononcerait avec une plus grande connaissance de cause. C'est le moyen pratiqué jusqu'ici dans les examens de la Marine et c'est celui qui nous paraît présenter le plus d'avantages » (1). Dans son rapport pour le concours extraordinaire d'avril, le jury avance un nouvel argument : « Osons-le dire, n'est-il pas possible que, dans une commune de département où il se présente peu de candidats, le désir de ne pas laisser échapper l'occasion d'envoyer un élève à une école aussi célèbre et aussi avantageuse pour ceux qui y sont admis, engage l'examineur à se relâcher de la sévérité des principes ? Et des considérations personnelles, toujours puissantes dans les lieux où les liens de la société sont plus resserrés, ne peuvent-elles pas agir fortement sur lui ? » (2).

Le Conseil de l'École polytechnique se rallie lui-même à la solution proposée par le jury d'admission. L'adoption du système des tournées d'examen exige cependant le vote d'une nouvelle loi. Or ce vote tarde à venir, à cause des désaccords persistants entre l'École polytechnique et les Armes savantes sur l'organisation et les missions de l'établissement, désaccords qui ne seront résolus qu'après le coup d'État de Brumaire. Devant la carence du pouvoir législatif, le Directoire décide de réformer le concours d'admission par la voie réglementaire, en attendant le vote d'une nouvelle loi d'organisation de l'École (3). L'arrêté du 7 fructidor an VI (24 août 1796) organise le concours, comme le demandait le jury d'admission, sur le modèle

---

(1) Lettre des membres du jury d'admission au ministre de l'Intérieur, 8 frimaire an IV (29 novembre 1795), A.N. F/17/1388.

(2) Lettre des membres du jury d'admission au ministre de l'Intérieur, 19 germinal an IV (8 avril 1796), A.N. F/17/1388.

(3) Arrêté du Directoire exécutif, 7 fructidor an VI (24 août 1796), A.E.P., II, 1, carton n° 1.



adopté dès 1791 pour les examens de la Marine : au lieu d'un examinateur par ville d'examen, ce sont désormais entre trois et cinq examinateurs nommés chaque année qui tourneront à travers la France.

## II. SUPRÉMATIE DE L'ORAL ET ESSOR DE L'ÉCRIT

Jusque vers le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, la sélection des candidats repose uniquement sur des interrogations orales, comme c'était déjà le cas, sous l'Ancien Régime, dans les examens des armes savantes. Ce caractère purement oral de l'examen procède de la conviction que seul un face-à-face permet de juger des qualités intellectuelles et morales. Un interrogatoire habilement mené ne trompe pas : il repère les lacunes et déjoue les tromperies, met en évidence l'intelligence et l'à-propos, révèle la personnalité même du candidat. L'idée renvoie à une conception de l'examineur proche de celle du juge ou du confesseur : un lecteur des âmes.

Entièrement absentes dans les premières décennies du concours, les épreuves écrites se multiplient à partir des années 1840 et prennent une importance grandissante. Cet essor traduit une évolution des esprits : à l'idée traditionnelle selon laquelle une bonne évaluation des mérites exige l'interrogation des candidats, dans un face à face qui est aussi une mise à l'épreuve, s'ajoute dorénavant celle selon laquelle un travail écrit, préparé en temps limité et corrigé anonymement, permet de juger avec plus d'exactitude et d'objectivité leurs qualités de réflexion et d'analyse. Pour Paul Appel, par exemple, l'écrit trompe moins que l'oral : « À l'examen oral, un candidat peut donner à l'examineur fatigué l'illusion d'un savoir qu'il en possède réellement pas ; à l'écrit, il lui faut faire preuve d'intelligence et de personnalité » (1). C'est là une conception défendue depuis longtemps par l'Université. Dès le XIX<sup>e</sup> siècle, par exemple, les concours de l'École normale supérieure et des agrégations accordent une place considérable aux compositions écrites. Au niveau du baccalauréat, on constate également après 1852 une tendance en faveur des épreuves sur table. En intervenant après 1900 dans l'organisation du concours, l'administration de l'Instruction publique a sans doute contribué à la

---

(1) Intervention de P. Appel à la sous-commission des mathématiques spéciales, séance du 20 février 1904. Voir aussi, dans le même esprit, H. Poincaré, *Science et méthode*, Paris, 1908, p. 137 : « Permettez-moi d'insister sur l'importance des devoirs écrits. Les compositions écrites n'ont peut être pas assez de place dans certains examens à l'École polytechnique, par exemple. On me dit qu'elles fermeraient la porte à de très bons élèves, qui savent très bien leurs cours, qui le comprennent très bien et qui pourtant sont incapables d'en faire la moindre application ».

même évolution à l'École polytechnique. C'est partout au début du *xx<sup>e</sup>* siècle, et en particulier dans les concours des grandes écoles, que s'impose, avec quelques variantes, un mode commun d'examen, combinant épreuves écrites et orales.

### 1. Les examinateurs d'admission

Les premiers examinateurs étaient des professeurs de mathématiques ou des ingénieurs exerçant dans les villes d'examen. À Paris, plusieurs avaient des liens avec l'École. En province, il est possible d'en distinguer trois types : dans les ports, des enseignants liés à la Marine, en particulier des professeurs d'écoles de mathématiques et d'hydrographie, protégés de Monge ; dans les villes de l'Est, des professeurs de mathématiques de collèges et d'écoles d'artillerie ; dans les autres villes, enfin, des ingénieurs des ponts et chaussées. Après l'adoption du système des tournées, les examens du concours de l'an VII (automne 1796) sont assurés par les deux examinateurs de la Marine, Lévesque et Louis Monge, le frère de Gaspard, et par le suppléant de Laplace, Labey, comme examinateur de l'Artillerie. Ce dernier examine également avec Barruel et Garnier les candidats qui se présentent à Paris. Au cours des années suivantes, ces maîtres expérimentés sont progressivement remplacés par de jeunes professeurs formés à l'École polytechnique : Biot en 1799, Dinet en 1804, Francœur en 1806, Reynaud en 1807 et Poinsot en 1816. Ces examinateurs sont nommés chaque année par l'autorité de tutelle (le ministre de la Guerre depuis 1805), sur proposition du Conseil de perfectionnement. Les emplois, devenus inamovibles, se figent après 1816 : Dinet reste 43 ans examinateur, Lefébure de Fourcy (qui succède à Poinsot en 1826) 34 ans, Reynaud 29 ans, Bourdon (nommé en 1827) 21 ans. Le système des nominations annuelles, rétabli en 1837 (le ministre de la Guerre choisit l'examineur sur une liste de candidats présentée par le Conseil de perfectionnement), ne s'applique en fait qu'au successeur de Reynaud, Auguste Comte, qui n'est pas renouvelé en 1844. Il faut attendre 1848 pour que Dinet et Bourdon démissionnent, sous la pression de l'École.

À partir de 1852, les examinateurs sont nommés pour un mandat de trois ans, renouvelable, selon les mêmes modalités que précédemment. Si l'on excepte Lefébure de Fourcy qui se maintient jusqu'en 1860, les examinateurs d'admission ne restent jamais plus de 20 ans et, pour la plupart, ils ne dépassent pas 12 ans (1). Pour beaucoup, il

---

(1) En mathématiques, Tissot reste 18 ans (de 1872 à 1889), Transon 16 ans (de 1858 à 1873), Haton 15 ans (de 1864 à 1878), Laguerre 13 ans (de 1874 à 1886),

est vrai, la position d'examineur d'admission est l'antichambre pour accéder à une position plus élevée, à l'intérieur ou hors de l'École. À partir de 1852, il faut distinguer, comme on verra plus loin, les examinateurs d'admissibilité (ou du premier degré) et ceux d'admission (ou du second degré). Les examinateurs d'admissibilité sont au nombre de deux au XIX<sup>e</sup> siècle, puis de trois au XX<sup>e</sup> siècle. Ceux d'admission passent de trois au départ (deux en mathématiques, un en sciences physiques) à cinq en 1904 (deux en mathématiques, un en physique, un en chimie, un en langues vivantes). Le nombre des examinateurs de langues vivantes est progressivement augmenté dans les décennies suivantes. En 1959, enfin, les examinateurs d'admission sont dédoublés en deux commissions d'examens, comprenant chacune huit examinateurs (dont trois de langues vivantes). Jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, les examinateurs de mathématiques sont choisis systématiquement parmi d'anciens élèves de l'École, mais, après 1904, le recrutement s'ouvre aux enseignants de l'enseignement supérieur. Dès l'origine, en revanche, les autres examinateurs appartiennent en grande majorité au personnel de l'Instruction publique.

Le travail des examinateurs consiste à interroger oralement les candidats, à les évaluer et à les classer. Le début des interrogations, fixé d'abord à la fin de l'été, est avancé peu à peu au cours du XIX<sup>e</sup> siècle : au 1<sup>er</sup> août, puis aux environs du 20 juillet, enfin, dans les années 1890, à la fin juin. Ce calendrier reste inchangé au XX<sup>e</sup> siècle, avec les écrits au mois de mai, et les oraux aux mois de juin et juillet. Quant au système des tournées, il subsiste jusqu'en 1921. Les examinateurs commencent traditionnellement leurs interrogations à Paris, où sont concentrés environ la moitié des candidats. Ils partent ensuite pour interroger les candidats de province. Avant 1837, il existe ainsi quatre tournées distinctes, et une vingtaine de centres d'examen à visiter au total, soit à peu près un dans chaque ville dotée d'un lycée (ou collège royal). Les examinateurs ont aussi en charge l'interrogation des candidats à Saint-Cyr (depuis 1818), à la Marine (depuis 1824), et à l'École forestière (depuis 1825). En 1837, le nombre de centres est diminué de près de moitié, avec deux tournées, l'une dite de l'Est, l'autre de l'Ouest, et de nouveaux examinateurs sont nommés pour Saint-Cyr et la Marine (1). Cet allègement permet de faire interroger chaque candidat à Polytechnique par deux examinateurs différents, qui effectuent la même tournée à quelques jours d'intervalle. Le nombre de centres se maintient ainsi à une douzaine

---

O. Bonnet 11 ans (de 1861 à 1871), Marie 11 ans (de 1878 à 1888). Les mandats se raccourcissent après 1890 et ne dépassent plus 9 ans.

(1) Les examinateurs de Polytechnique continuent d'interroger les candidats à l'École forestière jusqu'en 1850.

jusqu'aux années 1890, quand est décidée une nouvelle réduction, justifiée par la baisse des coûts de transport. On passe à huit centres d'examen hors Paris en 1897, et à cinq en 1900 : Nancy, Lyon, Marseille, Toulouse et Poitiers. Finalement, les centres provinciaux sont supprimés après la Première Guerre mondiale et tous les examens oraux ont lieu dorénavant à Paris. Les candidats à examiner sont répartis en plusieurs séries, publiées au *Journal officiel* par listes successives. Les premières séries sont celles des candidats de Paris et Versailles. Sont convoqués ensuite les candidats sélectionnés hors du territoire métropolitain, puis ceux de province, par séries composées selon les établissements d'origine.

## 2. Le contrôle des examens

La tâche des examinateurs est considérable. Chaque interrogation, ou « planche », dure environ une heure avant 1850. Cette durée moyenne cache de grandes disparités, les candidats faibles étant éliminés rapidement. Après 1852, il faut distinguer entre les épreuves orales du premier degré, de trois quarts d'heures environ, un peu moins au début des années 1990, et celles du deuxième degré, réglementairement fixées à l'origine à 1 h 30, mais réduites ensuite à une cinquantaine de minutes. Dans leur jugement, les examinateurs d'admission disposent d'un large pouvoir d'appréciation. C'est en conscience et en toute indépendance qu'ils évaluent les candidats, sans avoir besoin de justifier leurs décisions. Pour autant, on ne saurait dire qu'ils travaillent arbitrairement et sans contrôle. Notons d'abord qu'ils sont placés sous le regard de l'opinion, puisque les interrogations se déroulent en public. L'examen, prévoit la commission des Travaux publics en 1794, doit se dérouler avec « la dignité et la solennité qu'exige tout ce qui tient à l'instruction publique », en présence d'un ou plusieurs officiers municipaux (1). À partir des années 1860, les questions posées sont publiées chaque année dans des revues spécialisées (2). S'il est rare que la compétence ou l'honnêteté des examinateurs soient mises en cause, il arrive qu'ils soient contestés. Au début des années 1830, une polémique éclate dans les colonnes de la *Gazette des écoles* et du *Lycée* à propos de l'institution

---

(1) Circulaire de la commission des Travaux publics aux municipalités dans lesquelles l'examen doit avoir lieu, en date du 16 vendémiaire an III, A.E.P., X, II/c/11, registre n° 1.

(2) Voir en particulier le recueil des questions d'examen et des sujets de composition proposés aux candidats à l'École polytechnique publié chaque année de 1865 à 1903 sous forme de feuilles lithographiées par le libraire A. Morant (puis Croville-Morant).

Mayer, spécialisée dans la préparation au concours (1). Tandis que *Le Lycée* accuse Reynaud d'avoir avantagé les élèves de cette institution, la *Gazette* reproche à Dinet d'avoir fait preuve de partialité à leur égard, en rejetant des démonstrations justes. L'attaque contre Auguste Comte est plus directe et violente (2). Dès 1841, Comte est accusé, au Conseil d'instruction de l'École de poser des questions hors du programme ; en 1842, de cumuler les fonctions de répétiteur, d'examineur et de préparateur ; en 1843, enfin, d'avoir publié un ouvrage de géométrie analytique mal rédigé et contenant des erreurs (3). L'année suivante, au terme de la cabale, il perd son poste d'examineur au profit de Wantzel. Les censeurs les plus sourcilleux des examinateurs sont les préparateurs qui assistent aux examens passés par leurs élèves. Ce sont eux, les premiers, qui critiquent Auguste Comte. Au <sup>xx</sup>e siècle aussi, il arrive parfois que les professeurs des classes préparatoires dénoncent publiquement des examinateurs. Le *Bulletin de l'Union des professeurs de spéciales* se fait l'écho de ces plaintes dans l'entre-deux-guerres. En 1928, Leroy, professeur à Rennes, s'en prend à l'examineur Got (4). En 1931, Thiberge, professeur à Orléans, publie un compte rendu féroce du travail de l'examineur Le Corbeiller (5).

Ces mises en cause personnelles sont cependant l'exception. C'est plutôt par des mesures réglementaires que s'exerce un contrôle qui est progressivement renforcé. Dès le premier concours, en 1794, la commission des Travaux publics tente d'encadrer le travail des examinateurs de province, en leur fournissant des instructions, rédigées avec l'aide des examinateurs parisiens (6). Chacun, en principe, examine six candidats par jour. Pour chaque candidat, l'examineur doit remplir un état des notes, sous forme d'un tableau, après s'être concerté avec le commissaire nommé par l'agent national du département. Il peut s'inspirer pour cela du compte rendu d'un examen fictif,

---

(1) Voir *Gazette des écoles*, 16 septembre 1830 et 18 novembre 1830 et *Le Lycée*, 4 août 1831.

(2) Sur cette affaire, voir B. Belhoste : *La Formation d'une technocratie*, op. cit., pp. 94-97.

(3) Voir A.E.P., conseil d'instruction, séances du 11 juin 1841, 6 mai 1842, 28 avril 1843 et 17 mai 1844.

(4) F. Leroy : « En écoutant des oraux de l'X », *Bulletin de l'Union des professeurs de spéciales*, n° 24, décembre 1928, pp. 8-14.

(5) L. Thiberge : « Aux examens oraux de Polytechnique », *Bulletin de l'Union des professeurs de spéciales*, n° 8, décembre 1931, pp. 3-8.

(6) Circulaire de la commission des travaux publics aux examinateurs en date du 16 vendémiaire an III. Voir A.E.P., X, II/c/11, registre n° 1 ou A.N. F/17/1383. Des extraits de la circulaire sont cités par A. Fourcy : *Histoire de l'École polytechnique*, Paris, 1827, rééd. Belin, 1989, pp. 33-34.

fourni par la commission. Le modèle envoyé en l'an III n'a pas été retrouvé, mais deux états de notes d'examen ainsi qu'un modèle imprimé pour l'examen de l'an V (automne 1796) permettent de le reconstituer. C'est un tableau à sept entrées : trois pour les connaissances exigées par le décret du 7 vendémiaire an III, c'est-à-dire l'arithmétique, l'algèbre et la géométrie, une pour les connaissances supplémentaires, comme le dessin ou la statique, une pour le degré d'intelligence, une pour les qualités morales et civiques, et une pour les qualités physiques (1). Ces documents sont utilisés à partir du second concours par le jury d'admission pour établir, à partir des listes de chaque examinateur, la liste générale des candidats admis à l'École.

Avec l'adoption du système des tournées, le modèle prescrit pour l'état des notes est abandonné. Désormais, les modalités d'évaluation et de notation sont laissées entièrement à l'appréciation des examinateurs. Certes, ceux-ci sont tenus, comme on verra, d'interroger les candidats sur un programme publié chaque année à partir de 1799 et ils doivent confronter les résultats de leurs interrogations dans le jury d'admission, sous le regard de la direction de l'École. Le dédoublement de l'examen, en 1837, va dans le même sens. Mais ces garde-fous n'ont qu'une efficacité limitée. Il faut attendre la réforme de 1852 pour que le verdict devienne à la fois plus collectif et plus transparent (2). Dorénavant, les examinateurs ne doivent ni participer à des exercices ayant pour but de préparer au concours, ni publier d'ouvrage sur les matières d'examen. Le nouveau système d'interrogations, inspiré de celui adopté pour Saint-Cyr en 1845, comprend deux degrés d'examens oraux, ceux du premier degré, ou examens d'admissibilité, formant le « petit oral » et ceux du deuxième degré, ou examens d'admission proprement dit, formant le « grand oral ». Le petit oral, qui sert à exclure « les candidats insuffisamment préparés », consiste en deux interrogations portant sur tout le programme, en fait principalement sur les mathématiques, devant deux examinateurs distincts. À partir de 1896, l'admissibilité est acquise pour l'année suivante aux candidats non admis ; en outre, pour réduire le travail des examinateurs, les meilleurs candidats peuvent être

---

(1) Voir l'état des notes d'examen de Bodson, A.E.P., VI/2/a/2, carton n° 1, et celui de Warengien, reproduit par H. Tarry dans le « Mémorial de l'École polytechnique », *Annuaire de l'École polytechnique pour l'année 1895, 1896*, p. 338. L'état à remplir par les examinateurs pour le concours de l'an V est décrit dans des instructions imprimées (voir A.N. F/17/1386). Il comprend dix entrées : 1) Nom, prénom, âge du candidat ; 2) Domicile ; 3) Connaissances d'arithmétique ; 4) Connaissances d'algèbre ; 5) Connaissances de géométrie ; 6) Connaissances sur diverses sciences ; 7) Degré d'intelligence ; 8) Qualités morales et civiques ; 9) Qualités physiques ; 10) Divers.

(2) Sur l'évolution du concours entre 1799 et 1852, voir B. Belhoste : *La Formation d'une technocratie*, op. cit., pp. 54-58 et pp. 321-325.

déclarés admissibles après une seule planche : ce sont les « grands a », tandis que les admissibles après deux planches sont les « petits a ». Les examens d'admission, qui servent à fixer le classement, comprennent davantage de planches : d'abord deux en mathématiques et une en physique, puis une quatrième en chimie et une cinquième en langues vivantes. S'y ajoute en 1978 une épreuve orale de français. Un candidat parcourant la totalité des degrés d'examen est donc interrogé en mathématiques par quatre examinateurs différents, contre deux auparavant (et un seul avant 1837), et par quatre examinateurs dans les autres matières.

### 3. Les compositions

Les épreuves écrites n'ont longtemps joué qu'un rôle accessoire dans la sélection des candidats. Les premières épreuves sur table introduites à l'examen (copie d'une académie en 1805, compositions française et latine en 1816) se font encore sous l'œil de l'examineur. C'est seulement en 1840 qu'une composition de mathématiques est organisée hors de leur présence. Le sujet est choisi par le directeur des études, l'épreuve se déroule dans chaque centre quelques jours avant l'arrivée du premier examinateur et les copies des admissibles sont corrigées à Paris par un enseignant de l'École, avant la réunion du jury d'admission. Les notes ne sont prises en compte que pour la détermination du rang des admis, et encore de façon secondaire.

La réforme de 1852 augmente sensiblement le nombre de ces épreuves écrites : dorénavant, avant de subir l'examen du premier degré, les candidats doivent faire une composition mathématique, une épreuve de géométrie descriptive, un calcul trigonométrique, une composition française, un dessin d'imitation et un lavis à l'encre de Chine. Une composition de physique et une composition de chimie sont ajoutées en 1876, supprimées en 1880, puis rétablies en 1887, mais, cette fois, sous forme d'une seule composition de sciences physiques. La liste connaît peu de changements jusqu'aux années 1990 : on rajoute une composition de langue vivante en 1886, une deuxième composition de mathématiques et une composition de chimie en 1905, une deuxième composition de français en 1925 ; le lavis est rebaptisé dessin graphique et le calcul trigonométrique calcul numérique en 1905 ; l'épreuve de géométrie descriptive disparaît en 1959 ; une épreuve d'informatique est introduite en 1985 ; l'épreuve de dessin d'imitation est supprimée en 1970, celle de dessin graphique en 1997. Aujourd'hui, l'écrit comprend deux épreuves de mathématiques, deux de physique, une de français, une de langues vivantes, plus une épreuve d'informatique, de sciences industrielles ou de chimie selon le concours (MP ou PC).

Les épreuves écrites occupent plusieurs jours, chaque composition durant entre 3 et 4 heures. Placées à l'origine juste avant l'ouverture des examens du premier degré, elles sont avancées en mai à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, lorsqu'elles deviennent éliminatoires. Le calendrier n'a plus changé depuis lors. Même après la suppression des tournées, en 1921, des centres d'épreuves écrites ont été maintenus hors de Paris (30 en 1926, 24 en 1954, 20 en 1970, 23 en 2003). Dans chaque centre, l'organisation des épreuves est confiée à un officier commissaire délégué. À Paris, les candidats composent, par exemple, dans l'Orangerie du Luxembourg, dans celle des Tuileries, au Manège de l'Alma et au Palais du Trocadéro en 1881, et dans l'Orangerie du Luxembourg, dans celle des Tuileries et dans le Manège de l'École supérieure de Guerre en 1883.

L'un des principaux reproches adressés à l'écrit tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle est le risque de fraude. Une fuite concernant la composition de géométrie descriptive provoque même un véritable scandale en 1876 (1). C'est pourquoi des instructions très précises sont édictées pour le déroulement des épreuves. Les sujets sont adressés de Paris dans des enveloppes cachetées en cire, que le commissaire délégué ouvre en présence de tous les candidats. Les salles d'examen sont assez vastes pour qu'il y ait au moins un mètre de distance entre les candidats, chacun disposant d'une place à son nom, et elles sont surveillées par plusieurs officiers. Les compositions sont faites sur des feuilles à en-tête imprimé envoyées de Paris dans des boîtes et distribuées aux candidats au début des épreuves. Les candidats y apposent leur nom et leur signature et émargent un bordereau de présence. Après avoir apposé un visa sur toutes les copies qui leur sont remises, les commissaires mettent le paquet dans une enveloppe scellée, qui est renvoyée à l'École polytechnique pour correction.

#### 4. La sous-admissibilité

Le rôle grandissant attribué aux épreuves écrites ne résulte pas seulement d'un changement des esprits, il a aussi une cause quasi-mécanique : l'augmentation du nombre des candidats, qui double en un siècle (voir graphique 1). En maintenant à un niveau constant le nombre des candidats interrogés, la présélection opérée sur les

---

(1) Une commission officielle, présidée par Eugène Caillaux, est nommée pour faire la lumière sur l'affaire. Son rapport, rédigé par Joseph Bertrand et publié dans le *Journal officiel* du 23 juillet 1876, s'emploie à disculper à la fois les candidats et l'École.



épreuves écrites a permis, en fait, de préserver tout au long du *xx<sup>e</sup>* siècle une organisation du concours fondée comme autrefois sur la prééminence des épreuves orales. Jusqu'en 1876, les résultats des compositions n'interviennent que pour la détermination du classement. L'augmentation du nombre des candidats, qui passe de 700 à plus de 1000 après 1875 et croît ensuite sans discontinuer jusqu'à atteindre 1700 en 1892 et 1893, maximum séculaire qui ne sera pas dépassé avant la Seconde Guerre mondiale, décide alors le Conseil de perfectionnement à créer une sous-admissibilité après les épreuves écrites, qui deviennent donc éliminatoires. Seules d'ailleurs les compositions de mathématiques et de physique-chimie, formant le petit écrit, sont prises en compte pour cette sous-admissibilité.

Ce système, qui vise à alléger le travail des examinateurs, est aboli en 1881, rétabli en 1887, aboli de nouveau en 1896, en fonction du nombre d'inscrits au concours. Après la suppression de la sous-admissibilité, cependant, on ne revient pas à la situation antérieure à 1876, puisque le petit écrit continue à être pris en compte pour la détermination de l'admissibilité. Finalement, la sous-admissibilité est remise en vigueur, de façon définitive cette fois, en 1928. Pour être « sous-a », c'est-à-dire admis au petit oral, il faut alors avoir une moyenne égale ou supérieure à 8 sur 20 au petit écrit, qui comprend dorénavant une composition de français. Cette barre variera plus tard selon les années. Les candidats admissibles l'année précédente sont déclarés automatiquement sous-admissibles et, à partir de 1932, ceux qui obtiennent une moyenne au petit écrit supérieure ou égale à 12,5 sont déclarés directement admissibles, sans avoir à passer le petit oral : ce sont les grands admissibles ou hyper-admissibles. Ce système sera maintenu sans changement notable jusqu'en 1995.

La création de la sous-admissibilité transforme l'architecture générale du concours : auparavant, la sélection et le classement résultaient principalement d'un double filtrage par le moyen des épreuves orales, du premier et du deuxième degré. Si les épreuves écrites précédaient dans le calendrier, elles ne jouaient un rôle qu'au terme des opérations, quand le jury d'admission établissait la liste des admis par ordre de mérite. Dans la nouvelle organisation, ce sont trois étapes successives que les candidats doivent franchir : l'écrit, dont les résultats, pour la partie scientifique (petit écrit), sont publiés en premier, le petit oral et le grand oral. Dans cette configuration, les compositions écrites contribuent à la fois à l'admissibilité, au même titre que le petit oral, et à l'admission et au classement final, au même titre que le grand oral. La sous-admissibilité tend d'ailleurs, au fil du temps, à devenir de plus en plus sélective. Entre 1931 et 1938, l'écrit éliminait

en moyenne la moitié des candidats inscrits. Après la Seconde Guerre mondiale, ce sont les deux-tiers des candidats inscrits qui sont ainsi éliminés (1).

### III. UN FILTRE SÉLECTIF

On a vu par quelles épreuves, orales et écrites, les candidats sont évalués et sélectionnés. Il reste à envisager dans son ensemble la machinerie assurant le filtrage des candidats inscrits et le classement des admis. Pour cela, il faut prendre en compte à la fois les conditions de candidature et les procédures de sélection et de notation. En principe, le concours de l'École polytechnique est ouvert à tous, contrairement aux anciens examens des armes savantes; en réalité, seuls les candidats répondant à des critères assez stricts sont autorisés à se présenter. Leurs chances de succès dépendent d'ailleurs largement des conditions de leur préparation. Ce filtre préalable, très sensible aux différences de fortune et de statut, introduit dans la sélection une discrimination sociale que nous laissons ici de côté. Les candidats inscrits sont soumis à une série d'épreuves, dont l'organisation, très simple à l'origine, devient de plus en plus complexe au cours du XIX<sup>e</sup> siècle. Les procédures d'évaluation et de classement connaissent une évolution parallèle: longtemps informelles, elles sont systématisées à partir de 1852, afin de rendre le verdict plus uniforme et collectif.

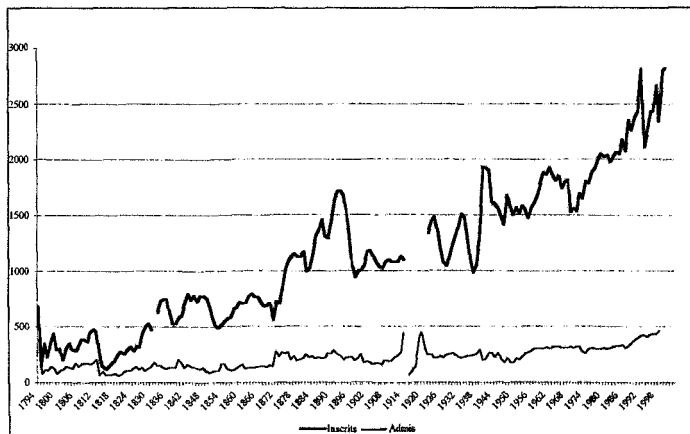
Le concours d'admission assure depuis l'origine l'adéquation entre l'offre et la demande de places à l'École polytechnique, c'est-à-dire entre le nombre de places offertes et celui des candidats, en sélectionnant parmi ces derniers les plus méritants. Si cette fonction n'a jamais changé, il a fallu répondre à une croissance tendancielle de la demande de places, sans allonger la période d'examens et sans faire exploser les coûts de fonctionnement (voir graphique 1). En même temps, la faible augmentation de l'offre de places a renforcé la sélectivité du concours, rendant plus sensible la question de la légitimité du verdict. C'est pourquoi les réformes, depuis l'origine, ont toujours visé deux buts principaux, étroitement liés: rendre plus efficace l'organisation du concours et plus incontestables la sélection et le classement des candidats.

---

(1) Notons cependant que 10 % des candidats inscrits environ renoncent en fait à passer toutes les épreuves écrites.

### Graphique 1

#### Candidats inscrits et candidats admis à l'École polytechnique (1794-2001)



Source : Archives de l'École polytechnique

## 1. Les conditions d'admission

Les conditions pour se présenter au concours de l'École polytechnique ont assez peu évolué depuis l'origine. On se limitera ici aux conditions formelles, telles qu'elles sont édictées par la réglementation. Le caractère militaire de l'École, à partir de 1804, suffirait à expliquer l'exclusion des étrangers, des filles et des handicapés, même si les causes sont plus vastes et plus complexes. L'obtention du baccalauréat, exigée à partir du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, renvoie à la fois à la question des rapports entre les écoles militaires et l'Instruction publique et à celle du rôle des humanités classiques dans la formation des polytechniciens.

### *La nationalité et le genre*

Les candidats doivent d'abord justifier de la nationalité française (1). De 1803 à 1848, en vertu d'un accord entre la France et la Suisse, des candidats helvétiques peuvent également se présenter au concours. Leur nombre est limité par un *numerus clausus*. Des auditeurs externes et des élèves étrangers choisis hors concours sont également autorisés à assister aux cours de l'École. Mais c'est seulement à partir

(1) Les textes fondateurs parlent de « citoyens », la loi du 25 frimaire an VIII (16 décembre 1799) de « Français ».

de 1921 qu'il devient possible pour des étrangers de se présenter au concours, au titre d'une catégorie particulière (1). Leur nombre, faible dans l'entre-deux-guerres, augmente rapidement après 1950, la plupart venant des colonies ou anciennes colonies (2). Sous Vichy, les candidats français juifs ou naturalisés peuvent se présenter au concours, mais seulement au titre d'une « catégorie-bis » : les services publics leur sont fermés et ils doivent rembourser les frais de scolarité ; quant aux juifs d'Algérie, ils sont considérés alors comme des étrangers, au même titre que les « indigènes ». L'ouverture aux candidats étrangers est devenue à partir de 1980 un enjeu majeur pour l'École polytechnique, qui a conduit, comme on verra, à réformer le concours dans la décennie 1990.

L'admission à l'École polytechnique est réservée aux garçons depuis la fondation, comme celle de toutes les institutions d'enseignement supérieur au XIX<sup>e</sup> siècle. L'exclusion des jeunes filles n'est pas l'objet d'un débat, d'autant que l'établissement a un statut militaire. Le décret du 25 août 1971 ouvre enfin l'École polytechnique, comme les autres écoles militaires, aux jeunes filles. Les premières élèves féminines sont admises au concours de 1972 et Anne Chopinet est le major de la promotion. Depuis cette date, les filles représentent environ 10 % des promotions annuelles. Si le caractère militaire de Polytechnique a eu longtemps un effet dissuasif, la sous-représentation des filles n'est pas spécifique à cette école : le phénomène touche, en effet, l'ensemble de la filière scientifique de formation, et plus particulièrement les filières spécialisées en mathématiques et en physique.

### *L'âge et la condition physique*

Il existe également des conditions d'âge et de santé à l'admission. Jusqu'en 1894, les candidats doivent avoir plus de 16 ans et moins de 20 ans au 1<sup>er</sup> janvier de l'année du concours. Ces limites d'âge sont modifiées à plusieurs reprises au cours des décennies suivantes, pour tenir compte de la durée des études secondaires et préparatoires et des exigences militaires (3). À partir de 1935, il faut avoir 17 ans accom-

---

(1) Décret du 1<sup>er</sup> février 1921. Sur les élèves étrangers à l'École polytechnique, voir A. Karvar : « L'École polytechnique et l'international : un bilan historique », *Bulletin de la Société des amis de la Bibliothèque de l'École polytechnique*, n° 26, décembre 2000, pp. 9-22.

(2) Depuis 1950, les candidats étrangers peuvent être dispensés à leur demande des épreuves de français, de langues vivantes et d'éducation physique.

(3) La loi du 2 mars 1894 fixe les limites d'âge à 17 ans au moins et 21 ans au plus au 1<sup>er</sup> janvier de l'année du concours et le décret du 26 septembre 1910 à 18 ans accomplis et moins de 21 ans au 1<sup>er</sup> octobre de l'année du concours. La loi du 25 septembre 1918, officialisant une mesure réglementaire appliquée dès le concours de

plis et moins de 21 ans au 1<sup>er</sup> janvier de l'année du concours. La limite supérieure est ramenée à 20 ans en 1953, c'est-à-dire qu'on revient à la situation d'avant 1873, avant d'être reculée à 21 ans en 1958 et à 22 en 1970. Ces conditions d'âge s'appliquent aux candidats normaux. De 1830 à 1894, s'y ajoutent les candidats dits militaires, engagés dans l'armée, qui sont autorisés à se présenter jusqu'à l'âge de 25 ans s'ils renoncent à tout emploi dans les services civils. Cette catégorie, supprimée à une date où la très grande majorité des élèves se destinent à une carrière dans l'armée, ressuscite en 1920, sous le nom de « candidats surlimites », lorsque s'étiolent les vocations militaires. Ces candidats, qui s'engagent à entrer dans l'armée pendant six ans au moins à la sortie de l'École, peuvent se présenter jusqu'à l'âge de 22, puis 23 ans au plus. Les surlimites sont supprimés en 1970.

Dans les premières années de l'École, aucune condition n'est exigée des candidats au point de vue de la santé physique, à l'exception d'un certificat de vaccination antivariolique. L'ordonnance du 4 septembre 1816 précise que « tout candidat se destinant à un service public devra n'être affecté d'aucune infirmité qui le rendrait peu propre à ce service, et réunir les qualités physiques qui conviendront à sa destination ». À partir de 1830, les élèves admis sont soumis à une visite médicale vérifiant leur état physique. La disposition, supprimée en 1852, est rétablie en 1894. Dorénavant, les élèves, engagés pour trois ans, doivent être reconnus aptes au service militaire. Sont exclus les inaptes pour défaut de taille, faiblesse de constitution ou infirmité. Les conditions d'aptitude ne sont allégées pour tous les élèves qu'en 1992. Les candidats handicapés eux-mêmes sont autorisés à se présenter dans la catégorie générale à partir de 1993. Le directeur de l'enseignement Jacques Kerbrat n'hésite pas à parler, à ce propos, d'une « révolution culturelle » (1).

### *Le baccalauréat*

Dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, aucun diplôme n'est exigé pour se présenter au concours de l'École polytechnique. C'est en 1855 que le baccalauréat ès sciences devient obligatoire pour les candidats, à la demande d'une commission mixte interministérielle (2).

---

1916, ramène ces limites à 17 ans accomplis et moins de 20 ans au 1<sup>er</sup> janvier de l'année du concours. La limite d'âge supérieure est élevée d'un an en 1935.

(1) Conseil d'administration, séance du 1<sup>er</sup> février 1993.

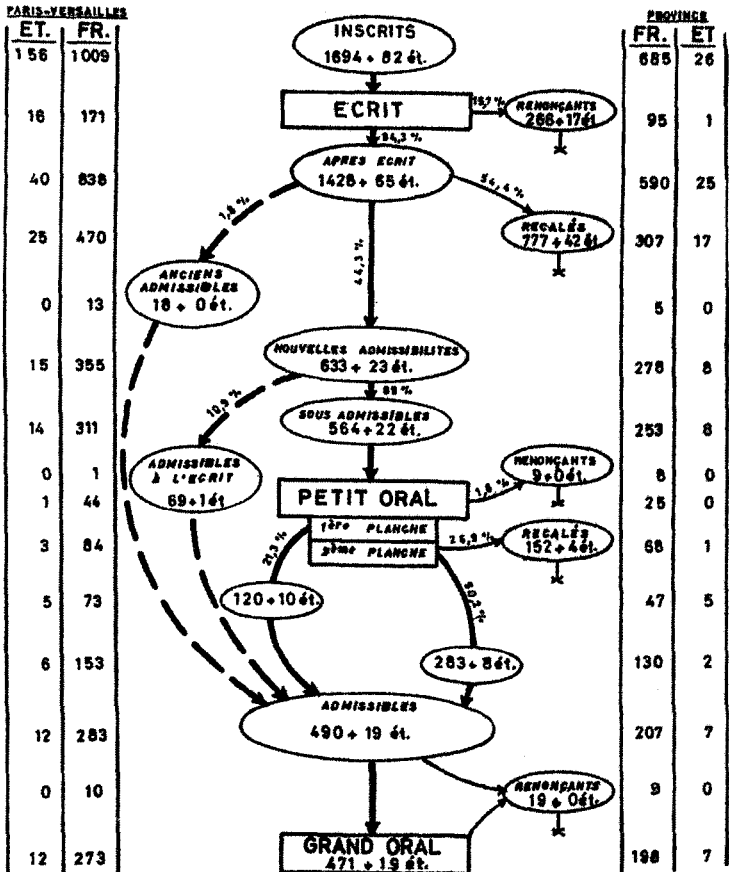
(2) Voir B. Belhoste : *Les Sciences dans l'enseignement secondaire, textes officiels*, Paris, pp. 259-260.

En 1862, le baccalauréat ès lettres est admis au même titre, puis, en 1887, le baccalauréat de l'enseignement spécial (devenu baccalauréat de l'enseignement moderne en 1890, puis baccalauréat D en 1902). En exigeant de tout candidat qu'il soit bachelier, l'École reconnaît l'importance des études secondaires complètes : jusqu'en 1855, en effet, beaucoup de futurs candidats quittaient les classes ordinaires dès la fin de la 3<sup>e</sup> ou de la 2<sup>e</sup> pour préparer le concours. L'objectif n'est d'ailleurs pas seulement de rallonger la scolarité au lycée. Comme l'indique la réglementation, il s'agit de recruter prioritairement des élèves ayant reçu une formation classique, dont l'absence, chez un ingénieur exerçant des responsabilités publiques, est ressentie comme un manque. Les études littéraires sont encouragées par des majorations de points accordées à partir de 1872, d'abord aux bacheliers-ès-lettres, puis de 1902 à 1924, aux titulaires de baccalauréats avec latin (sections A, B, C). Les candidats ayant fait du latin et, à partir de 1943, ceux ayant fait du grec bénéficient de majorations de points jusqu'en 1970.

## **2. La machinerie du concours**

Bien que l'organisation adoptée en 1852 ne soit pas fondamentalement modifiée avant la fin du xx<sup>e</sup> siècle, le système de sélection pour l'admission à l'École polytechnique devient de plus en plus complexe après la Première Guerre mondiale. C'est une véritable machinerie qui assure dorénavant le filtrage et le classement des admis. Rappelons-en les étapes : les candidats s'inscrivent au concours à la préfecture dont dépend le centre où ils passeront les épreuves écrites. La procédure a été centralisée dans les années 1980 et s'effectue dorénavant par des moyens télématiques, Minitel et aujourd'hui Internet. À partir de 1974, les candidats doivent choisir lors de leur inscription la filière où ils veulent concourir. Les deux concours, jusqu'en 1997, sont le concours M', à dominante mathématique, correspondant à l'ancien concours commun, qui demeure le plus important par le nombre des candidats et des admissions, et le concours P', à dominante physique, dont l'importance n'a cessé de grandir.

**Document 1**  
**Organigramme du concours en 1972**



Source : Archives de l'École polytechnique

Cet organigramme, préparé par le service des concours de l'École polytechnique, présente de manière synthétique les résultats du concours de 1972. Il permet de saisir d'un seul coup d'œil les différentes étapes de la sélection, avec le nombre et le pourcentage des reçus et des recalés. Les effectifs indiqués sur l'organigramme sont eux-mêmes décomposés dans les colonnes de gauche et de droite entre français et étrangers inscrits soit à Paris-Versailles, soit en province.

Si les épreuves sont en partie différentes selon les concours, l'organisation reste la même pour tous les candidats. Ceux-ci sont d'abord soumis à des épreuves écrites ; une barre d'admissibilité fixée à l'avance pour les compositions de sciences et de français (petit écrit) permet de séparer les candidats éliminés, qui sont plus de la moitié (60 % environ en 1972), des candidats admissibles aux oraux. Ces derniers se répartissent en trois catégories. Les anciens admissibles, qui ont déjà passé le concours, et les grands admissibles, dont les résultats dépassent une barre d'hyper-admissibilité, sont admis directement au grand oral (examen du deuxième degré). Les autres (plus de 85 % en 1972), dits sous-admissibles, doivent passer le petit oral (examen du premier degré). La grande majorité de ces sous-admissibles (plus de 70 % en 1972) sont d'ailleurs finalement admis au grand oral, et 30 % le sont directement après la première des deux interrogations de mathématiques composant le petit oral. Au terme de ces filtrages et distillations successives, seule une petite part des candidats inscrits (29 % en 1972) est déclarée admissible au grand oral. Entre un tiers et la moitié des admissibles sont encore éliminés lors de ce dernier tri, auquel s'ajoutent depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle des épreuves physiques et sportives.

Au bout du compte, le taux annuel de réussite, c'est-à-dire le rapport admis/inscrits pour chaque promotion, ne dépasse pas 25 % depuis 1880, sauf pour les promotions exceptionnelles de 1914, 1919 et 1920 et il oscille entre 10 et 20 % depuis la Seconde Guerre mondiale. Pour évaluer le taux réel de réussite, il faudrait prendre en compte les candidatures successives (« puissances » cube, ou  $5/2$ , bicarrée, ou  $7/2$ , et supérieures) (1). On sait ainsi que ce taux réel est égal à 57,5 % pour les années 1821-1834 (2). Un calcul sommaire permet d'estimer approximativement ce taux réel à 50 % pour les années 1860 et entre 25 % et 30 % pour les années 1930-1938 et 1946-1957, soit *grosso modo* près du double du taux annuel (3). Les chances de succès des candidats sont donc relativement élevées, alors même que le concours est jugé difficile : cet apparent paradoxe met en évidence l'importance de l'enseignement préparatoire, qui opère une présélection sociale et scolaire très sévère des candidats.

---

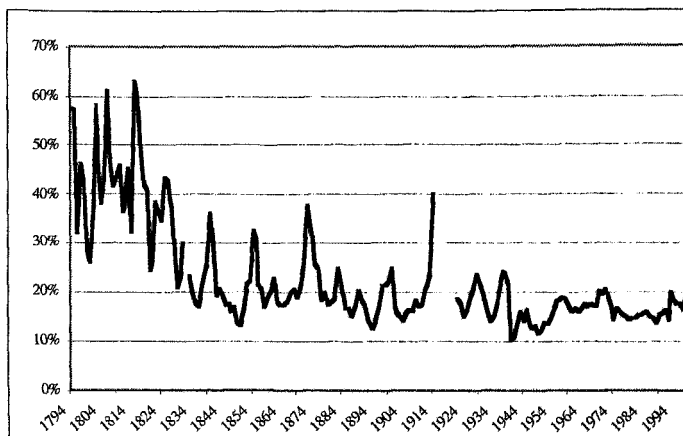
(1) Un  $1/2$  a fait une année de préparation ; un carré ou  $3/2$  deux années, un cube ou  $5/2$  trois années, un bicarré ou  $7/2$  quatre années. Les nombres fractionnaires représentent les intégrales de  $x$  entre 0 et 1 ( $1/2$ ), 1 et 2 ( $3/2$ ), 2 et 3 ( $5/2$ ), etc.

(2) Voir B. Belhoste : *La Formation d'une technocratie*, op. cit., p. 326.

(3) *Ibid.*, p. 327 pour les années 1860. Pour les années 1930-1938 et 1946-1957, ce résultat est fondé sur des statistiques conservées dans A.E.P. II/1, carton n° 14. Le calcul consiste simplement à pondérer le nombre des candidats, en tenant compte des puissances  $3/2$ ,  $5/2$  et  $7/2$  parmi les admis (on néglige les puissances  $1/2$  ou supérieures à  $7/2$ ), ce qui suppose la même répartition entre les puissances des candidats et celles des admis.



**Graphique 2**  
**Taux de réussite au concours**



Source : Archives de l'École polytechnique

### 3. La notation et le classement

L'admission résulte du classement des candidats admissibles par le jury d'admission, qui réunit les examinateurs et d'autres personnalités. La promotion est complétée en tenant compte du rang de classement. Avant 1852, le travail consiste principalement à fondre en une liste unique les listes d'admissibles établies par chaque examinateur. L'absence de règles rend cette opération délicate et arbitraire. C'est pourquoi la commission mixte décide en 1852 d'établir un système de barème et de notation (1). Les épreuves écrites et les interrogations du grand oral sont désormais notées sur 20 et dotées d'un coefficient. Chaque candidat obtient un nombre de points de mérite égal à la somme de toutes ses notes pondérées par leurs coefficients. C'est ce nombre qui détermine automatiquement le rang dans le classement. Le travail du jury consiste dorénavant à établir pour chaque candidat admissible le bulletin de ses notes et de ses points de mérite, qui sera conservé dans les archives, à dresser la liste de classement selon les points de mérite, et à préparer le rapport du concours, rendu public à partir de 1933 à la demande des professeurs de classes préparatoires.

(1) Voir B. Belhoste : *La Formation d'une technocratie*, op. cit., pp. 191-192.

L'introduction de l'évaluation chiffrée dans le concours marque un basculement du verdict d'un régime de sentence à un régime de mesure. Alors qu'auparavant, l'examineur déterminait en son âme et conscience la valeur relative des candidats, sans avoir à faire montre de ses procédés d'évaluation, il doit dorénavant placer chacun des candidats examinés sur une échelle de notation commune et uniforme. Cette opération de mesure, exposée dans le jury d'admission, donne lieu à des notes chiffrées qui sont comparées et additionnées, hors de leur contexte d'attribution, pour calculer le nombre de points de chaque candidat et déterminer ainsi son rang d'admission. Ceci va de pair, comme on l'a vu, avec le développement des épreuves écrites, corrigées anonymement, pour rendre le verdict plus impersonnel et collectif. Il n'est procédé à aucune modification des notes à cette occasion. L'effet d'objectivation ainsi obtenu ne porte pas seulement sur les performances des candidats. Les coefficients d'importance attribués aux épreuves déterminent de manière objective leur fonction dans le prononcé du verdict. Le barème devient ainsi un élément essentiel dans l'appareil de sélection et de classement. Son évolution, entre 1852 et nos jours, révèle d'ailleurs peu de changements, ce qui confirme la remarquable stabilité du concours sur la longue durée que nous avons déjà constatée.

Tableau 1

## Coefficients d'importance attribués à chaque matière en 1852

<i>Matières</i>	<i>Coefficients d'importance</i>		<i>Répartition oral/écrit</i>
Arithmétique	7	(8,2 %)	70/30
Géométrie	8	(9,5 %)	70/30
Algèbre	8	(9,5 %)	70/30
Trigonométrie	5	(6 %)	40/60
Analyse appliquée	10	(12 %)	70/30
Géométrie descriptive	8	(9,5 %)	60/40
Mécanique	6	(7,1 %)	70/30
Physique	6	(7,1 %)	70/30
Chimie	4	(4,8 %)	70/30
Cosmographie	4	(4,8 %)	70/30
Langue allemande	3	(3,5 %)	60/40
Composition française	5	(6 %)	
Version latine	5	(6 %)	
Dessin	5	(6 %)	
<i>Total</i>	84	(100 %)	55,4/44,6

Source : Archives de l'École polytechnique

**Tableau 2**  
**Répartition des matières d'examen dans le barème du concours**

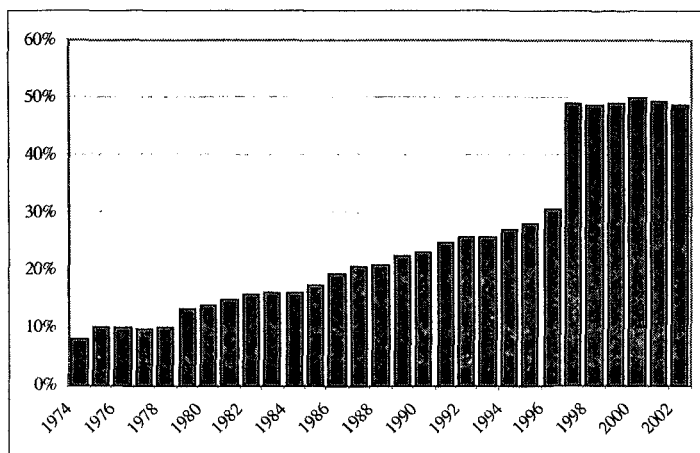
	1870	1900	1930	1970
Mathématiques	57,3 %	55 %	48,6 %	47,9 %
Physique et chimie	18,8 %	25 %	21,7 %	22,1 %
Épures et dessins	13,6 %	8 %	7,3 %	7,1 %
Lettres et L.V.	10,3 %	11 %	18,8 %	19,3 %
Éducation physique	—	1 %	3,6 %	3,6 %
<i>Total</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>

Source : Archives de l'École polytechnique

Considérons d'abord le poids respectif des épreuves orales et écrites. La réforme de 1852 accorde une très grande importance aux compositions, qui interviennent pour près de 45 % dans le calcul des points de mérite, mais cette part diminue rapidement au cours des années suivantes, passant au tiers en 1870 et à 22 % en 1886, avant de remonter après la Première Guerre mondiale pour se stabiliser au tiers environ. En 2003, l'écrit intervient pour 37 % dans le concours MP et pour 31 % dans le concours PC. Quant à la répartition des matières d'examen en fonction du barème, elle ne fait apparaître que peu de changements. Les mathématiques dominent en effet continûment depuis l'origine, même si l'on constate un déclin relatif : après avoir occupé une position de quasi-monopole dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, elles n'entrent plus dans le barème que pour 60 % environ à la fin du Second Empire, et pour moins de la moitié au XX<sup>e</sup> siècle. Ce sont d'abord les sciences physiques qui profitent de ce repli, puis, après 1900, les matières littéraires (français et langues étrangères) et l'éducation physique et sportive. La création d'un concours P' en 1974, consécutif à la création d'une filière P' de sciences physiques dans les classes préparatoires, marque la volonté de réduire encore la prééminence des mathématiques. On constate une augmentation régulière du nombre des admis issus de ce concours, qui reste cependant loin derrière le concours M' jusqu'en 1996 (graphique 3).

## Graphique 3

## Pourcentage des admis issus du concours P' puis PC



Source : Archives de l'École polytechnique

## V. LE CONTROLE DE LA PRÉPARATION

Comme tout examen scolaire, le concours de l'École polytechnique a suscité en amont le développement d'une préparation. Dans cet article, on ne s'intéressera pas à l'enseignement préparatoire, qui constitue un sujet en soi (1). Il faut considérer, en revanche, les moyens mis en œuvre pour contrôler la préparation du concours comme un élément constitutif de son organisation. Ce contrôle peut être exercé directement par les examinateurs, qui sont en relation régulière avec les professeurs de l'enseignement préparatoire, mais c'est surtout par la publication d'un programme que l'École polytechnique assure l'harmonie entre le concours et sa préparation.

## 1. Le programme d'admission

La loi du 15 fructidor an III avait précisé et complété les connaissances exigées au concours, mais les indications restaient très succinctes : l'arithmétique, l'algèbre, comprenant la résolution des

(1) Sur l'enseignement préparatoire au XIX<sup>e</sup> siècle, voir B. Belhoste : « La préparation aux grandes écoles scientifiques : établissements publics et institutions privées », *Histoire de l'éducation*, n° 90, mai 2001, pp. 101-130.

équations des quatre premiers degrés et la théorie des suites, la géométrie, comprenant la trigonométrie, l'application de l'algèbre à la géométrie et les sections coniques. L'arrêté du 7 fructidor an VI introduit la statique et l'exposition précise du système métrique. Dès le concours de l'an VII, le jury d'admission réclame plus radicalement la rédaction d'un programme « qui puisse uniformiser la méthode d'enseignement à Paris et dans les départements, déterminer les connaissances précisément exigibles et ramener le résultat des examens à la plus simple unité » (1). Plusieurs conférences sont organisées au cours de l'année pour préparer la rédaction d'un programme détaillé, mais le travail n'aboutit pas avant l'ouverture du concours d'admission de l'an VIII (2). Finalement, un programme d'admission détaillé proposé par Monge au Conseil est publié dans *Le Moniteur* du 9 ventôse an VIII (28 février 1800). Il est accompagné d'une longue instruction du ministre de l'Intérieur aux professeurs de mathématiques des écoles centrales (3).

Dorénavant, le Conseil de perfectionnement publie chaque année un programme d'admission, sur lequel les examinateurs sont tenus d'interroger les candidats. Au fil des années, ce programme devient de plus en plus détaillé, surtout après 1852. Si ses prescriptions limitent l'arbitraire des examinateurs, elles contribuent également à placer la préparation au concours sous le contrôle étroit de l'École polytechnique. Or, depuis le Consulat, l'enseignement préparatoire s'est développé principalement dans les lycées, où les classes de mathématiques spéciales lui sont presque entièrement consacrées, et dans les institutions privées dépendant de l'Université jusqu'en 1850. Par le biais de son programme d'admission, l'École polytechnique exerce ainsi une influence considérable sur l'enseignement scientifique des lycées. Avec le développement du système des grandes écoles, après 1870, cette emprise se fait encore plus sentir. Depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, l'École normale supérieure a adopté le programme d'admission de l'École polytechnique pour son concours (section sciences), l'École centrale des arts et manufactures s'y soumet, en l'adaptant, et la Faculté des sciences s'en inspire également.

---

(1) Lettre du directeur de l'École polytechnique aux examinateurs de sortie du 14 nivôse an VII (3 janvier 1799), X II C 11 (2).

(2) Conseil d'instruction et d'administration, séance du 15 floréal an VII (4 mai 1799).

(3) Conseil d'instruction et d'administration, séance du 7 pluviôse an VIII (27 janvier 1800) et *Le Moniteur*, n° 179, 9 ventôse an VIII (28 février 1800), pp. 717-718. Voir également A. Fourcy, *op. cit.*, pp. 203-209, et B. Belhoste: *Les Sciences dans l'enseignement secondaire français, textes officiels*, tome 1 : 1789-1914, pp. 73-77.

C'est ce qui explique les attaques de plus en plus nombreuses visant le concours de l'École polytechnique et son programme dans les dernières années du XIX<sup>e</sup> siècle.

Ces attaques se produisent dans une conjoncture délicate pour l'École. Alors que le nombre de candidats n'a cessé d'augmenter de 1870 à 1895, le retournement est brutal après cette date : 1 300 candidats en 1896, 947 seulement en 1898 et entre 1 000 et 1 100 jusqu'en 1914 (voir graphique 1). Il faut sans doute attribuer cette chute des candidatures à des facteurs multiples, entre autres la moindre attraction des carrières militaires (le système des candidatures militaires disparaît d'ailleurs en 1898) et la concurrence des autres grandes écoles. Mais l'une des causes profondes de cette crise semble être l'évolution générale de l'enseignement secondaire, comme l'estime alors la direction de l'École polytechnique. L'enseignement secondaire ne se développe en effet que très lentement après 1870, il recule même dans la dernière décennie du siècle : les études classiques sont en crise ; l'enseignement spécial, devenu moderne en 1890, connaît un certain succès, mais l'École polytechnique répugne à y recruter.

Pendant la période de croissance rapide du nombre des candidats, le programme d'admission a évolué rapidement : les « élémentaires », c'est-à-dire l'arithmétique, l'algèbre et la géométrie élémentaires, ont été supprimées, la mécanique a pris plus d'importance et des notions de calcul infinitésimal ont été introduites. En somme, les exigences du concours se sont élevées. Or, les élèves qui entrent dans les classes préparatoires n'ont souvent été que très médiocrement formés dans les sciences. Beaucoup ont quitté le cours normal des études dès la fin de la 3<sup>e</sup> pour s'initier plus rapidement aux mathématiques dans des classes spécialisées, dites de « mathématiques préparatoires ». Ils envahissent les classes de mathématiques spéciales mais font des candidats insuffisants. Trop faibles pour être admis à Polytechnique en 3/2 ou même 5/2, ils traînent avant de profiter du système des candidatures militaires, qui permet aux engagés de se présenter jusqu'à vingt-cinq ans au concours. La réforme de l'enseignement secondaire classique adoptée en 1890 aggrave la situation. L'enseignement scientifique est alors sacrifié à celui des langues anciennes dans les classes de lycée. Désormais, tous les élèves doivent passer un même baccalauréat littéraire 1<sup>re</sup> partie et cette obligation menace de détourner de leur vocation ceux qui se destinaient à Polytechnique, dont le concours est jugé trop difficile. On constate en effet, avec un décalage de quelques années, une chute du nombre des candidats. C'est la raison pour laquelle, en 1896, les « élémentaires » sont rétablies dans

leur intégralité au concours, le calcul infinitésimal supprimé et le programme de mécanique considérablement réduit, contre l'avis de la majorité des enseignants de l'École (1).

## 2. Le tournant de 1905

Rien n'est réglé encore en 1900. Du côté de l'enseignement supérieur, on tire à boulets rouges sur le concours de l'École polytechnique. Les critiques portent surtout sur la place excessive accordée à la géométrie analytique et on réclame un programme tenant compte des évolutions de la science. Du côté de l'enseignement secondaire, l'insatisfaction des professeurs de mathématiques spéciales s'exprime dans les revues spécialisées de la profession. De partout, on reproche à l'examen et aux examinateurs de fausser la préparation, de la rendre artificielle. En réalité, ce sont deux logiques qui s'affrontent : soit le programme d'admission est un simple programme d'examen, dont l'École polytechnique doit conserver l'entière maîtrise, soit le programme des mathématiques spéciales propose un véritable enseignement de culture, dont la définition relève du ministère de l'Instruction publique.

La réforme de 1902 du plan d'études et des programmes de l'enseignement secondaire permet à l'Université d'engager une offensive décisive pour contrôler le programme d'admission. L'enseignement scientifique dans les lycées, très menacé depuis 1890, est considérablement étendu ; des programmes rénovés et ambitieux sont arrêtés pour les sections C et D du second cycle qui conduisent à la classe terminale de mathématiques. Le maintien au programme d'admission des « élémentaires », dont la connaissance est maintenant sanctionnée par des épreuves aux deux parties du baccalauréat scientifique, est rendu inutile, et le Conseil de perfectionnement de l'École polytechnique modifie le programme d'admission en conséquence. Mais il est trop tard : le signal de l'offensive universitaire est donné par Louis Liard, l'ancien directeur de l'Enseignement supérieur devenu vice-recteur de l'Académie de Paris pendant l'hiver 1903. Reprenant les critiques formulées contre le concours de l'École polytechnique, il exprime le vœu, au nom des professeurs des classes de spéciales, « que, pour cette classe comme il est fait pour toutes les autres, il soit établi en Conseil supérieur de l'Instruction publique des programmes d'algèbre, de géométrie analytique, de physique et de chimie [...], et que ces programmes, qui seront des programmes d'enseignement,

---

(1) Voir A.E.P. III/3/a, carton n° 3, documents relatifs à la révision des programmes d'admission en 1895-1896 et III/3/b carton n° 5, rapport spécial sur le projet d'admission arrêté par le Conseil de perfectionnement, 12 avril 1896.

soient pris comme programmes d'admission aux différentes écoles spéciales pour lesquelles ces parties de la science sont reprises ».

Répondant à cette demande, le ministre de l'Instruction publique réunit en août 1903 une commission interministérielle, dite « des grandes écoles », chargée de préparer un programme d'enseignement pour les classes préparatoires. Les enseignements supérieur et secondaire y sont représentés en force (professeurs de faculté et enseignants de l'École normale supérieure, inspecteurs généraux et professeurs de mathématiques spéciales), l'École polytechnique est représentée par les seuls Mercadier et Carvallo. En 1905, les travaux de la commission aboutissent, pour la classe de mathématiques spéciales, à un programme d'enseignement ambitieux, accompagné d'instructions officielles, que l'École polytechnique adopte tel quel comme programme d'admission. Ses principales innovations sont la simplification de la géométrie analytique, l'introduction de notions de géométrie projective, le développement de l'analyse mathématique, l'extension du programme de mécanique et la plus grande place accordée à la physique expérimentale. En outre, à la demande de la commission, la part de l'écrit dans les épreuves du concours est augmentée de manière significative et l'Université se voit reconnaître un droit de regard sur la nomination des examinateurs et sur le choix des sujets de composition.

Remarquablement rédigé, le programme de mathématiques spéciales de 1905 reste en application, avec quelques changements de détail, pendant près d'un demi-siècle (1). S'il a beaucoup évolué, en revanche, à partir des années 1960, le moteur du changement est à rechercher du côté de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire (2). En effet, l'École polytechnique ne joue plus qu'un rôle secondaire dans l'élaboration des programmes des classes préparatoires, qu'elle ne contrôle plus. Si elle exerce encore une influence, c'est principalement par le choix qu'elle peut faire des matières d'examen, par exemple en supprimant la géométrie descriptive en 1958 ou en introduisant l'informatique au concours en 1985.

---

(1) Le programme des classes de mathématiques spéciales a été révisé à deux reprises par des commissions interministérielles pendant cette période : en 1925 (arrêté du 18 juillet) et en 1956 (arrêté du 27 juin 1956).

(2) En 1963, les programmes des classes préparatoires sont modernisés (arrêté du 21 juin 1963). A la suite de la réforme des mathématiques modernes dans l'enseignement secondaire, ils sont entièrement revus en 1972 (arrêté du 4 février 1972). Les programmes de physique et chimie sont modifiés en 1981 (13 mai 1981).



## VI. VERS UNE TRANSFORMATION DU CONCOURS ?

Après des décennies de stabilité, voire d'immobilisme, le concours de l'École polytechnique a évolué à partir du début des années 1990. Le nombre des admissions a très sensiblement augmenté en une quinzaine d'années, passant de 345 en 1988 à 455 en 1993, puis à 509 en 2002, dont une part grandissante d'élèves d'étrangers. Pour la première fois à l'intérieur de l'École, un groupe de travail, réuni en 1987 à l'initiative du directeur de l'Enseignement et de la recherche, Maurice Bernard, a conduit à remettre en cause le principe même du recrutement des élèves par concours (1). Si les avantages sont réaffirmés – anonymat aussi poussé que possible, égalité des chances, entraînement à l'effort, homogénéité du recrutement – l'inconvénient que représente un système sans équivalent dans le monde est souligné : « L'ouverture internationale de l'X et, notamment, son entrée dans l'arène du grand marché commun européen, exige de créer, au moins pour les non-Français, une voie d'accès fondée sur d'autres principes que le concours » (2). Par ailleurs, le rôle excessif des mathématiques comme outil de sélection, au détriment d'autres compétences, est dénoncé. Le groupe suggère de prendre davantage en compte la pratique expérimentale, l'imagination et l'expression orale dans l'évaluation des candidats. Il réclame une égalité véritable entre les concours P' et M', ce qui exige, selon elle, de les distinguer plus nettement.

Les propositions du groupe de travail sont reprises en 1991 par la Conférence des grandes écoles dans un travail portant sur la réforme des classes préparatoires. Les filières doivent être diversifiées et les mathématiques réduites au profit des disciplines expérimentales et technologiques. Après quelques péripéties, cette réforme est adoptée par le ministère de l'Éducation nationale à la fin de 1994 (3) et mise en application en 1995 et 1996. C'est en 1997 que le concours de l'École polytechnique prend en compte la nouvelle organisation des classes préparatoires issue de la réforme. Les deux concours M' et P',

---

(1) M. Bernard : « Réflexions sur l'évolution future du concours d'entrée à l'École polytechnique », *Bulletin de l'Union des professeurs de spéciales*, n° 158, février 1990, pp. 12-28.

(2) *Ibid.*, p. 15.

(3) Arrêté du 23 novembre 1994. En 1991, la volonté exprimée par le ministre de l'Éducation nationale L. Jospin, conseillé par C. Allègre, de réduire d'un an la préparation aux concours, contre l'avis de la Conférence des grandes écoles et des enseignants des classes préparatoires, a provoqué un blocage, qui a retardé de quelques années la mise en place de la réforme.

rebaptisés MP et PC, recrutent dorénavant à parts égales et un nouveau concours de sciences industrielles (PSI) vient compléter le dispositif en 1998 (1). Le recul des mathématiques au profit des disciplines expérimentales et technologiques se marque dans les barèmes, y compris pour le concours M' (voir tableau 3). Quant au recrutement dans la filière technique, qui existait pour quelques élèves depuis 1959, il est élargi avec la mise en place d'un concours PT (physique et technologie), remplaçant l'ancien concours MT, et d'un concours TSI (technologie et sciences industrielles) en 1999.

L'École polytechnique continue de gérer seule l'organisation des concours MP et PC, mais le concours PC est commun avec l'École de physique et chimie de la Ville de Paris. Le concours PSI est organisé en collaboration avec l'École normale supérieure de Cachan, le concours PT est intégré au cadre de la Banque nationale d'épreuves de la filière PT et le concours TSI à celui du concours commun Mines-Ponts. L'évolution des recrutements dans les années suivantes confirme le rééquilibrage entre les filières MP et PC (voir graphique 2). En revanche, les autres filières ne recrutent qu'un nombre réduit d'élèves (48 élèves, tous Français, dont 33 PSI sur une promotion de 509 élèves français et étrangers en 2002).

**Tableau 3**

**Répartition des matières dans le barème du concours en 2003  
(filières MP et PC)**

	<i>MP</i>	<i>PC</i>
Mathématiques	35,7 %	22,9 %
Physique et chimie	26,5 %	45 %
Autres sciences (1)	14,3 %	8,6 %
Lettres et langues vivantes	20 %	20 %
Éducation physique	3,5 %	3,5 %
<i>Total</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>
dont oral	63 %	69 %
dont écrit	37 %	31 %

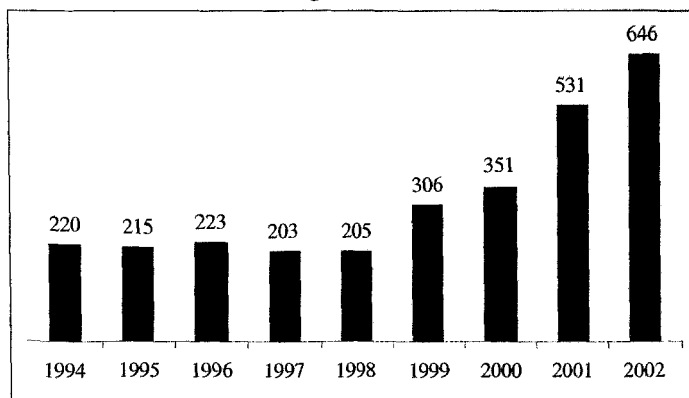
(1) En MP: Sciences industrielles ou informatique et Analyse de documents scientifiques; en PC: Analyse de documents scientifiques

Source : Archives de l'École polytechnique

(1) Le principe de ces mesures a été approuvé par l'École dès 1991. Voir Conseil d'administration, séance du 16 avril 1991.

La volonté d'adapter le concours au nouveau contexte se retrouve dans l'organisation des épreuves. Dès 1992, la « commission amont » du Conseil d'administration propose la suppression du « petit oral », en vue de réduire la durée, la complexité et le coût global du concours. Des simulations indiquent d'ailleurs que les résultats ne seraient pas sensiblement modifiés par cette mesure (1). Il est décidé dans un premier temps de se contenter d'alléger les épreuves, en réduisant le nombre des petits admissibles à une centaine. Le petit oral est définitivement aboli au concours de 1995, ce qui permet, en contrepartie, de renforcer les épreuves du grand oral. À partir de 1997, celui-ci comprend ainsi une épreuve d'analyse de documents scientifiques (ADS), correspondant aux travaux d'initiative personnelle encadrés (TIPE) que la réforme de 1995 a introduits dans les programmes des classes préparatoires.

**Tableau 4**  
**Candidats étrangers inscrits au concours**



Sources AEP, II/1, carton n° 27, 28, 29, statistiques générales annexées aux rapports des correcteurs et des examinateurs.

Mais la principale mesure prise pendant ces années est la création d'une « deuxième voie » du concours. L'idée d'un recrutement sur titre ou dossier a été prudemment avancée par le groupe de travail réuni par Maurice Bernard en 1987. Elle est reprise par le Conseil d'administration en 1994, pour le recrutement des élèves étrangers, considéré alors comme une des priorités de l'École. Le système des classes préparatoires étant une spécificité française, il apparaît en effet

(1) Rapport de Pierre Pétiau, Conseil d'administration du 23 avril 1992.

indispensable d'adapter le mode de sélection à ces candidats. Selon le décret du 9 mai 1995, après une sélection sur dossier, les candidats étrangers issus des universités subissent quatre épreuves orales, deux en mathématiques, une en sciences physiques et une en culture générale scientifique, pour l'admission définitive à l'École. La procédure est étendue en 2000 aux étudiants français des universités. Ces candidats doivent être inscrits en licence ou en première année de magistère du secteur sciences et technologies. L'admissibilité se fait sur dossier, comme pour les étrangers. Les épreuves d'admission sont orales et portent sur les programmes du DEUG et de la licence suivis par les candidats. Les places ouvertes aux candidats français dans cette deuxième voie sont limitées à dix. Si le nombre des admissions par la deuxième voie du concours reste faible pour les candidats français (4 élèves en 2002), il s'est élevé notablement pour les candidats étrangers (40 en 2002). L'ouverture encore timide que représente la création de cette deuxième voie annonce peut-être un élargissement et une diversification du recrutement de l'École polytechnique dans les années qui viennent. C'est du moins ce que laisse penser l'augmentation remarquable du nombre des candidats étrangers depuis 1998 (voir graphique 4). Grâce à la deuxième voie du concours, cette croissance se traduit depuis deux ans dans les admissions (108 élèves étrangers admis en 2002 contre 32 en 2000 et 68 en 2001).

\*

\* \*

L'impératif d'internationalisation, en particulier dans le cadre de l'Union européenne, rend sans doute inévitable un développement de la deuxième voie du concours dans les années à venir. La multiplication des filières de formation au niveau des classes préparatoires et leur intégration éventuelle à l'enseignement supérieur conduiront également l'École polytechnique à diversifier et élargir son recrutement. Le concours uniforme a déjà vécu, le changement amorcé dans les années 1990 devra probablement se poursuivre et s'accélérer. Il est clair qu'une telle évolution menace les principes mêmes sur lesquels est fondé le concours de l'École polytechnique : l'égalité des candidats face à l'examen et le recrutement sur le seul mérite individuel, sans autre considération. L'étude historique montre cependant que le concours, tel qu'il existait à la fin du siècle dernier, est le produit d'une longue évolution. Son organisation actuelle remonte en fait aux premières années du Second Empire : c'est alors qu'il acquiert son caractère impersonnel et uniforme. Dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, en revanche, le système des tournées et des interrogations orales laissait une grande marge d'appréciation aux examinateurs.

À l'origine, le caractère très décentralisé du concours, tel que l'avaient voulu les fondateurs de l'École polytechnique, rendait plus facile l'enquête sur les antécédents familiaux et scolaires des candidats, avec, il est vrai, les risques de favoritisme que cela impliquait. Sans renoncer au précieux héritage de « l'élitisme républicain », espérons qu'il sera désormais possible de mieux prendre en compte la diversité des situations et des capacités dans le recrutement des établissements de haut niveau. C'est là sans doute une condition nécessaire pour démocratiser enfin l'accès aux filières d'excellence, qui, encore aujourd'hui, restent réservés de fait aux enfants des classes sociales supérieures, malgré un égalitarisme de principe.

Bruno BELHOSTE  
Service d'histoire de l'éducation  
INRP/CNRS

**Gérard BODÉ et Philippe MARCHAND (dir.)**

**FORMATION PROFESSIONNELLE  
ET APPRENTISSAGE  
XVIII<sup>e</sup> – XX<sup>e</sup> siècles**

En janvier 2001, l'UMR 8529 CERSATÉS et le Service d'histoire de l'éducation (INRP et CNRS) ont organisé à Lille un colloque sur l'histoire de la formation professionnelle et technique en Europe du XVIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle. Il était en effet opportun, au moment où les modèles de formation tendent à se rapprocher et où les interrogations sur leurs évolutions se multiplient, de faire le point sur les apports de la recherche historique dans ce domaine.

Inscrite dans la longue durée et intégrant une dimension comparatiste, l'histoire de la formation professionnelle et technique a été abordée sous quatre angles. Celui des politiques de formation, tout d'abord, dont ont été interrogés les origines, les champs d'application et les retombées affectives. Celui des modèles de formation, ensuite, depuis l'apprentissage jusqu'aux types de formation plus complexes ou plus évolués. A également été analysée la façon dont les évolutions survenues ont été ressenties par les différents acteurs et les résistances qu'elles ont éventuellement rencontrées. Ce qui a conduit, enfin, à ancrer fortement l'histoire des formations techniques et professionnelles dans celle des populations ouvrières concernées.

Les communications rassemblées dans ce volume attestent ainsi que l'histoire de la formation technique et professionnelle est aujourd'hui devenue, aux plans national comme international, une composante importante de l'histoire économique, sociale et culturelle.

**1 vol. de 520 p.**

**Prix : 33 €**

**Revue du Nord –  
Institut national de recherche pédagogique**

**2003**

## AUX ORIGINES DE LA « SCIENCE DES EXAMENS » (1920-1940)

par Jérôme MARTIN

L'historiographie de l'éducation s'intéresse de plus en plus à l'histoire des pratiques pédagogiques, parmi lesquelles les travaux d'élèves et les méthodes d'évaluation tiennent une place importante (1). Dans cette perspective, les origines de la docimologie, ou « science des examens » (2) méritent un intérêt particulier. Cette « science », dont le nom a été forgé par Henri Piéron à partir de deux mots grecs, *dokimé*, épreuve, et *logos*, science, se propose d'étudier l'organisation des examens, leurs contenus et leurs objectifs pédagogiques, les méthodes de correction des épreuves ainsi que le comportement des examinateurs et des examinés. Pourtant, l'histoire de la docimologie n'a donné lieu jusqu'à ce jour à aucune étude.

Cette discipline a été fondée au début des années 1920 par deux scientifiques français de grand renom, Henri Piéron (3) et Henri Laugier (4). Pourquoi et comment, à partir de quels matériaux conceptuels et à partir de quelles expériences en arrivèrent-ils à s'interroger sur la validité des examens ? Quelles finalités assignaient-ils à cette « science » et pour quels usages ? Pour y répondre, il convient de s'interroger d'abord sur le cheminement intellectuel de ces deux scientifiques.

---

(1) Les travaux d'André Chervel ont été novateurs dans ce domaine.

(2) Elle se complète par la *docimastique*, ou technique des examens, et par la *doxologie*, qui est l'étude systématique du rôle que l'évaluation joue dans l'éducation.

(3) Sur Henri Piéron, consulter Maurice Reuchlin : « Henri Piéron », *Bulletin de psychologie*, t. 237, n° 18, pp. 7-9, décembre 1964 ; « Henri Piéron », Christophe Charle (éd.) : *Les professeurs du Collège de France, dictionnaire biographique 1901-1939*, CNRS-INRP, 1988.

(4) Sur Henri Laugier voir William H. Schneider, Henri Laugier : « The Science of work and the workings of science in France, 1920-1940 », *Cahiers pour l'histoire du CNRS*, Éditions du CNRS, 1989-5 ; Jean-Louis Crémieux-Brilhac et Jean-François Picard (dir.) : *Henri Laugier en son siècle. Cahier pour l'histoire de la recherche*, CNRS Éditions, 1995 ; « Henri Laugier » in Claudine Fontanon et André Grelon (dir.) : *Les Professeurs du CNAM*, INRP-CNAM, 1994, t. 2, pp. 50-60 ; Chantal Morelle et Pierre Jacob : *Henri Laugier, un esprit sans frontières*, Bruylant-LGDJ, 1997.

Les origines de la docimologie s'inscrivent aussi dans l'histoire plus large de la psychologie appliquée, c'est-à-dire de la *psychotechnique*. Le plus souvent, les études consacrées à l'histoire de la psychotechnique accordent une place prépondérante à ses applications au travail industriel. Pourtant, psychologues et physiologistes affirmaient que « la psychotechnique doit comprendre une branche consacrée à l'étude critique des procédés classiques de sélection fondés sur les examens et concours d'ordre scolaire » (1). Pourquoi cette extension relativement précoce de la psychotechnique aux examens et au champ éducatif, d'autant plus significative qu'elle ne se retrouve pas comme telle dans les autres pays ? Faut-il y voir une spécificité française et supposer l'existence d'enjeux non strictement scientifiques ? Cette liaison précoce entre psychologie appliquée et éducation donne en tout cas à penser que les origines de la docimologie ne peuvent pas être uniquement saisies sous l'angle de l'histoire de la psychologie du travail.

Enfin, la mise en place d'évaluations à trois étapes de la scolarité (CE2, sixième et seconde) entre 1989 et 1992 invite à s'interroger sur les origines d'un pareil dispositif dans l'enseignement général. À l'origine de ces méthodes d'évaluation, Lucie Tanguy et Françoise Roppé ont avancé comme hypothèse l'importation de nouveaux concepts et de nouvelles pratiques venus des États-Unis, en soulignant leur utilisation précoce dans l'enseignement technique (2). Elles ne citent en revanche ni la docimologie, ni l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (3). Dans tous les cas, se pose le problème de la diffusion de ces nouvelles méthodes pédagogiques au sein du système éducatif : celui-ci est-il resté hostile aux innovations pédagogiques ? Ces innovations se sont-elles cantonnées dans des secteurs marginaux ?

---

(1) H. Piéron, M<sup>me</sup> H. Piéron et H. Laugier : « Étude critique de la valeur sélective du certificat d'études et comparaison de cet examen avec une épreuve par tests. Contribution à une docimastique rationnelle », *Compte rendu de la IV<sup>e</sup> Conférence internationale de psychotechnique*, Paris, Institut international de coopération intellectuelle, 10 au 10 octobre 1927, Paris, Félix Alcan, 1929, p. 499.

(2) Françoise Roppé, Lucie Tanguy (dir.) : *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan, 1994. Étudiant le « passage des savoirs aux compétences » dans le cas du français, Françoise Roppé identifie « trois filiations intellectuelles » : « la psychopédagogique, la linguistique et la psycholinguistique cognitive », p. 64.

(3) Créé en 1928 à l'initiative de Henri Piéron et Julien Fontègne, l'INOP (futur INETOP) est un établissement libre d'enseignement supérieur qui délivre un diplôme de conseiller d'orientation. Il est reconnu par l'État par un décret du 25 juin 1930. Il est rattaché au CNAM en 1941.



On le voit, les questions suscitées par la docimologie sont nombreuses. Il ne s'agit pas ici d'y apporter des réponses, mais plutôt d'avancer quelques pistes de réflexion à partir de recherches menées sur l'histoire de l'orientation professionnelle.

## I. PSYCHOLOGIE EXPÉRIMENTALE ET ÉDUCATION

La science nouvelle « inventée » au début des années 1920 par Henri Piéron et Henri Laugier, s'inscrit dans deux problématiques qui se font écho et se renforcent l'une l'autre. Depuis les années 1880, la psychologie s'autonomise comme discipline scientifique à part entière sur le modèle des sciences expérimentales (1). Parallèlement, des courants pédagogiques nouveaux, qui s'appuient en grande partie sur les applications éducatives de la psychologie, se développent pendant cette période. Ils s'incarnent au début des années 1920 dans la création de la Ligue internationale d'éducation nouvelle.

### 1. La constitution d'une nouvelle science : la psychologie expérimentale

À partir des années 1880, la psychologie expérimentale se constitue en science, en élaborant un projet scientifique dont l'objet est l'étude de « l'adaptation de l'individu à son milieu » (2), c'est-à-dire de l'individu dans ses activités. Héritière de la physiologie, elle s'en émancipe progressivement avec la création de laboratoires, dont le premier a été celui d'Alfred Binet (3). Cependant, psychologie et physiologie restent encore longtemps des disciplines voisines. La psychologie se propose de comprendre le fonctionnement des facultés psychologiques qui sont mobilisées par les individus dans les différentes activités humaines, mais aussi les différences d'efficacité et de réussite observables d'un individu à un autre. Dès ses débuts, la psychologie s'intéresse avec Alfred Binet aux « différences individuelles » et à « la recherche de méthodes précises permettant de

---

(1) Sur les débuts de la psychologie en France, consulter Geneviève Paicheler : *L'invention de la psychologie moderne*, L'Harmattan, 1992 ; Annick Ohayon : *L'impossible rencontre. Psychologie et psychanalyse en France, 1919-1969*, La Découverte, 1999 ; Serge Nicolas : *Histoire de la psychologie française. Naissance d'une nouvelle science*, In Press Editions, 2002.

(2) A. Binet : *Les Idées modernes sur les enfants* (1909), rééd. Flammarion, 1973, p. 27.

(3) D'abord nommé en 1892 directeur-adjoint du laboratoire de psychologie physiologique de la Sorbonne par Beaunis, Binet en prend la direction en 1895. Sur Alfred Binet, consulter Guy Avanzini : *Alfred Binet*, PUF, 1999.

caractériser les individus et de confronter les différences en les chiffrant ». La préoccupation « de rendre plus objectif et plus scientifique l'examen psychologique » (1) est commune à Alfred Binet et à Édouard Toulouse.

La psychologie expérimentale se dote d'un concept central, celui d'aptitudes, et d'une méthode qui lui est propre, celle des tests. Édouard Claparède définit l'aptitude comme « ce qui différencie, sous le rapport du rendement, le psychisme des individus » (2). Quant aux tests, ce sont des épreuves standardisées qui peuvent être effectuées en laboratoire, mais aussi par simples questionnaires que les sujets complètent. Ils constituent une méthode qui permet à la fois de « caractériser un individu d'un point de vue déterminé » et de le « classer dans un groupe composé d'individus qui lui soient comparables » (3). Les différences mesurées par les tests et rapportées à un groupe de référence permettent en particulier de définir des aptitudes. Chaque individu se trouve ainsi classé dans une échelle de rendement construite pour chaque type d'aptitude. Tests et aptitudes sont donc indissociables, les premiers fournissant l'instrument de mesure et de construction des secondes. Trois grands types de test ont été progressivement mis au point : le test de développement, dont le modèle est le test Binet-Simon qui « mesure l'évolution mentale » ; le test d'aptitudes proprement dit, qui « révèle certaines dispositions naturelles » ; enfin, le test de connaissances, qui « permet d'explorer l'acquis scolaire d'un élève, soit en général, soit en une matière particulière » (4). Avec les tests de développement qui doivent faciliter le repérage des retardés scolaires, les tests d'aptitudes ont été les plus développés, notamment parce qu'ils sont destinés à un usage pratique dans le cadre de l'orientation et de la sélection professionnelles. L'aptitude étant définie comme une « qualité plus grande de réussite » (5) d'un individu dans une activité, les tests ne hiérarchisent pas : ils classent les individus dans une échelle construite de rendements pour différentes aptitudes.

---

(1) H. Piéron : « Les origines, en France, de la méthode des tests et la signification pédagogique de l'œuvre de Binet », *Pour l'ère nouvelle. Revue mensuelle d'éducation nouvelle*, juillet 1932, p. 164.

(2) E. Claparède : *L'orientation professionnelle. Ses problèmes et ses méthodes*, Bureau international du travail. Études et documents. Série 3 – Enseignement, n° 1, Genève, octobre 1922, p. 73.

(3) H. Piéron : « La notion d'aptitude en éducation », *Pour l'ère nouvelle. Revue mensuelle d'éducation nouvelle*, juillet-août 1929, p. 140.

(4) R. Duthil : « Les applications pédagogiques de la méthode des tests », *Pour l'ère nouvelle*, *op. cit.*, juillet-août 1929, p. 141.

(5) H. Piéron : « La notion d'aptitude en éducation », *op. cit.*, p. 137.

La détermination des aptitudes permet de mettre en valeur deux principes fondamentaux. D'une part, les psychologues observent un principe d'homogénéité selon lequel « des différents caractères psychophysiologiques étudiés, la plupart se répartissent dans une population homogène d'individus selon la loi normale de Gauss en cloche ». Ce principe permet de construire des groupes d'aptitudes définissant des métiers. En effet, « en mesurant chez un même individu un grand nombre de caractères, on les voit se répartir encore selon une loi proche de la normale avec seulement une dispersion un peu moindre que celle qu'on rencontre lorsqu'on mesure le même caractère sur une population d'individus différents. On peut penser qu'une personne apte à un métier ne l'est pas nécessairement à tous les autres, que cependant elle sera, en règle générale, apte à tout un groupe de métiers, et non pas uniquement à un seul » (1). Il convient de souligner à ce propos que les psychologues et physiologistes utilisent très tôt les instruments statistiques (2). Un second principe, fondamental pour la docimologie, est celui de « l'éducabilité ou la perfectibilité des aptitudes », c'est-à-dire « la propriété qu'ont des fonctions mentales, des opérations, des aptitudes, de se développer par l'exercice » (3). Aussi la détermination des aptitudes apparaît-elle d'emblée comme le fondement scientifique d'une méthode éducative.

Cependant, pour comprendre la genèse de la docimologie, il convient d'évoquer plus longuement le rôle de deux fondateurs de la psychologie française, Alfred Binet et Édouard Toulouse.

## 2. Binet et la « mesure du degré d'instruction »

La critique des examens et des pratiques pédagogiques remonte au-delà des premiers travaux de docimologie. À la fin des années 1880, à l'initiative des médecins hygiénistes, la question du « surmenage » scolaire est déjà posée. Les programmes encyclopédiques et la longueur des journées scolaires sont dénoncés comme facteur de pathologies telles que la fatigue cérébrale. C'est par ce biais que

---

(1) *Encyclopédie française*, t. VIII, La vie mentale, 1938, section C: La profession, pp. 84-92.

(2) Ainsi, Laugier et Weinberg sont parmi les premiers à utiliser la méthode d'analyse factorielle de Spermann. Bonnardel poursuivra ce type de travail: « Application de la méthode d'analyse factorielle de Thurstone à l'étude de la notation des copies d'examens », *Le Travail humain*, 1946, pp. 150-167; voir M. Reuchlin: « Contributions à l'histoire des méthodes statistiques employées en psychologie », *Psychologie et Histoire*, 2003, vol. 4, pp. 1-60.

(3) R. Laufer et G. Paul-Boncour: *L'orientation professionnelle du point de vue particulièrement scolaire. La préadaptation scolaire. Rapport à M. le Directeur de l'Enseignement primaire de la Seine*, Librairie Delagrave, 1924, p. 36.

Binet est amené à s'intéresser au milieu scolaire. Entre 1898, date à laquelle il publie avec Victor Henri *La fatigue intellectuelle*, et 1906, il dirige ou publie plusieurs travaux sur la question de la fatigue scolaire. Cependant, ce sont ses travaux sur l'intelligence et sa mesure qui le conduisent à remettre en cause les formes d'évaluation pratiquées par les enseignants. La dénonciation du « surmenage » se double alors de la dénonciation de l'examen lui-même. Binet est ainsi parmi les premiers à se livrer à une critique psychologique des méthodes pédagogiques traditionnelles.

À la tête du Laboratoire de psychologie physiologique de la Sorbonne à partir de 1894 et surtout du Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'école de la rue de la Grange-aux-Belles créé en octobre 1905, il oriente dorénavant l'essentiel de ses recherches vers les questions d'enseignement. La mise au point de son échelle de l'intelligence se veut ainsi un instrument pédagogique au service d'une école qui serait ouverte aux applications de la science (1). S'interrogeant sur la finalité de l'école et sur les critères permettant de la juger efficace, Binet lui assigne deux objectifs : augmenter « le rendement d'un individu particulier » mais aussi faire bénéficier la collectivité de cette augmentation (2). Dans cette perspective, la psychologie ne peut que s'intéresser à la question de l'évaluation des élèves, c'est-à-dire à la manière dont l'école évalue son propre travail. Or, selon Binet, les examens pratiqués par le système scolaire présentent deux caractéristiques qui les discréditent : d'une part, ils comportent des épreuves arbitraires et d'autre part, ils ne permettent pas de savoir ce qu'ils évaluent. Binet développe cette critique à propos du certificat d'études. Celui-ci est caractérisé par « le défaut de tous les examens où les questions sont laissées à l'arbitraire du juge [...]. Les difficultés n'en sont point dosées avec rigueur ; il n'y a là aucune méthode » (3). C'est ce que confirment largement les résultats des premières études de docimologie. La nécessité d'« organiser des examens qui soient des mesures du degré d'instruction » conduit à l'élaboration d'une méthodologie de l'examen, avec des tests de résultats respectant deux principes : d'une part une standardisation des épreuves et d'autre part, leur étalonnage (4). Son collaborateur,

---

(1) M. Vial : *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*, Armand Colin, 1990.

(2) A. Binet : *Les Idées modernes sur les enfants*, op.cit., p. 27.

(3) *Ibid.*, p. 41.

(4) « 1° L'examen n'est pas livré au hasard, au caprice de l'inspiration, aux surprises des associations d'idées, il se compose d'un système de questions dont la teneur

l'instituteur Vaney, met ainsi au point, en 1906, « un plan d'examens qui permet de mesurer l'instruction d'un élève, âge par âge, depuis sept ans jusqu'à douze ans » (1). Cette nouvelle approche des méthodes d'évaluation s'inscrit dans la défense d'une nouvelle pédagogie « qui fait de l'écuyer un actif, au lieu de le réduire à n'être qu'un écouleur » (2), et de l'idéal de « l'école sur mesure » (3).

### 3. Toulouse et la fonction régulatrice de la science

Si Binet peut être considéré comme un précurseur de la docimologie, c'est à Édouard Toulouse (4) et à ses élèves qu'elle doit sa constitution en discipline. Chef de service à l'Asile de Villejuif, Toulouse est à l'origine de plusieurs laboratoires, dont le Laboratoire de psychologie expérimentale rattaché à l'École pratique des hautes études. Henri Piéron y devient son collaborateur en 1900, avant de succéder à Binet. Henri Laugier rejoint Toulouse à l'hôpital Henri-Rouselle à partir de 1923 (5).

Dans le sillage de Toulouse, ces scientifiques partagent une même conception de la fonction sociale de la science. Toulouse est en effet à l'origine de la *biocratie*, théorie selon laquelle « la conduite des peuples, de l'humanité toute entière ne sera organisée rationnellement que lorsqu'on aura réalisé un État où le gouvernement des personnes sera basé sur les sciences de la vie c'est-à-dire une Biocratie » (6). Cet eugénisme « français » assigne donc à la science la mission de

---

est invariable, et dont la difficulté est dosée; 2° le degré d'instruction d'un enfant n'est point jugé, *in abstracto*, comme bon, médiocre, mauvais, suivant une échelle subjective de valeur; il est comparé au degré d'instruction de la moyenne d'enfants de même âge et de même condition sociale qui fréquentent les mêmes écoles », A. Binet: *Les Idées modernes...*, op. cit., p. 33.

(1) *Ibid.*, p. 33.

(2) *Ibid.*, p. 139.

(3) *Ibid.*, p. 22.

(4) Michel Huteau vient de consacrer un ouvrage à Toulouse: *Psychologie, psychiatrie et société sous la Troisième République. La biocratie d'Edouard Toulouse*, L'Harmattan, 2002.

(5) De 1923 à 1932, il est chef de laboratoire de physiologie appliquée à la prophylaxie mentale.

(6) « La conduite de la vie », *La Prophylaxie mentale*, 17 juin 1929. Cité par A. Drouard: *L'eugénisme en questions. L'exemple de l'eugénisme « français »*, Ellipses, 1999, p. 40. Sur le mouvement eugéniste et le rôle de Toulouse, voir J.-B. Wojciechowski: *Hygiène mentale et hygiène sociale: contribution à l'histoire de l'hygiénisme*, L'Harmattan, 1997.

réorganiser la société sur des bases à la fois plus justes et plus efficaces. En particulier, la sélection des individus en vue de leur affectation à des fonctions sociales lui paraît fondamentale : « Ce n'est pas à l'âge où l'homme se présente à l'entrée d'une carrière que la sélection peut avoir lieu le plus utilement. À ce moment, les meilleurs dons ont pu ne pas être cultivés comme il aurait fallu. Le seul remède à cette situation injuste et surtout contraire à l'intérêt social se trouve dans l'organisation de l'école unique où tous les enfants – riches ou pauvres – devront passer et ne pourront s'élever jusqu'aux degrés supérieurs de l'enseignement qu'en fonction de leurs aptitudes » (1). Ainsi, par un autre cheminement que celui suivi par Binet, les scientifiques formés autour de Toulouse accordent aux questions éducatives une place centrale. La détermination scientifique des aptitudes doit permettre à chaque individu d'occuper la fonction sociale la plus adaptée aussi bien pour lui-même que pour la société. Elle s'impose ainsi comme condition et légitimation de l'école unique ; elle justifie également l'orientation professionnelle.

Les fondateurs de la docimologie ne sont pas uniquement liés par des préoccupations scientifiques communes – la psychologie expérimentale et la physiologie – et par un projet social – la *biocratie* d'Édouard Toulouse. Ils ont en commun leur intérêt pour l'école. La psychologie, en montrant les spécificités des différents âges de la vie et les lois qui les commandent, rejoint les préoccupations des différents courants pédagogiques qui apparaissent au début du xx<sup>e</sup> siècle. Elle apporte notamment une base scientifique aux « méthodes actives ». Les principaux représentants de l'école française de psychologie expérimentale participent d'ailleurs au mouvement de l'éducation nouvelle. Alfred Binet a montré la voie. Dans son ouvrage *Les Idées modernes sur les enfants*, il affirme « que la détermination des aptitudes des enfants est la plus grosse affaire de l'enseignement et de l'éducation ; c'est d'après leurs aptitudes qu'on doit les instruire, et aussi les diriger vers une profession. La pédologie doit avoir comme préliminaire une étude de psychologie individuelle » (2). Son successeur Henri Piéron joue un rôle important dans la Ligue internationale d'éducation nouvelle, constituée à Calais en 1920, dont il assure à deux reprises la présidence, entre 1931 et 1933.

La docimologie s'inscrit aussi dans ce mouvement en apportant des arguments scientifiques à la dénonciation des formes classiques

---

(1) *Ibid.*, p. 43.

(2) A. Binet : *Les Idées modernes sur les enfants*, op. cit., p. 21.

d'enseignement. Ses promoteurs n'ont de cesse en effet de réclamer la mise en place de nouvelles méthodes d'évaluation, elles-mêmes fondées sur les pédagogies actives. Cependant, c'est le développement de l'orientation professionnelle qui apparaît comme une des premières applications de ce programme.

#### 4. Docimologie et orientation professionnelle

Les « inventeurs » de la docimologie participent au développement de l'orientation professionnelle qui prend son essor dans les années 1920 (1). Julien Fontègne, un des pionniers de l'orientation professionnelle en France, qualifie l'orientation professionnelle de « psychologie appliquée aux vocations » (2). L'orientation professionnelle est en effet une des seules applications de la psychologie moderne. Son champ d'intervention est vaste puisqu'elle a « pour but de diriger un individu – le plus souvent un adolescent, mais aussi un adulte, un chômeur, un mutilé – vers la profession dans laquelle il a le plus de chances de réussir, parce qu'elle répond le mieux à ses aptitudes psychologiques ou physiques » (3). Pour Piéron ou Laugier, il ne s'agit pas simplement d'affecter la main-d'œuvre en fonction des besoins économiques (4). Bien au contraire, conformément à l'empreinte scientiste léguée par Toulouse, elle s'intègre à un vaste projet dans lequel la science et ses applications doivent résoudre les problèmes sociaux et constituer un instrument de régulation sociale. Déjà en 1904, dans l'ouvrage-manifeste *Technique de Psychologie expérimentale* publié par Toulouse, Piéron et Vaschide, l'orientation professionnelle se voit assignée une fonction sociale centrale : « en faisant la part de ce que l'éducation technique peut apporter de développement à des facultés existantes, on arrivera à déceler dans un

---

(1) Le décret du 26 septembre 1922 fixe le premier cadre réglementaire à son développement en plaçant l'orientation professionnelle sous la tutelle du sous-secrétaire à l'Enseignement technique.

(2) J. Fontègne : *L'orientation professionnelle et la détermination des aptitudes*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1921, p. 58. Sur Julien Fontègne, consulter la biographie d'André Caroff : *Julien Fontègne. Un pionnier de l'orientation professionnelle*, INETOP, dactylographié, 125 pages.

(3) E. Claparède : *L'orientation professionnelle. Ses problèmes et ses méthodes*, Bureau international du travail, Études et Documents. Série 3 – Enseignement, n° 1, Genève, octobre 1922, p. 20.

(4) J. Martin : « L'orientation professionnelle en France, en Allemagne et en Grande-Bretagne dans les années 1920 : un instrument de rationalisation ? », *Histoire & Sociétés. Revue européenne d'histoire sociale*, n° 2, 2<sup>e</sup> trimestre 2002, pp. 94-106. Sur le mouvement d'orientation professionnelle, voir André Caroff : *L'organisation de l'orientation des jeunes en France. Évolution des origines à nos jours*, EAP, 1987.

équilibre mental d'une certaine nature, les germes de ce qu'on pourra scientifiquement appeler la vocation, ou tout au moins l'aptitude, bien qu'elle ne se manifeste pas toujours à celui-là même qui la possède. Et l'instruction des individus pourra être régie par des lois d'utilisation scientifiquement déterminées, et pourra, et particulièrement, développer rationnellement les tendances utiles. Et surtout, classer les individus suivant leurs aptitudes avec une précision bien autre que celle que peuvent fournir des examens superficiels, des concours ou des circonstances fortuites. Telle est l'œuvre d'utilité sociale que la science psychologique, appliquée à des questions concrètes pourra bientôt hardiment revendiquer » (1). Quelques années plus tard, en 1912, Toulouse peut préciser ce projet, en affirmant qu'« un jour viendra où le concours consistera en un examen médico-psychologique dans lequel les aptitudes particulières de chaque individu seront cotées, et aucun père de famille ne poussera son enfant vers un métier ou une profession sans l'avoir fait examiner, comme on fait dès maintenant essayer une machine » (2).

L'orientation professionnelle subvertit doublement l'école traditionnelle. Au plan des finalités, il ne s'agit plus seulement de transmettre ou d'instruire, mais de rechercher des aptitudes, afin d'assigner à l'individu une fonction utile à la société et correspondant à ses caractéristiques propres. C'est ainsi qu'Henri Piéron remplace l'usage des examens scolaires dans le fonctionnement social, afin d'en dévoiler la fonction réelle : « L'admission à des examens – certificat d'études, brevet, baccalauréat, – ou à des concours – bourses, écoles professionnelles, écoles normales, etc. – représente une des formes fondamentales de l'orientation professionnelle, à laquelle on ne prend plus garde parce qu'elle est entrée dans la tradition, bien qu'elle réalise une orientation de caractère impératif, sinon sous la forme positive de l'appel vers tel ou tel groupe de carrières, du moins sous la forme négative de la contre-indication » (3). Examens et concours ne sont donc qu'une des modalités de l'orientation professionnelle, au sens où ils ouvrent à des cursus de formation qui débouchent sur des types précis de profession.

---

(1) Cité par H. Piéron : « Les origines, en France, de la méthode des tests et la signification pédagogique de l'œuvre de Binet », *art. cit.*, p. 164.

(2) Cité par H. Piéron : « La place de l'Institut dans l'histoire de l'orientation professionnelle », *Bulletin de l'Institut national d'orientation professionnelle (BINOP)*, 2<sup>e</sup> série, n° 9, 1953, pp. 7-8.

(3) H. Piéron : « Orientation professionnelle et Docimologie », *BINOP*, n° 6, juin 1929, p. 161.



Au plan des méthodes, l'orientation professionnelle se propose de substituer aux pratiques pédagogiques traditionnelles des méthodes scientifiquement élaborées, c'est-à-dire des tests. L'orientation professionnelle remplacerait ainsi les autres procédures d'orientation. Pour Piéron, Laugier ou Toulouse, la mise en œuvre de l'orientation professionnelle préfigure une orientation scolaire dont l'objectif serait avant tout la détermination des aptitudes. En effet, pour ces scientifiques, « tout système d'éducation qui met au premier plan de ses préoccupations le développement intégral de la personnalité de l'enfant doit aboutir à une orientation professionnelle rationnelle. Car la tâche de l'école est de préparer l'enfant à la vie ; et la mission de l'éducateur et, plus encore que d'aider l'enfant à conquérir des parchemins, de l'acheminer vers une activité sociale, où il réussira, et où il pourra s'épanouir dans un travail heureux et à rendement élevé » (1). La fondation de l'Institut national d'orientation professionnelle en 1928 s'inscrit dans ce vaste projet. Destiné à former des « orienteurs » selon les méthodes scientifiques, il est aussi un centre de recherche. Dans l'esprit des fondateurs, l'Institut et l'orientation professionnelle constituent les bases institutionnelles destinées à promouvoir les acquis de la méthode expérimentale. Selon Piéron, « le développement de l'orientation professionnelle [...] et de l'emploi de méthodes psychotechniques devait contribuer à une certaine transformation des examens dans le sens d'aiguillages rationnels et à l'introduction de méthodes plus objectives dans l'appréciation des aptitudes » (2). Mais ces orientations scientifiques et éducatives débordent la simple promotion des tests. Elles contribuent aussi à une autre approche de l'éducation et des apprentissages. Ainsi l'élaboration théorique et la diffusion dans l'institution scolaire de *fiches d'orientation* invitent les instituteurs à ne pas évaluer leurs élèves uniquement sur la base des résultats scolaires (3). À côté de ceux-ci, ils sont invités à évaluer les aptitudes et à tenir compte des caractéristiques psychologiques des enfants. Les examens et évaluations classiques ne sont pas les seuls critères à partir desquels les élèves sont orientés. Cette approche souligne les manques et insuffisances des notations scolaires tout en proposant des méthodes alternatives. L'orientation professionnelle est donc bien le tronc commun à partir

---

(1) H. Laugier, E. Toulouse et D. Weinberg : « La Biotypologie et l'orientation professionnelle » (Extrait de la communication présentée au Congrès de Nice), *Pour l'ère nouvelle*, novembre 1933, p. 249.

(2) H. Piéron : *Examens et Docimologie*, P.U.F., 1963, p. 27.

(3) En 1930, Henri Piéron préconise un modèle de « fiche psychopédagogique d'orientation pour les éducateurs » qu'il publie dans le *BINOP*, n° 2, février 1930, pp. 29-35.

duquel la docimologie et l'orientation scolaire doivent pouvoir se déployer. Plus précisément, la docimologie fournit le chaînon entre l'orientation professionnelle et l'orientation scolaire.

## II. LA CONSTITUTION DE LA DOCIMOLOGIE ET SES ENJEUX SOCIO-ÉDUCATIFS

C'est en juin 1922 qu'Henri Laugier, Henri Piéron et son épouse effectuent la première enquête fondatrice de la docimologie (1). Elle porte sur 117 élèves âgés en moyenne de 12 ans et 6 mois, appartenant à trois écoles communales de la Seine. Cette première étude a vu la participation de Piéron, mais les grandes enquêtes postérieures sont produites par Laugier. Si Piéron peut revendiquer la paternité de l'intitulé de la nouvelle science, c'est Laugier qui est le plus actif dans sa construction scientifique et sa légitimation. Cependant, Piéron soutient activement ces travaux (2). D'une part, il publie dans *L'Année psychologique* qu'il dirige depuis 1912, les études de docimologie. D'autre part, il inaugure en 1932 dans le *Bulletin de l'INOP* une « Chronique docimologique » qu'il assure lui-même. Il publie également plusieurs articles sur ces questions dans *Pour l'ère nouvelle*.

Laugier, nommé au CNAM à la chaire de physiologie du travail créée en 1929, mène plusieurs enquêtes avec l'aide de sa collaboratrice Dagmar Weinberg. C'est dans ce cadre que sont publiées les enquêtes les plus importantes (3). Le début des années 1930 constitue

---

(1) Les résultats de cette enquête sont publiés dans *L'Année psychologique* (t. XXIII, pp. 146-175) et sont l'objet d'une communication lors de la IV<sup>e</sup> Conférence internationale de psychotechnique de 1927; H. Piéron, M<sup>me</sup> H. Piéron et H. Laugier: « Étude critique de la valeur sélective du certificat d'études et comparaison de cet examen avec une épreuve par tests, *art. cit.*, p. 499. Cette contribution sera publiée sous le même titre dans la revue du GFEN, *Pour l'ère nouvelle*, n° 105, février 1935, pp. 47-51.

(2) Détail intéressant, le Secrétariat général de la commission française pour l'enquête Carnegie sur les examens et les concours, est installé au 41 rue Gay-Lussac, c'est-à-dire à l'INOP, *BINOP*, n° 9, novembre 1932, p. 238. Laugier agit avec le soutien du milieu scientifique auquel il appartient.

(3) H. Laugier et D. Weinberg: « Du facteur subjectif dans les notes d'examens », *Année psychologique*, XXVIII, 1928, pp. 236-244, et XXXI, 1931 pp. 229-241; H. Laugier et D. Weinberg: « Le facteur subjectif dans les notes d'examen. Deuxième contribution », *Année psychologique*, XXXI, 1930, pp. 229-241; H. Laugier et D. Weinberg: « Étude comparée des notes d'examens des étudiants et des étudiantes en sciences », *Le Travail humain. Revue trimestrielle*, mars 1935, pp. 62-81; H. Laugier, D<sup>r</sup> Toulouse, D. Weinberg: « Biotypologie et classification scolaire », *Extrait des Annales du CNAM*, Quatrième série, 1934, n° 1, pp. 67-81; H. Laugier et D. Weinberg: *Élaboration statistique des données numériques de l'enquête sur la correction des épreuves du bac*, Publications de l'Enquête Carnegie sur les examens, 1936.

en effet un tournant pour la docimologie: en 1931, la Fondation Carnegie charge l'Institute of International Education de l'Université de Columbia de mener une enquête internationale sur les conceptions, les méthodes, la technique et la portée pédagogique des examens et concours. Dans un premier temps, les fondateurs de la docimologie ne font pas partie du comité français (1). Si l'on en croit Piéron, l'hostilité de certains milieux universitaires expliquerait leur absence (2). Et il précise: « grâce au désistement du doyen Maurain, la docimologie a pu pénétrer dans le comité français en la personne de notre collègue Laugier... » (3). L'intérêt de Laugier pour la docimologie renvoie à son engagement en faveur de l'école unique, remontant aux Compagnons de l'Université nouvelle. Cependant, cet intérêt doit aussi être mis en relation avec ses travaux de biotypologie qu'il mène parallèlement avec Toulouse. La fondation de la Société de Biotypologie par Laugier et Toulouse date de 1933. Ils travaillent alors tous deux à la mise au point d'un « examen total à base biotypologique » afin d'établir « une classification des types humains » reposant sur sept examens complets (4).

Dans les premières études de docimologie publiées entre 1927 et 1938, les analyses posent les bases d'une compréhension des processus d'apprentissage tout en critiquant les méthodes d'enseignement et d'évaluation traditionnelles. À côté de la dénonciation classique du surmenage et du bachotage, l'analyse scientifique des examens se développe ainsi dans trois grandes directions.

La première est une critique du caractère arbitraire de l'examen traditionnel, tandis que le concours, lui, ne sélectionne les candidats qu'en vertu du hasard. Le recours aux méthodes statistiques permet aux docimologues de faire apparaître des défauts structurels des examens et concours traditionnels. S'appuyant sur la loi de Gauss, ils

---

(1) En mai 1931, lors de la conférence internationale d'Eastbourne, le comité français est composé de Barrier (directeur adjoint de l'Enseignement primaire), Bouglé (directeur adjoint de l'ENS), Cope (président du Syndicat des professeurs de lycée), Desclos (sous-directeur de l'Office national des Universités) et Maurain (doyen de la Faculté des sciences). Piéron manifeste sa désapprobation en qualifiant ce comité de réunion « d'administrateurs », *BINOP*, novembre 1932, p. 238.

(2) Piéron évoque en effet « certaines résistances à l'introduction du point de vue psychotechnique, résistances que l'on s'est habitué à rencontrer chez quelques sociologues de tendances littéraires et qui semblent redouter l'introduction de l'esprit expérimental », *BINOP*, *op. cit.*

(3) *BINOP*, *op. cit.*

(4) Examen anthropologique et morphologique; examen sexologique; examen chimique; examen physiologique; examen psychologique; examen de médecine générale; examen psychiatrique.

contestent l'usage de la notion de moyenne arithmétique. Celle-ci est d'autant plus arbitraire que les critères d'évaluation font intervenir la subjectivité du correcteur. Laugier et Weinberg observent en effet que d'un correcteur à l'autre, les échelles de notes varient. Même si ces correcteurs respectent la répartition de leur notes selon la loi de Gauss, les différences d'échelles de note ont des conséquences sur le résultat final. En effet, « le succès à l'examen étant conditionné par la note moyenne tirée de deux ou plusieurs épreuves, l'examineur qui use d'une échelle nettement plus limitée dévalorise son épreuve, car son collègue en utilisant les notes extrêmes, fait pencher la moyenne de son côté » (1). Ainsi intervient le « coefficient subjectif » : selon que les examinateurs utilisent ou non toute l'échelle des notes, les résultats finaux en seront affectés. Selon l'étude de Laugier et Weinberg, « dans le cas d'un concours, ce ne seront pas les mêmes candidats qui seront choisis par les deux examinateurs ; dans notre cas, la moitié des candidats admis par l'un seraient rejetée par l'autre et vice versa ». Aussi convient-il de former les correcteurs à la correction afin d'éviter de trop fortes disparités d'un examinateur à un autre.

L'étude des rendements scolaires constitue le second axe de réflexion. Les premiers travaux de docimologie sont en effet pionniers dans le domaine de la statistique appliquée au rendement scolaire. L'objectif est de déterminer les caractéristiques psychophysiologiques des élèves examinés. Laugier, Toulouse et Weinberg construisent pour cela une classification scolaire en procédant à un examen biotypologique. À partir d'un échantillon de 125 élèves de cours moyens d'une école primaire de Paris, ils établissent que « les meilleurs élèves sont parmi les plus jeunes, les derniers parmi les plus âgés » et que dans la partie physique du profil, les « meilleurs élèves se montrent, en général, [...] inférieurs ; les mauvais supérieurs à l'ensemble du groupe ». Ainsi sont mis en valeur deux critères – l'âge et la constitution psychique et psychologique – dans l'explication du rendement scolaire. Ces recherches sur le rendement conduisent également Laugier et Weinberg à s'interroger sur « les différences entre les sexes » (2). Examinant les notes obtenues par des étudiants et des étudiantes de la faculté de science de Paris (3), ils observent d'une

---

(1) H. Laugier et D. Weinberg : « Le facteur subjectif dans les notes d'examen », in Henri Laugier, Henri Piéron, M<sup>me</sup> H. Piéron, Dr E. Toulouse, D. Weinberg : *Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours*, Publications du Travail humain, CNAM, 1934, p. 17.

(2) H. Laugier et D. Weinberg : « Étude comparée des notes d'examens des étudiants et des étudiantes en sciences », *Le Travail humain*, mars 1935.

(3) Leur étude porte sur 4833 candidats (3347 étudiants et 1486 étudiantes) entre 1928 et 1930.

part que la réussite des étudiantes est tout à fait comparable à celle des étudiants et que, d'autre part, leur réussite diffère selon les disciplines. Bien qu'ils ne proposent pas d'explication à ces observations, cette étude est pionnière dans le domaine de la statistique scolaire et des enquêtes de la sociologie de l'éducation.

Un troisième axe de réflexion concerne la fonction sociale de la sélection et la finalité de l'examen. Les fondateurs de la docimologie soulignent la confusion qui préside à la définition de la finalité des examens et concours. En effet, examens et concours traditionnels mélangent systématiquement deux types d'évaluation. D'une part, il peut s'agir de « contrôler les résultats d'une formation éducative, de vérifier des acquisitions, d'évaluer le bagage de connaissances assimilées et de déterminer si, pour un écolier donné, la tâche d'un enseignement peut être considéré comme achevée ». Ce devrait être la finalité du CEP par exemple. D'autre part, il peut s'agir de « déterminer les aptitudes propres d'enfants ou de jeunes gens, qui devront bénéficier d'une formation éducative particulière », comme dans le cadre des concours d'entrée dans les écoles. Cette distinction établie entre deux types d'évaluation devrait régir le fonctionnement des examens, mais, note Piéron, « en fait, les deux points de vue interviennent toujours, les connaissances servant bien souvent à déterminer le classement même dans les concours où les aptitudes devraient essentiellement fonder la sélection, les capacités individuelles l'emportant d'autre part aux yeux de certains examinateurs sur l'étendue des connaissances, pour l'évaluation du niveau des candidats à des examens institués pour le contrôle d'une formation éducative ». À cet égard, le baccalauréat fournit le meilleur exemple, puisqu'il certifie les sortants de l'enseignement secondaire tout en déterminant les individus aptes à entrer dans l'enseignement supérieur. La docimologie invite à distinguer deux types d'examens, les uns contrôlant l'acquisition de connaissances, les autres servant à déterminer des aptitudes individuelles.

Cependant, la critique des examens et concours ne signifie pas que les docimologues renoncent à la sélection et à sa fonction sociale. Bien au contraire, ils prennent la mesure de la fonction sociale des diplômes dans les sociétés développées, et particulièrement en France. Henri Piéron souligne d'ailleurs, au début des années 1930, la généralisation du phénomène de certification affectant de nombreuses professions : « Il semble bien difficile dans notre organisation sociale de renoncer à ces sanctions qui garantissent un certain savoir, alors que, de plus en plus, on étend ce contrôle, aux médecins, dentistes, sages-femmes, vétérinaires, avocats, y ajoutant maintenant les

architectes, les ingénieurs, en attendant que d'autres bientôt s'y ajoutent encore » (1). D'autre part, les fondateurs de la docimologie ont toujours été partisans de l'orientation et de la sélection des individus. Henri Piéron précise ainsi que l'examen de sélection à l'entrée d'une carrière est « indispensable à une organisation sociale rationnelle, mais à la condition que la sélection se fasse bien sur la base des aptitudes requises, ce qui est loin d'être le cas dans la plupart des concours ». La docimologie pose donc le problème de la légitimité de la sélection, c'est-à-dire des critères sur lesquels s'opère l'affectation sociale des individus au travers du tamis du système scolaire. Piéron dénonce l'inégalité foncière qui caractérise le système scolaire : les examens et concours traditionnels affectent des individus sur de fausses évaluations. Réussir un concours ne signifie pas posséder les aptitudes nécessaires à telle ou telle carrière, mais avoir été bien préparé à l'épreuve. Ainsi, « au lieu de pouvoir juger les aptitudes naturelles des individus, on se trouve en présence de candidats dressés aux épreuves, et dont certains réussiront mieux parce que plus habilement dressés, prenant la place d'autres réellement plus intelligents ; et l'on reçoit ainsi les poulains des écuries les mieux outillées » (2). Ce corpus critique étayé par des travaux scientifiques remet en cause non seulement les pratiques pédagogiques mais, plus fondamentalement, le principe de la méritocratie revendiquée par l'école républicaine.

### III. L'ÉCOLE UNIQUE, LA SÉLECTION SCOLAIRE ET LA DOCIMOLOGIE

Piéron dresse un bilan mitigé des effets des premiers travaux de docimologie et observe que « leur influence ne fut pas sans s'exercer » (3). Les efforts fournis par ce milieu restreint de scientifiques pour constituer et légitimer la docimologie en tant que « science » rencontrent en effet un certain écho, notamment à la faveur du débat sur l'école unique. Comme le souligne Piéron, « l'organisation de l'école unique pose de tous côtés le problème des examens et des méthodes de sélection » (4). Ces questions prennent alors suffisamment d'ampleur pour que les recherches effectuées en matière d'orientation professionnelle depuis le début du siècle soient

---

(1) H. Piéron : « Éducation nouvelle et docimologie », *Pour l'ère nouvelle. Revue mensuelle d'éducation nouvelle*, décembre 1931, pp. 270-271.

(2) *Ibid.*, p. 271.

(3) H. Piéron : *Examens et docimologie*, *op. cit.*, p. 26.

(4) H. Piéron : « Chronique docimologique », *BINOP*, octobre 1933, p. 216.

réinvesties sous un autre angle afin d'en constituer une variante nouvelle et pédagogique. Les années 1920-1930 sont en effet marquées par les débats sur l'école unique et sur la sélection scolaire à l'entrée de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. La docimologie naissante qui repose sur les mêmes fondements théoriques et les mêmes objectifs sociaux trouve là un contexte favorable. Le corpus théorique constitué par les psychologues et physiologistes est d'ailleurs utilisé par certains acteurs du système éducatif. Ainsi, en 1933, le SNI reprend à son compte la distinction entre examens de connaissances et examens d'aptitudes, qu'il intègre à son projet de classe d'orientation entre 11 et 14 ans (1). Au congrès de Nice, en 1938, il se prononce pour « un système plus scientifique de mesure des connaissances acquises » et « un ensemble d'épreuves étalonnées indiquant, avec une approximation utile, les aptitudes probables de chaque enfant » (2). Ces mêmes idées sont reprises au niveau de la Fédération internationale des associations d'instituteurs. À la conférence de Santander, en août 1933, Dumas précise ainsi dans son rapport que « le but des examens est de fournir les éléments d'une répartition rationnelle (orientation) des élèves dans les diverses branches de l'activité humaine », lesquels examens peuvent « constater des connaissances acquises » ou des « aptitudes à des travaux futurs » (3). Sans prétendre recenser de manière exhaustive toutes les occasions dans lesquelles les acteurs convoquent la docimologie pour conforter leur argumentation, on peut repérer quelques indices de son influence.

L'apparition de la docimologie en tant que « science » intervient au moment où les premières mesures prises en faveur de l'école unique – même modestes – font apparaître certaines difficultés d'application. En 1924, l'admission gratuite d'élèves dans les classes élémentaires et primaires dans les lycées et collèges (4) prend ainsi au dépourvu les membres de l'Instruction publique. Parmi les nombreux problèmes que soulèvent les inspecteurs d'académie dans leurs rapports (5), celui de la sélection mérite d'être souligné. L'inspecteur d'académie du Doubs indique bien les enjeux pédagogiques et

---

(1) *Ibid.*, p. 218.

(2) Cité par H. Piéron : *Examens et docimologie*, op. cit., p. 27.

(3) « Les moyens pratiques d'examiner les connaissances acquises à l'école de base et d'établir une orientation dans les établissements scolaires du degré suivant. Rapport général par L. Dumas », *BINOP*, juillet 1934, p. 193.

(4) Circulaire du 29 septembre 1924.

(5) Les rapports des inspecteurs d'académie insistent sur trois points : la question de l'âge, le problème de la gratuité sur toutes les études, les différences de programme et d'âge.

sociaux de la réforme : « Là où nous connaissons les plus sérieuses difficultés, c'est quand il nous faudra faire une sélection dans le nombre devenu trop grand des demandes d'admission. [...] Et cette sélection indispensable, sur quel principe la fonder en toute justice ? Faudra-t-il recourir à un examen ? Oui, sans doute ; mais ce procédé de classement qui peut être appliqué à des élèves de 7<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup>, ne saurait convenir à des enfants plus jeunes. Pour ces derniers, c'est une enquête d'un autre genre que nous devons instituer. À qui nous adresserons-nous alors ? Comment parviendrons-nous à connaître les aptitudes des enfants, la situation de fortune des parents, leurs intentions, leurs ambitions pour l'avenir de leurs fils ? » (1). Quant au proviseur du lycée de Vesoul, il exprime un certain désarroi face à une tâche étrangère aux pratiques de l'enseignement secondaire. Ayant interrogé les professeurs des classes élémentaires « sur les modalités possibles de la sélection », notamment sur « les facteurs déterminants du choix », il a obtenu des réponses traduisant leur incapacité pédagogique à prendre en charge le problème : « Les professeurs sont unanimes à demander qu'on leur confie des enfants qui, par leur âge et leurs dispositions, sont tels qu'ils puissent être utilement préparés à l'enseignement secondaire ». Le proviseur ne peut que constater son impuissance : pour réaliser une juste sélection il faudrait « que nous connaissions mieux, nous apprenions ce qu'il y a de bon chez le voisin, ce qui convient aux enfants selon leurs aptitudes, la carrière choisie, la situation et les désirs des parents. Il faudrait que nous apprenions à voir dans les enfants, non des numéros qui grossissent nos effectifs, mais des cerveaux à deviner pour les guider dans la voie qui semble être la leur, même si ce n'est pas celle où nous traçons notre ornière » (2). Ainsi, dans un vocabulaire prudent mais évoquant les préoccupations des promoteurs de l'Éducation nouvelle, ce proviseur souligne combien la mise en œuvre de l'École unique appelle une transformation profonde des finalités et des pratiques pédagogiques de l'enseignement secondaire. Mais, du même coup, le certificat d'études primaires est lui aussi déstabilisé dans sa finalité. Dès lors qu'un accès à l'enseignement secondaire des élèves du primaire est envisagé, quelle doit être sa fonction ?

Dans le cadre du projet de prolongation de la scolarité obligatoire conçu sous le ministère d'Anatole de Monzie, la fonction du certificat d'études primaires est l'objet d'interrogations. Barrier, directeur-

---

(1) Inspection académique du Doubs au ministre, 3 novembre 1924, F17 13951.

(2) Compte rendu des conseils de classes des classes élémentaires (4 octobre) du proviseur du lycée de Vesoul à l'inspecteur d'académie de Haute-Saône, 21 octobre 1924, F<sup>17</sup> 13951.



adjoint au ministère, reconnaît ainsi qu'« on s'est trouvé [...] amené nécessairement à envisager deux certificats d'études différents : l'un, qui serait exigé pour l'entrée dans les enseignements de second degré et aussi pour l'accès au second stade des écoles primaires serait un examen de passage; l'autre, passé à la fin des études primaires, vers 14 ou 15 ans, serait véritablement l'examen de fin d'études primaires » (1). Au cours de sa conférence, Barrier évoque également la nécessité de procéder à la détermination des aptitudes à l'aide de tests, afin d'effectuer une orientation des élèves. Ces réflexions montrent que les préconisations avancées par les partisans de l'Éducation nouvelle et par la docimologie rencontrent un écho dans la perspective de la réalisation de l'école unique. La réforme du certificat d'études, prévue par l'arrêté du 22 mars 1938, bien que non appliquée, s'inspire partiellement de ces idées. Piéron note ainsi que « moins d'importance est donnée à cet examen de contrôle de la formation primaire, plus d'objectivité est assurée, et les épreuves de questions écrites tendent à introduire le principe des méthodes des tests ». Il se félicite « de voir l'examen ramené à un contrôle des capacités élémentaires qui doivent être acquises au cours de l'enseignement du premier degré » (2).

La réalisation progressive de la gratuité du lycée pose donc la question de la sélection qui doit protéger l'enseignement secondaire. Les réformes menées par le ministre Jean Zay, bien qu'elles ne modifient pas la forme et l'organisation des examens, comportent des éléments inspirés des critiques formulées par les spécialistes de la docimologie. Ainsi, Jean Zay précise dans une circulaire de 1937 à l'intention des examinateurs la fonction du baccalauréat: il « n'est pas le but des études secondaires, il en est seulement la vérification. Le diplôme doit attester, non point que le candidat connaît toutes les parties du programme, mais qu'il est capable, même sur une question qu'il n'a pas directement étudiée, de faire preuve d'intelligence et de méthode ». Il ne s'agit plus seulement de contrôler des connaissances mais aussi d'évaluer des capacités et des méthodes. De plus, afin de corriger les travers les plus criants de l'examen, Jean Zay invite à généraliser « la pratique des réunions d'entente entre examinateurs d'une même série d'épreuves écrites » afin d'établir « entre les correcteurs une échelle de notes communes à tous »; pour les épreuves orales, il recommande « de faire mentionner sur le livret scolaire les œuvres ou les textes qui ont été étudiées pendant les deux dernières

---

(1) *BINOP*, mars 1934, p. 70.

(2) H. Piéron: « Les nouvelles dispositions relatives au certificat d'études », *BINOP*, juillet-août 1938, p. 148.

années ». Ce sont bien les enseignements de l'Éducation nouvelle et de la docimologie qui inspirent ces recommandations. Si elles ne remettent pas en cause, selon lui, le fonctionnement de l'examen et sa nature foncièrement viciée, Henri Piéron les qualifie pourtant d'« observations justes » et de « judicieux conseils » (1).

Les « classes d'orientation » s'inscrivent également dans ce courant en accordant une grande place à la pédagogie active et, surtout, en mettant au centre de la politique scolaire la notion d'orientation. Bien que le ministère n'ait pas introduit officiellement l'usage des tests au sein des classes d'orientation, des professeurs prennent l'initiative de les utiliser directement ou de faire appel à des spécialistes. À Sens, Roger Gal utilise des tests pour déterminer les aptitudes des élèves. À Sèvres, les professeurs font appel à Dagmar Weinberg pour « élaborer des tests qu'on puisse utiliser dans les classes d'orientation ». Plus généralement, nombreux sont les professeurs de ces classes qui constatent « que l'utilisation des tests, qui ne diffèrent que très peu des exercices scolaires habituels, pouvait se faire très facilement » (2). L'expérience facilite l'utilisation de méthodes nouvelles. L'usage du test comme instrument d'évaluation et de détermination des aptitudes peut ainsi entrer, bien que modestement, dans l'enseignement secondaire. L'expérience acquise dans le domaine de l'orientation professionnelle est également mise au service de ces classes. En septembre 1937, le ministère de l'Éducation nationale organise un stage destiné aux professeurs des classes d'orientation au cours duquel la fiche scolaire d'orientation proposée par Julien Fontègne est adoptée (3). Ainsi le corpus théorique et pratique élaboré par les promoteurs de l'orientation professionnelle et de la docimologie trouve de nouveaux champs d'application.

L'ouverture des lycées, la « crise des professions libérales » et le contexte général de dépression économique des années 1930 remettent en cause la voie royale que constituaient jusqu'alors le secondaire et le supérieur, suscitant tensions et interrogations. Au début des années 1930, le secrétaire général de la Fédération des associations de parents d'élèves souligne les difficultés nouvelles rencontrées par les familles dans ce nouveau contexte scolaire : « c'est devenu un métier,

---

(1) Jean Zay cité par H. Piéron : « L'examen des examens », *BINOP*, mars-avril 1937, p. 91.

(2) « Sur l'expérience des classes d'orientation », *Pour l'ère nouvelle. Revue mensuelle d'éducation nouvelle*, décembre 1938, p. 303.

(3) J. Fontègne : « Rapport succinct sur la fiche scolaire d'orientation, adopté en Assemblée générale », *BINOP*, octobre 1937, pp. 190-191.

une profession, une technique, que d'orienter ses enfants vers les carrières où ils ne mourront pas de faim ! On n'a plus le droit d'engager un enfant, fils ou fille, vers les études sans en connaître les voies d'accès et les points d'aboutissement » (1). Les nouvelles concurrences scolaires renforcent l'enjeu des examens. Le baccalauréat cristallise ces tensions. Ainsi, *L'Information universitaire* publie en 1933 un article d'un étudiant qui, dénonçant dans les examens de licence un concours masqué, conclut sur la nécessité de « faire la sélection à l'entrée et non à la sortie de l'université » (2). La finalité du baccalauréat est en effet une des questions posées par la docimologie. L'imprécision qui préside aux objectifs de cet examen conduirait en effet nombre d'étudiants vers des impasses. Cette critique est également formulée à propos des études de médecine dont le caractère sélectif apparaît doublement infondé : d'une part, en raison de l'utilisation du baccalauréat et du latin comme critère de sélection ; d'autre part, en raison du nombre important d'échecs tout au long de la scolarité. Pour les « docimologues », non seulement la sélection est arbitraire et n'apporte aucune garantie sur la qualité des étudiants, mais elle produirait des déclassés sociaux.

L'enseignement secondaire est également l'objet d'études psychotechniques qui ont une dimension docimologique. Au début des années 1930, Charles Dietz, diplômé de l'Institut de psychologie de Paris, effectue une enquête sur la sélection des élèves de l'enseignement secondaire en utilisant le test d'intelligence logique de Jean-Maurice Lahy. Il s'agit, à l'aide de tests, de « déterminer la proportion de jeunes Français dans l'ensemble, de jeunes élèves de chaque ordre d'enseignement en particulier, qui seraient aptes à l'enseignement secondaire » (3). Son étude établit que seuls 10 % des élèves du primaire et 50 % des élèves de lycée sont aptes à l'enseignement secondaire (4). Cependant, relevant une « corrélation appréciable » entre tests et épreuves scolaires, Dietz se prononce pour une « sélection opérée sur l'avis des instituteurs ou professeurs » (5).

La commission d'orientation professionnelle du Bureau universitaire d'information sur les carrières (BUIC), constituée en 1936,

---

(1) P. Allard : *Que faire de nos fils et de nos filles ?*, Les Éditions de France, 1934, p. 2.

(2) « La sélection à l'entrée des universités », *BINOP*, novembre 1933, p. 255.

(3) Ch. Dietz : *La sélection des élèves de l'Enseignement secondaire. Recherche de statistique mathématique et de psychologie expérimentale*, Asnières, 1934, p. 16.

(4) *Ibid.*, p. 106.

(5) *Ibid.*, p. 110.

décide en juin 1937 de mener des expériences d'orientation professionnelle dans les lycées. Il s'agit « d'étudier dans quelle mesure les procédés scientifiques d'orientation professionnelle actuellement utilisés pour les jeunes gens de l'enseignement primaire et de l'enseignement technique peuvent s'adapter à des élèves âgés, ayant poursuivi des études secondaires et se destinant à des carrières intellectuelles ». Si cette étude s'applique à tous les niveaux du lycée, elle se concentre particulièrement sur les classes de 6<sup>e</sup>, « gros problème actuel » (1). On le voit, la docimologie apparaît alors nettement comme l'application des méthodes de la psychotechnique à l'enseignement général, non concerné à cette époque par le dispositif d'orientation professionnelle (2). La fin des années 1930 constitue une période d'élargissement de la docimologie à l'ensemble du « système éducatif ». Les instruments scientifiques, les bases institutionnelles et le milieu scientifique concerné sont suffisamment établis pour envisager, en 1936, une grande enquête sur le niveau intellectuel des enfants de 6 à 12 ans par un test collectif (3). Cependant, les résistances du secondaire et de sa clientèle rendent ces avancées précaires et en grande partie sans lendemain.

Bien que restée marginale dans la pratique pédagogique des enseignants, la docimologie appartient pleinement au corpus théorique et pratique des courants réformateurs de l'éducation. Ainsi, le plan Langevin-Wallon intègre les principes élaborés par le petit milieu scientifique constitué autour de Piéron et Laugier. Dans les années 1950, les mêmes hommes poursuivent et étendent leurs enquêtes. Si l'enseignement secondaire ne reprend pas à son compte l'usage des tests, les scientifiques entreprennent des travaux importants sur les résultats scolaires des élèves. De son côté, l'enseignement professionnel semble davantage ouvert aux pratiques pédagogiques proposées par la docimologie et la psychotechnique. Les liens originels entre psychotechnique et enseignement technique et professionnel se perpétuent (4).

---

(1) Commission d'orientation professionnelle du BUIIC. Rapport de Madame Chamboulant daté du 12 décembre 1943, AN 63AJ67.

(2) Le décret-loi du 24 mai 1938 prévoit une orientation professionnelle et une formation professionnelle obligatoires. Elle s'applique aux élèves quittant l'enseignement primaire et à ceux de l'enseignement technique.

(3) Cette enquête sera réalisée en 1943-1944 et publiée en 1950 par l'INED. G. Heuyer, H. Piéron, M<sup>me</sup> H. Piéron et A. Sauvy : *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire (I)*, Cahier 13 de l'INED, Paris, 1950.

(4) Voir sur ces deux aspects le numéro spécial de 1958 du *BINOP* intitulé « Études docimologiques de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire » et dirigé par Henri Piéron et Maurice Reuchlin.

Ce rapide survol des origines de la docimologie montre qu'elles mériteraient un examen plus attentif. La docimologie est née sous le double sceau des préoccupations scientifiques d'un groupe restreint de savants qui cherchaient à proposer une forme originale de rationalisation sociale, et de préoccupations socio-éducatives, autour de l'éducation nouvelle et de l'école unique. Elle s'est affirmée à la fois comme une critique et comme une alternative aux pratiques traditionnelles d'évaluation. L'intérêt porté par les fondateurs de la docimologie à l'orientation professionnelle montre que ces deux mouvements sont solidaires. Ils reposent sur les mêmes bases conceptuelles, mais plus encore, l'orientation professionnelle en utilisant de nouvelles pratiques d'évaluation dans le primaire et le technique, remet en cause la toute puissance des examens traditionnels. Les années 1920 et 1930 préparent les réformes entreprises par Jean Zay qui s'appuient notamment sur les notions d'orientation et d'aptitudes. Le plan Langevin-Wallon s'inspirera, en partie, des acquis de l'orientation et de la docimologie. Ainsi, même si elle n'a pas débouché en France sur une véritable institutionnalisation, et a échoué notamment à prendre pied dans « l'Empire du milieu », la docimologie a exercé une certaine influence sur les pratiques éducatives dans l'enseignement primaire, technique et professionnel, influence qu'il conviendrait de mesurer. Aussi serait-il utile de la mesurer avec précision et d'identifier les réseaux et les modalités de sa diffusion. Il resterait aussi à évaluer la postérité de la docimologie qui, au regard des évolutions pédagogiques des vingt dernières années, est loin d'être négligeable.

Jérôme MARTIN  
Doctorant (Université Paris IV)  
SHE, URA 1397

# **LA PRESSE D'ÉDUCATION ET D'ENSEIGNEMENT 1941-1990**

**Répertoire analytique établi  
sous la direction de Pénélope CASPARD-KARYDIS**

Faisant suite aux quatre volumes d'un répertoire comparable consacré aux périodiques ayant paru du XVIII<sup>e</sup> siècle à 1940, ce nouveau répertoire recense et présente les revues ayant traité d'éducation, d'enseignement et de formation, dans l'acception large de ces termes, entre 1941 et 1990. Rendant plus accessible une presse d'une abondance et d'une variété exceptionnelles, il constitue un outil d'analyse indispensable pour connaître les objectifs, les formes et les acteurs de l'éducation, dans ses dimensions scolaire, familiale et associative ainsi qu'un témoignage sur les origines des questions éducatives actuelles.

Le premier tome décrit 531 revues ; le second, 387. Chacun est suivi d'une série d'index qui en facilitent l'utilisation.

**T. 1, A-D, 763 p., 42 €**

**T. 2, E-K, 702 p., 40 €**

**Institut national de recherche pédagogique  
2000, 2003**

# ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

## *Un chantier à ouvrir* **L'HISTOIRE DU BACCALAURÉAT, 1808-1940**

« Le baccalauréat est une institution sociale et politique de grande conséquence, et les effets qu'il produit à ce titre dépassent de beaucoup en étendue et en gravité ses effets pédagogiques » (1899), écrivait Émile Boutmy (1). Que sait-on pourtant de cet examen dont la création remonte au *Décret impérial portant organisation de l'Université* publié le 17 mars 1808 (2)? Pas grand-chose, ce qu'illustre la bévue commise par un périodique pourtant réputé, *Le Monde de l'éducation*, mettant en surtitre d'un copieux dossier « 1801-2001, le bac a 200 ans » (3): la rédaction du journal fonde cet anniversaire sur une simple coquille nichée dans un ouvrage de Georges Solaux, *Le baccalauréat* (4)...

---

(1) Émile Boutmy: *Le baccalauréat et l'enseignement secondaire*, Paris, A. Colin, Questions du temps présent, 1899, 96 p., p. 18.

(2) « Titre III, Article 16- Les grades dans chaque faculté seront au nombre de trois: savoir le baccalauréat, la licence, le doctorat ». Les articles 19 et 22 précisent les conditions qu'il faut remplir pour être admis à passer le baccalauréat savoir « pour être admis à subir l'examen du baccalauréat dans la faculté des lettres, il faudra 1° être âgé au moins de seize ans; répondre sur tout ce qu'on enseigne dans les hautes classes des lycées », pour être « reçu bachelier dans les facultés des sciences, avoir obtenu le même grade dans celle des lettres et répondre sur l'arithmétique, la géométrie, la trigonométrie rectiligne, l'algèbre et son application à la géométrie ».

(3) *Le Monde de l'éducation*, Dossier Bac: la réforme taboue, n° 293, juin 2001, pp. 21-35. L'erreur est répétée p. 25, « Le bac est garanti d'époque: l'esprit de 1801 perdure deux siècles plus tard » et p. 26 « Le bac [...] depuis sa création par un décret impérial de 1801 ».

(4) Georges Solaux: *Le baccalauréat*, Paris, La Documentation française, 1995, p. 14: « Le titre III du décret impérial portant organisation de l'Université du 17 mars 1801 crée le baccalauréat en ces termes [...]; vu la loi du 10 mai 1806 portant création d'un corps enseignant ».

Les quelques pages qui suivent sont une simple présentation de la bibliographie et des sources de l'histoire de cet examen curieux : parce qu'il est à la fois le premier grade universitaire, dont la collation est réservée aux professeurs de l'enseignement supérieur, mais aussi la sanction et le couronnement des études secondaires.

## Bibliographie

Si l'histoire des examens s'est considérablement enrichie depuis quelques années avec des ouvrages portant sur l'histoire du certificat d'études primaires (1), sur l'histoire de l'agrégation (2) et sur celle des diplômes de l'enseignement technique (3), la moisson est pauvre pour le baccalauréat. En se limitant aux vingt dernières années, on relève de brèves notices dans un récent *Dictionnaire de l'histoire de France* (4) et dans *Le Patrimoine de l'éducation nationale* (5) ainsi qu'un ouvrage de synthèse de W. Gagen (6). La question de l'accès des jeunes filles au baccalauréat a été étudiée par Françoise Mayeur (7) et Karen Offen (8). Quelques études ponctuelles portent sur

---

(1) Philippe Savoie : « Quelle histoire pour le certificat d'études ? », *Histoire de l'éducation*, janvier 2000, n° 85, pp. 49-72 qui fait une recension des ouvrages de Claude Carpentier, Brigitte Dancel, Paul Beaujard et Jean Kieffer consacrés au certificat d'études. Il faut leur ajouter, Patrick Cabanel : *La République du certificat d'études. Histoire et anthropologie d'un examen (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, Paris, Belin, Histoire de l'éducation, 2002.

(2) André Chervel : *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP/Éditions Kimé, 1993.

(3) Guy Brucy : *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel. L'État, l'École, les Entreprises et la certification des compétences*, Paris, Belin, Histoire de l'éducation, 1998.

(4) J.-F. Chanut : « Baccalauréat » dans Jean-François Sirinelli (Dir.) : *Dictionnaire de l'histoire de France, A-J*, Paris, Armand Colin, 1999, p. 126.

(5) *Le Patrimoine de l'Éducation nationale*, Paris, Éditions Flohic, Collection Le Patrimoine des institutions politiques et culturelles, Paris, 1999, p. 424, p. 666, pp. 875-877.

(6) W. Gagen : *The Development of the baccalauréat examinations (1803-1983) an its role within the French education system*, Thèse, Hull University, 1983, 369 p. Nous n'avons pu consulter cette thèse et ne savons pas quelle part l'auteur réserve à la dimension historique du sujet.

(7) Françoise Mayeur : *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977. Cf. pp. 388-397 : *Vers le baccalauréat*. Françoise Mayeur étudie essentiellement les débats opposant partisans et adversaires de la préparation des jeunes filles à cet examen.

(8) Karen Offen : « The Second Sex and the Baccalauréat in III<sup>d</sup> Republic France, 1880-1924 », *French Studies (Colombus)*, t. 13, n° 2, 1983, pp. 252-286.



l'épreuve de philosophie (1), sur l'épreuve de français (2), sur l'épreuve d'histoire (3).

Pour qui s'intéresse à l'histoire du baccalauréat, les ouvrages de référence restent les études anciennes d'Octave Gréard (4), de Paul Meuriot (5) et surtout la thèse de Jean-Baptiste Piobetta (6). Le mémoire d'O. Gréard s'inscrit dans le prolongement de la grande enquête de 1885 sur le baccalauréat (7). Outre un historique très clair des transformations du baccalauréat, de sa création à la réforme de 1880, et l'analyse et la discussion des propositions de réformes souhaitées en particulier par les facultés, on en retiendra surtout les pages consacrées à la question des résultats du baccalauréat. Gréard s'interroge sur l'intérêt du discours sur la valeur de l'examen fondé sur le relevé du nombre de diplômes décernés chaque année et estime plus pertinent de s'interroger sur les conditions d'obtention : première tentative ? deuxième tentative... ? Il montre que nombreux sont les candidats qui passent l'examen à plusieurs reprises. « Ainsi, le chiffre des élèves qui, à la fin de leurs classes, atteignent régulièrement le but doit être diminué d'au moins 10 %, ce qui réduit à 1/3 ce qu'on peut appeler les succès de première épreuve ». Et de conclure : « Est-ce là un régime d'études normal et sain ? » (8).

---

(1) Bruno Poucet : *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*, Paris, CNRS Éditions, 1999. Cf. pp. 74-76, pp. 167-168, pp. 208-209, pp. 257-258. Michel Jamet : « L'épreuve de philosophie au baccalauréat », *Cahiers philosophiques*, n° 22, mars 1985, pp. 41-67. L'auteur examine les sujets de dissertation proposés entre 1925 et 1982.

(2) Claire Decomps : « La composition française aux examens. Étude des sujets proposés au baccalauréat, au brevet supérieur et au diplôme de fin d'études des lycées de jeunes filles de 1881 à 1925 », *Histoire de l'éducation*, mai 1992, pp. 97-134 ; André Chervel : « Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire », cf. *supra* pp. 000.

(3) Philippe Marchand : « L'interrogation d'histoire au baccalauréat, révélateur d'un enseignement, 1880-1914 ». Communication au colloque *Lycées et lycéens en France 1802-1902*, Paris, la Sorbonne 9-10 juillet 2002. À paraître.

(4) O. Gréard : *Le baccalauréat et l'enseignement secondaire. Mémoire présenté au Conseil académique de Paris le 7 juillet 1885*, Paris, Imprimerie nationale, 1885, 118 p.

(5) Paul Meuriot : *Le baccalauréat, son évolution historique et statistique des origines (1808) à nos jours*, Nancy, Berger-Levrault, 1919, 56 p.

(6) Jean-Baptiste Piobetta : *Le Baccalauréat*, Paris, J.-B. Baillière et fils, 1937, 1 040 p. et un appendice, 8 p.

(7) Cf. *Enquêtes et documents relatifs à l'enseignement supérieur*, Publications du ministère de l'Instruction publique, 1885, t. XVIII.

(8) O. Gréard, *op. cit.*, p. 92.

L'ouvrage de Paul Meuriot, président de la Société de statistique de Paris, retrace lui aussi l'histoire des transformations du baccalauréat. Mais surtout, il donne la première analyse des résultats du baccalauréat en fonction de toute une batterie de paramètres : admissions aux différentes sessions, admissions selon les séries, admissions selon les académies, répartition des bacheliers suivant la population, résultats des jeunes filles pour l'académie de Paris...

Publiée en 1937, la thèse de J.- B. Piobetta, réalisée par celui qui était directeur du Service central des examens de l'Université de Paris, comprend deux parties. Dans la première (pp. 5-332), l'auteur entreprend de décrire « l'évolution de cette vieille institution universitaire en essayant de préciser la nature et la portée des tendances pédagogiques et sociales qui en caractérisent les étapes ». Cette histoire repose sur une masse impressionnante de documents législatifs et administratifs. Lois, ordonnances, décrets, arrêtés, rapports et discussions parlementaires, circulaires et instructions, plans d'études et programmes, comptes rendus des débats du Conseil supérieur de l'Instruction publique, enquêtes officielles sont passées au crible. L'auteur a également consulté l'abondante bibliographie disponible au moment de la rédaction de sa thèse (1). La seconde partie de l'ouvrage (pp. 335-1020) est un corpus des textes officiels. J.-B. Piobetta en a recensé 1316 concernant la législation de l'examen et ses programmes.

On a donc là un ouvrage de base constituant une formidable banque de données et que tout auteur d'une recherche sur l'histoire du baccalauréat doit lire. Mais J.-B. Piobetta, et on aurait mauvaise grâce à lui en faire le reproche, n'a pas consulté les archives produites par et pour l'examen. Il nous donne du baccalauréat une histoire institutionnelle et politique. Elle ne correspond plus aux exigences d'une histoire de l'éducation qui rende à cet examen toutes ses dimensions institutionnelles et politiques, mais aussi sociales, économiques et culturelles.

À ces ouvrages, il convient d'ajouter les enquêtes menées en 1935-1936 à l'initiative de la Fondation Carnegie de New-York. L'une porte

---

(1) À compléter par l'abondante bibliographie citée par Viviane Isambert-Jamati : *Crises de la société, crises de l'enseignement. Sociologie de l'enseignement secondaire français*, Paris, PUF, 1970, 376 p.

sur la correction des épreuves écrites (1), la seconde sur les origines scolaires et sociales des candidats de l'académie de Paris (2).

### Sources d'archives

Le baccalauréat est à l'origine de la production de fonds d'archives abondants dont les textes officiels expliquent la constitution et le contenu. La circulaire du 13 septembre 1820 attire l'attention des recteurs sur la nécessité pour les commissions d'examen d'établir des procès-verbaux des opérations d'examen. La circulaire tient à préciser : « La commission d'examen de votre académie pourrait avoir un registre dont chaque page contiendrait un pareil procès-verbal où il ne resterait que les blancs à remplir ». Le règlement pour le baccalauréat ès lettres du 14 juillet 1840, qui introduit une épreuve écrite, demande aux doyens des facultés organisatrices de l'examen ou aux présidents des commissions d'examen de transmettre aux recteurs un exemplaire du certificat d'aptitude (3) délivré aux candidats proclamés admis. Ce certificat doit être accompagné du procès-verbal de chaque séance d'examen signé par tous les juges ainsi que d'un rapport sur l'ensemble des examens et sur la force relative des épreuves. De son côté, le recteur doit transmettre au ministre de l'Instruction publique les certificats d'aptitude avec les procès-verbaux des séances d'examen et les rapports des doyens ou des présidents. Ils y joignent les listes des candidats refusés. Un modèle de certificat d'aptitude complète le règlement.

Ces dispositions font l'objet de plusieurs rappels. Le Second Empire peut être considéré comme une étape décisive dans l'organisation du contrôle *a posteriori* du bon déroulement de l'examen. Le règlement du 25 mars 1865 enjoint aux secrétaires des facultés de tenir le registre des procès-verbaux de chaque examen. Le 19 juin 1865, le ministre de l'Instruction publique fait parvenir de nouveaux

---

(1) *La correction des épreuves écrites dans les examens. Enquête expérimentale sur le baccalauréat*, Paris, À la Maison du Livre, 1936, 226 p.

(2) *Enquêtes sur le baccalauréat. Recherches statistiques sur les origines scolaires et sociales des candidats au baccalauréat dans l'académie de Paris*, avant-propos de C. Bouglé, Paris, Hachette, 1935, 120 p. L'ouvrage propose une fort intéressante classification des professions comprises dans chaque catégorie recensée.

(3) Créé par le Statut sur les examens des facultés des Lettres et des Sciences du 16 février 1810, le certificat d'aptitude était échangé contre un diplôme définitif après visa du Grand Maître.

modèles de certificats d'aptitude et surtout des modèles de procès-verbaux. Il est demandé aux doyens des facultés des lettres et des sciences d'en faire imprimer le nombre nécessaire pour le service des examens. Cet envoi est complété par celui de modèles de tableaux statistiques des épreuves. Une instruction du 3 juillet 1866 vient rappeler aux recteurs l'obligation, au terme de chaque session d'examen, de faire parvenir au ministre les procès-verbaux des examens avec les textes et les sujets des épreuves, les copies classées par ordre des candidats admis ou ajournés, les rapports des doyens et les tableaux statistiques. Jusqu'en 1940, des circulaires, des arrêtés renouvellent ces prescriptions.

Où retrouver ces documents conçus non pour l'historien mais pour garantir le sérieux de l'examen ? Dans les Archives nationales où le ministère de l'Instruction publique fait, à partir de 1870, d'importants versements constitutifs de la série F<sup>17</sup>. Le chercheur doit aussi consulter les archives versées par les rectorats aux archives des départements où ils avaient leur siège. Dans les versements effectués par les rectorats, on aura aussi intérêt à consulter les fonds des établissements secondaires qui peuvent contenir des documents relatifs au baccalauréat : plaintes de professeurs relatives au comportement d'un jury, d'un examinateur, inquiétudes et interrogations des enseignants lors de la mise en œuvre de réformes, l'instauration du livret scolaire en 1890 par exemple. Les procès-verbaux des réunions des conseils académiques doivent également être consultés.

Certificats d'aptitude et procès-verbaux sont assurément les documents les plus précieux pour une histoire du baccalauréat puisqu'ils comportent les indications suivantes : académie, faculté, date de la session, régime de l'examen, nature du baccalauréat, partie, série, nom, prénoms, date et lieu de naissance du candidat, suffrages puis notes obtenues aux différentes épreuves (écrites, orales), sujets des interrogations orales, mention, noms et signatures du président et des membres du jury. Ces différentes rubriques n'ont pas toujours été renseignées de façon exhaustive. C'est à partir des années 1870 que les certificats d'aptitude et les procès-verbaux fournissent régulièrement toutes ces indications. Les sujets de la, puis des épreuves écrites, ne sont jamais mentionnés. Les rapports des doyens des facultés, rapports plus ou moins détaillés selon leurs auteurs et selon les époques, procurent des renseignements statistiques repris dans des tableaux récapitulatifs, des commentaires sur les épreuves écrites et sur les épreuves orales. Les sujets des épreuves écrites ne sont pas régulièrement mentionnés. Et surtout, les copies dont les ministres exigeaient l'envoi sont très rarement présentes dans ces rapports.

Dans les versements effectués par les rectorats aux archives départementales peuvent figurer les procès-verbaux des candidats et des dossiers relatifs à l'organisation des sessions. Ces dossiers, dans lesquels on retrouve parfois des rapports de doyens, voire des copies, regroupent surtout les pièces relatives à l'organisation des sessions (dates, lieux, formation des jurys, règlements des indemnités de leurs membres), à la fraude, aux demandes de dispense d'âge, aux demandes d'exonération des droits d'inscription, à la mise en œuvre de réformes de l'examen.

Quel est l'état général de ces fonds d'archives ? Aux Archives nationales, il y a surtout la collection des certificats d'aptitude au baccalauréat de 1810 à 1906 (1) et une belle série de rapports pour les années 1857-1866 qui permettent de mener à bien une étude nationale et académique de l'examen pendant cette période (2). Quelques séries de copies de l'épreuve de version latine ont été repérées (3).

Les situations sont très diverses dans les archives départementales ayant reçu les versements des rectorats. C'est seulement en 1936 qu'un décret du 21 juillet prescrivit aux administrations de l'État le versement de leurs dossiers périmés aux Archives nationales ou départementales. Ce décret fut suivi de peu d'effet en ce qui concerne les services de l'Éducation nationale. Il faut attendre la circulaire du 28 avril 1970 rappelant aux administrations, services et établissements de l'Éducation nationale pour que les rectorats se mettent à verser leurs fonds aux archives départementales (4). Entre temps, on peut penser que bon nombre de documents ont été détruits. Depuis 1970, les versements se sont accélérés. Si certains dépôts d'archives présentent des fonds importants [Caen (5), Besançon (6),

---

(1) F<sup>17</sup> 4705-5524.

(2) F<sup>17</sup> 1651-1665.

(3) F<sup>17</sup> 1650 par exemple.

(4) Sur cette question, cf. Hélène Benrekassa et Thérèse Charmasson : « Archives des administrations et des établissements scolaires : bilan de dix ans de versements », *Histoire de l'éducation*, n° 18, avril 1983, pp. 49-81 et, *infra*, l'article de Christophe Dubois et Marie-Édith Naud.

(5) Belle série de procès-verbaux d'examens pour la période 1880-1940. Compositions repérées pour la même période.

(6) Les archives relatives au baccalauréat viennent de faire l'objet d'un reclassement. Un répertoire numérique a été établi. « Les documents constituent un ensemble important, riche de plus de 150 articles, qui couvre sans lacune majeure les années 1810 à 1940 et représente tous les baccalauréats » (N. Vidal, conservatrice).

Bordeaux (1), Clermont-Ferrand (2), Dijon (3), Grenoble (4), Lille (5), Poitiers (6), Toulouse (7)] d'autres semblent beaucoup plus démunis [Lyon, Montpellier (8)].

Les sources manuscrites doivent bien sûr être complétées par les sources imprimées. Parmi celles-ci, il faut noter les *Bulletins*, *Annales*, etc., édités par les facultés. La presse locale se révèle aussi très précieuse, surtout quand les sessions d'examens sont émaillées d'incidents (9). Enfin, on ne négligera pas les souvenirs, les récits parfois romancés qui mettent en lumière les images et les représentations que l'examen a fait naître. Au total, on peut considérer que les matériaux ne manquent pas pour écrire l'histoire du baccalauréat, examen qui continue toujours de faire couler beaucoup d'encre alors que son histoire reste bien mal connue.

Philippe MARCHAND  
Université Charles-de-Gaulle, Lille3  
CERSATES-UMR 8529

---

(1) Procès-verbaux de 1883 à 1935.

(2) Belle série de procès-verbaux de 1873 à 1940.

(3) Procès-verbaux de 1837 à 1939.

(4) Procès-verbaux conservés de manière discontinue. Séries de compositions de français, de mathématiques et de physique pour les années 1854-1860.

(5) Procès-verbaux de 1857 à 1940. Compositions de français, de latin, de mathématiques et de sciences physiques pour le Second Empire. Rapports des doyens des facultés responsables de l'examen pour les années 1890-1900.

(6) Procès-verbaux de 1873 à 1940.

(7) Procès-verbaux de 1884 à 1940.

(8) La série T est en cours de classement. Procès-verbaux pour les années 1865-1881.

(9) Cf. par exemple une fraude à Cambrai en juillet 1896 qui remonte jusqu'au Parlement. La presse cléricale d'opposition en fait son miel parce qu'à l'origine de la fraude, on trouve un professeur du collège public.

## **LES COPIES D'EXAMEN :**

### ***Conditions actuelles de collecte et de conservation***

*par Christophe DUBOIS et Marie-Édith NAUD*

Parmi tous les travaux d'élèves, source particulièrement riche d'intérêt pour l'historien de l'éducation, les copies d'examen et de concours constituent une catégorie à part, tant au point de vue archivistique que pédagogique. On présentera les principes et les conditions de collecte et de conservation de ces documents, sans d'ailleurs prétendre dresser un tableau exhaustif et systématique. Une fois de plus, l'on pourra vérifier le rôle d'interface que joue l'archiviste entre la matière brute produite à l'occasion d'un événement tel que l'examen, et l'exploitation multiple qui pourra en être faite par l'historien. La documentation qu'il a pour mission de mettre ainsi à la disposition du public doit être le fruit d'un travail concerté avec les interlocuteurs, en amont comme en aval.

#### **1. La collecte et ses bases juridiques**

##### *Le contexte général de la collecte des archives de l'enseignement*

S'assurer de la conservation d'une mémoire pour l'histoire de l'enseignement et de la pédagogie mais également pour l'histoire des mentalités, l'histoire économique et sociale, l'histoire des sciences et techniques : tel était l'un des objectifs affichés par le ministère de l'Éducation nationale dans sa circulaire du 10 juin 1969 relative à la sauvegarde des archives des établissements du second degré. Il s'agissait à cette époque de sauver les archives de l'enseignement. En effet, le décret du 21 juillet 1936 prescrivant le versement des papiers des administrations aux dépôts d'archives n'avait pas reçu beaucoup d'échos, dans les administrations de l'Éducation nationale, notamment dans le secteur universitaire (1). L'enquête nationale menée en

---

(1) Étude menée par M.L. Marchand, conservateur en mission auprès du Rectorat de Paris à partir des résultats de l'enquête nationale diffusée par la direction des Archives de France par circulaire du 23 mai 1966, complétée ensuite par M. Duchéin : M.L. Marchand et M. Duchéin, « Les Archives de l'enseignement en France », *Gazette des Archives*, 1967, pp. 89-111

1966 sur les archives « universitaires » avait permis de constater les carences dans les versements et montré la nécessité d'une prise de conscience concernant leur préservation à la fois par les services versants et par l'administration des archives.

Entre 1967 et 1982, une série de circulaires sont donc venues réglementer la collecte, le tri, la conservation et la communication des archives de l'enseignement, notamment la circulaire ministérielle de l'Éducation nationale n° 70-215 du 28 avril 1970 (1). Cette circulaire prévoyait en particulier le versement obligatoire aux archives publiques de tous les documents antérieurs à 1940 encore conservés dans les services concernés et fixait les règles à appliquer pour la conservation des documents postérieurs à 1940 et leurs versements aux archives publiques pour chacune des instances : rectorats, inspections académiques, établissements d'enseignement supérieur, établissements du second degré, écoles primaires, écoles maternelles, établissements d'enseignement spécial. La circulaire AD 70-5 du 26 mai 1970 reprenant ses dispositions, apportait quelques précisions : lieu de versement pour chacune des instances, procédures de tri, définition des principes à retenir pour la sélection des établissements du second degré, des écoles primaires et maternelles, des établissements d'enseignement spécial, modalités d'exécution des versements.

### *Vers une circulaire spécifique aux archives des examens*

Dans cette construction réglementaire, une place particulière était réservée à la collecte des archives procédant de l'organisation, du déroulement et des résultats des examens et concours. Dans la circulaire déjà citée du 10 juin 1969, relative aux archives des établissements d'enseignement du second degré, le ministre de l'époque attirait ainsi l'attention des recteurs et des inspecteurs d'académie « sur l'importance des témoignages de l'activité pédagogique de ces établissements, notamment les cahiers de textes, les compositions et autres épreuves de contrôle des connaissances, pour les disciplines littéraires et scientifiques ». Un groupe de travail s'était chargé de préparer des recommandations à ce sujet.

Le mode d'échantillonnage des copies d'élèves, jugées trop nombreuses pour être conservées dans leur intégralité, suscitait déjà de nombreuses questions dont on peut trouver l'écho en 1970 dans un échange de correspondance entre le directeur des Archives départe-

---

(1) B.O.E.N. n° 20 du 14 mai 1970, reproduite par la circulaire du directeur des Archives de France, AD 70-5 du 26 mai 1970.



mentales de la Seine-Maritime, François Burckard, et le service technique de la direction des Archives de France. F. Burckard y soumettait des propositions d'échantillonnage des copies du lycée Corneille à Rouen (classées par année et par professeur) : soit conserver toutes les copies d'une année tous les vingt ou trente ans pour comparer les niveaux sur une année donnée, soit conserver toutes les copies d'une scolarité tous les vingt ou trente ans pour pouvoir suivre l'évolution d'un élève (copies d'une 6<sup>e</sup> en 1960, d'une 5<sup>e</sup> en 1961...). Dans sa réponse, la direction des Archives de France indiquait que la conservation intégrale des compositions d'une même classe tous les 10 ans était envisagée, mais qu'on hésitait entre conserver toutes les copies d'un même établissement pour une même année et conserver toutes les copies d'un même niveau, en décalant ce niveau chaque année pour suivre la scolarité – cette dernière solution étant jugée séduisante mais plus délicate d'application. Au travers de cet échange pointait la question du choix d'un échantillonnage pertinent, tenant à la fois compte des exigences historiques et répondant à un souci de représentativité et de faisabilité.

*Le cadre apporté par la circulaire n° 75-001 du 2 janvier 1975 (1)*

La circulaire 70-215 du 28 avril 1970 relative aux archives de l'enseignement a posé le principe du versement dans les dépôts des Archives nationales et départementales des papiers des services et établissements de l'Éducation « devenus inutiles pour la gestion courante de leurs affaires mais présentant un intérêt historique ». Cinq années plus tard, une circulaire complémentaire est venue préciser les modalités de tri et de conservation des archives des examens et concours de l'enseignement et des bourses. Son préambule considère ce type d'archives comme « une source essentielle pour l'histoire de l'enseignement, des mentalités et de la vie intellectuelle ». Le texte prend en compte tous les services producteurs, en distinguant les documents à verser aux Archives nationales de ceux à verser aux Archives départementales. Il témoigne également d'une volonté de maîtriser les volumes, avec comme corollaire de nouvelles modalités d'échantillonnage. L'objectif affiché n'est pas de réunir les meilleures compositions mais plutôt de donner « une image du niveau moyen de la culture ».

La typologie des documents à verser dans les dépôts d'archives a été calquée sur l'organisation institutionnelle des services de l'Éducation nationale : ainsi les documents liés aux concours et aux examens organisés à l'échelon national sont-ils, au regard de leur

---

(1) *B.O.E.N.*, n° 2 du 16 janvier 1975.

conservation définitive, du ressort des Archives nationales ; les documents relatifs aux examens de l'enseignement du premier degré, au baccalauréat et aux concours de l'enseignement du second degré [...] sont du ressort des Archives départementales. Pour chaque série de documents, la circulaire précise ceux qu'il faut verser en totalité (sujets d'examens, listes de candidats, documents d'enregistrement des diplômes, procès-verbaux d'examen, copies de candidats au concours général...) et ceux qu'il faut verser après échantillonnage (copies des candidats aux concours et examens, hors concours général). Les modalités d'échantillonnage varient selon le type d'examen : conservation intégrale des copies de candidats au concours général, conservation intégrale des copies de concours de recrutement du personnel enseignant une année tous les 5 ans, conservation des compositions des dix premiers reçus aux concours d'agrégation ; échantillonnage plus global et arbitraire pour des examens comme le baccalauréat (voir tableau ci-dessous).

**Tableau synthétique des dispositions retenues par la circulaire du 2 janvier 1975**

Type de documents	Versement	Sort final	Observations
<b>1. Concours général, concours de recrutement du personnel enseignant, concours d'entrée dans les grandes écoles, écoles nationales et tous concours organisés à l'échelon national :</b>			
– sujets et listes de candidats	En totalité, après la proclamation des résultats	C	<i>Versement aux archives nationales</i>
– arrêtés ministériels proclamant les résultats	10 ans après l'examen	C	<i>id.</i>
– procès-verbaux des concours et examens		C	<i>id.</i>
– thèses, mémoires et palmarès		C	<i>id.</i>
– copies de candidats au concours général.	1 an après l'examen	C	
– copies des candidats aux concours et examens énumérés ci-dessous sauf concours général	Avec échantillonnage, 1 an après la notification des résultats	T	<i>id.</i>

Type de documents	Versement	Sort final	Observations
– copies de concours de recrutement du personnel enseignant	une année intégralement tous les cinq ans (à partir de 1975) sauf circonstances exceptionnelles	T	<i>id.</i>
et de plus, pour les copies d'agrégation	tous les ans les compositions des dix premiers de la liste des candidats reçus	T	<i>id.</i>
– copies de concours d'entrée dans les grandes écoles nationales et des concours et examens organisés à l'échelon national	une année tous les cinq ans à partir de 1975 (1/10 des copies par concours et par discipline, minimum 10 copies, maximum 50) mais versement intégral des copies avant 1970	T	<i>id.</i>
<b>2. Examens de l'enseignement du premier degré, du baccalauréat, concours de l'enseignement du second degré, examens de l'enseignement technique et professionnel, examens nationaux de l'enseignement supérieur :</b>			
– sujets d'examens	En totalité, après la proclamation des résultats	C	<i>Versement aux archives départementales</i>
– listes des candidats		C	<i>id.</i>
– documents d'enregistrement de diplôme	quarante ans au plus tard après la date d'examen	C	<i>id.</i>
– procès-verbaux d'examens		C	<i>id.</i>
– rapports de thèses		C	<i>id.</i>
– copies des candidats aux examens énumérés ci-dessus et fiches d'oral	Un an après la notification des résultats et une année sur cinq à partir de 1975, avec échantillonnage (niveau des candidats, diverses séries et diverses disciplines)	T	<i>id.</i>
– copies des examens nationaux de l'enseignement supérieur.	quotas de versement déterminés entre le Président d'université et le directeur des archives départementales	T	<i>id.</i>

*Légende :*

C = Conservation.

T = Tri.

## 2. Problèmes de collecte

Dotés de cet outil réglementaire, chapeauté en janvier 1979 par la grande loi sur les archives (qui rappelait notamment le principe du versement obligatoire des archives publiques), les archivistes des administrations centrales, principalement la mission des Archives nationales auprès du ministère de l'Éducation, et des collectivités locales, essentiellement les Archives départementales, se sont employés à effectuer la collecte des travaux d'élèves en fonction de leurs moyens, des contraintes de leurs services ou des priorités qui ont pu se dégager. L'application des textes a toutefois posé de nombreux problèmes et soulevé des questions récurrentes.

### *Une circulaire de sauvegarde*

Circulaire de sauvegarde, voire de sauvetage, dans la même logique que celle de 1970, la circulaire de 1975 a été, et est toujours utilisée pour des versements liés avant tout à une logique administrative (dossiers d'organisation des examens, constitution des jurys, procès-verbaux d'examen...), afin de sauvegarder « l'essentiel », au risque que certains types de documents comme les copies d'examen ou de concours soient jugés moins prioritaires, voire superflus. Cette collecte a effectivement permis de prendre en compte l'activité des institutions, tant au niveau ministériel et rectoral qu'à celui des établissements, celle des professeurs en tant qu'acteurs institutionnels, et enfin celle des élèves, à travers les procès-verbaux et les relevés de notes, plus rarement à travers leur production intellectuelle. L'objectif, consistant à collecter « l'essentiel » des documents produits dans le domaine de l'éducation a donc été globalement atteint. Hélène Benrekassa et Thérèse Charmasson rappelaient ainsi dans un bilan de ces deux circulaires élaboré en 1981 (1) « l'importance qu'a eue la circulaire de 1970 pour la constitution des fonds permettant d'écrire l'histoire de l'enseignement ». Cette circulaire, notaient les deux auteurs, a entraîné la plupart des versements des écoles et des établissements du second degré conservés dans les services d'archives.

Pourtant, l'intégration des copies dans les sources de l'histoire de l'éducation a soulevé de nombreux problèmes chez les archivistes, chez les chefs d'établissements et au sein du personnel des administrations. Les agents des services déconcentrés ont focalisé leurs efforts sur des documents probatoires, comme les procès-verbaux, en

---

(1) Thérèse Charmasson, Hélène Benrekassa, « Archives des administrations et des établissements scolaires, bilan de dix ans de versements », *Histoire de l'éducation*, avril 1983, pp. 49-81.

jugeant parfois les copies d'examen moins accessibles et plus difficilement exploitables. La durée de consultation des copies par les étudiants étant d'un an, des réflexes de destruction annuelle se sont d'ailleurs développés, notamment dans les structures universitaires où les copies sont également souvent conservées au domicile des enseignants.

### *La gestion difficile d'une « masse papier »*

Les problèmes de conservation matérielle se sont accrus dans les années 1970, contribuant à induire des choix peu favorables aux travaux d'élèves. La circulaire de 1975 précisait déjà que « la masse dépassait la possibilité des dépôts publics ». Les contraintes de stockage des dépôts d'archives étant réelles, l'archiviste a été contraint de faire des choix, dans une démarche scientifique de collecte d'une information pertinente et limitée. L'accroissement des candidats à l'examen du baccalauréat (dont on estime l'actuelle production à 6 millions de copies par an) a contraint à redéfinir les échantillonnages préconisés par la circulaire. La notion de « plafond » pour le baccalauréat (2 000 copies) s'est en effet très vite révélée inadaptée, car elle ne permettait pas une juste représentativité des filières et des disciplines. Le même constat a pu être fait pour l'enseignement supérieur ; citons par exemple le volume des copies produites par la seule faculté de droit de l'université de Rouen de 1976 à 1999 (la plupart étant produites à partir de 1985) : 103 mètres linéaires, soit l'équivalent de 1 030 boîtes d'archives ou 515 000 feuilles.

Faute de directives précises – la sélection de copies produites par les universités est laissée par la circulaire « à l'appréciation du président de l'université et du directeur des Archives départementales » –, les services d'archives se sont donc attelés à la définition d'échantillons fiables. Malgré tous leurs efforts, on a pu constater l'existence d'une pratique très répandue dans les services de scolarité, sans fondement juridique et certainement préjudiciable pour la représentativité et la faisabilité de l'échantillon, consistant à extraire de chaque boîte d'archives la meilleure copie, une copie moyenne et la plus mauvaise copie. La constitution de ces échantillons de copies s'est donc révélée très difficile pour les établissements scolaires, qui ont pu garder de mauvais souvenirs de ces actions d'archivage. Par ailleurs, il paraît difficile de dégager, dans la pratique, des méthodes de tri homogènes. Certains dépôts d'archives ont pu privilégier une épreuve de langue spécifique (exemple du breton dans l'académie de Rennes), d'autres des années-témoins (exemple des années 0 et 5) et d'autres encore un échantillon alphabétique fondé sur l'étude de Jacques

Dupâquier (candidats dont le nom commence par Ber. ou Tra.). Si cette diversité est réelle, la réalisation de séries continues d'échantillons, grâce à l'incessant travail de collecte des archivistes, permet d'effectuer de passionnantes et pertinentes études historiques au niveau local ou régional.

### *Une absence de relais de formation et d'information*

La difficulté pour l'archiviste de définir des échantillons, compte tenu de l'hétérogénéité des pratiques à l'échelle nationale, a été aggravée par le manque de relais (archivistes ou « correspondants archives ») pour la collecte des documents au sein des services déconcentrés de l'État et des établissements d'enseignement. Dans les circulaires de 1970 et de 1975, la création d'une « structure archives » au sein de ces administrations n'est pas évoquée. Seule est préconisée la désignation d'un interlocuteur au sein des établissements pour les versements ou les constitutions d'échantillons. La nécessité d'organiser la gestion des archives intermédiaires n'a été que récemment rappelée par une circulaire du 2 novembre 2001 du Premier Ministre (1). Certains ministères – le meilleur exemple reste celui de l'Équipement – ont effectivement mis en place de véritables bureaux d'archives intermédiaires en région. Ceci n'a pu être réalisé pour l'Éducation nationale, malgré les efforts des conservateurs de la direction des Archives de France et de la mission des Archives nationales auprès du ministère. La direction des Archives de France considère ainsi qu'au 1<sup>er</sup> janvier 2003 seuls dix véritables services d'archives, disposant de locaux adaptés et de personnel formé, ont été constitués au sein des rectorats et aucun au sein des inspections académiques. En outre, seuls quelques établissements d'enseignement supérieur ont pu à ce jour se pencher sur la question. Soulignons cependant le cas particulier et intéressant du service des archives de l'académie de Paris, qui a compétence sur le rectorat de Paris et sur les universités intra-muros, ainsi que les efforts récents de l'université de Paris-I (53 000 étudiants), de l'université de Haute-Alsace et de l'université technologique de Compiègne (Oise).

La quasi-absence d'une interface entre le document et l'archiviste national, départemental ou communal est un réel problème, car ces derniers se retrouvent confrontés à une véritable mosaïque institutionnelle qui rend difficile la collecte. C'est ainsi que l'archiviste d'une direction d'archives départementales a parfois du mal à capter seul une information diffuse, les copies produites par le millier

---

(1) Paru au *Journal officiel* le 4 novembre 2001.

d'écoles publiques ou privées, la centaine de collèges et de lycées et les nombreux établissements d'enseignement supérieur (universités, écoles de commerces, écoles d'ingénieurs...) de son département.

### **3. La conservation des copies d'examen**

Dresser un état des sources est un exercice extrêmement délicat pour un type de document comme la copie d'examen, au vu des différentes contraintes de collecte évoquées précédemment. Nous nous contenterons ici de préciser ceux, parmi les principaux centres d'archives, qui sont susceptibles de conserver des copies d'examen ou de concours, principalement dans la sphère du ministère de l'Éducation nationale.

#### *Les Archives nationales*

L'institution des Archives nationales dispose de cinq dépôts de conservation (Paris, Fontainebleau, Roubaix, Aix-en-Provence et Espeyran). Les centres de Paris et Fontainebleau sont a priori les plus concernés par la collecte des travaux d'élèves. Rappelons, sans prétendre à l'exhaustivité, quelles sont les principales institutions qui doivent verser leurs documents aux Archives nationales. Il s'agit des administrations centrales du ministère de l'Éducation nationale, du service des archives de l'académie de Paris (rectorat et universités intra-muros) et du SIEC (Service interacadémique des examens et des concours) qui a compétence sur les académies de l'Ile-de-France et verse ces documents par l'intermédiaire du rectorat de Paris. Les administrations centrales versent au Centre des archives contemporaines de Fontainebleau les copies des concours du Capes et de l'Agrégation ainsi que les copies des manifestations primées (concours de la Résistance, concours général...) mais très peu de copies d'examen (1) (quelques copies de l'enseignement technique, du diplôme national du brevet). Des séries complémentaires de copies (pour les élèves de la région parisienne) sont versées par le rectorat de Paris dans la série AJ16 (pour les documents antérieurs à 1958) au centre de Paris et au Centre des archives contemporaines de Fontainebleau pour les documents postérieurs à 1958 (y compris les documents du SIEC).

---

(1) Il conviendra de se reporter à l'état des versements au Centre des Archives Contemporaines de Fontainebleau établi par la Mission des archives de l'Éducation nationale.

Le bilan est toutefois maigre: si l'on prend l'exemple du baccalauréat, les versements du SIEC ne sont qu'au nombre de huit, pour la période de 1958 à nos jours: il est ainsi possible de consulter des échantillons pour les années 1971-1976 et 1978-1979 pour le baccalauréat général, et 1975-1977 pour le baccalauréat de technicien. Le diplôme national du brevet est peu représenté et ne figure que dans un seul versement de copies des années 1986 et 1987. Il convient de compléter ce tableau par les versements du ministère de l'Agriculture, avant 1958 au Centre de Paris et après 1958 au Centre de Fontainebleau, pour les examens relevant de l'enseignement agricole. L'essentiel des copies est toutefois conservé dans les directions d'archives départementales ou bien souvent dans les établissements scolaires.

### *Les Archives départementales*

Les Archives départementales, sous l'autorité des conseils généraux depuis le 1<sup>er</sup> janvier 1986, sont sans nul doute le principal lieu de recherche pour une étude sur les copies d'examen. L'ensemble des administrations ou entités détentrices d'archives publiques étant dans l'obligation de verser celles-ci aux Archives départementales, ces dépôts conservent dans chaque département, lorsque le versement a été effectué, les fonds des écoles, des collèges, des lycées, des établissements d'enseignement supérieur mais également du rectorat lorsque celui-ci a son siège dans le département, des inspections académiques ainsi que de très nombreux organismes comme le CDDP, les écoles normales et leurs héritiers les Instituts universitaires de formation des maîtres. L'ensemble de ces fonds est conservé aux Archives départementales dans les séries anciennes pour ce qui concerne l'Ancien Régime, dans la série T pour la période moderne (au sens archivistique du terme, c'est-à-dire de 1800 à 1940) et dans la série continue W (archives contemporaines) pour la période postérieure à 1940. Le chercheur ne manquera pas de compléter cette première approche par une consultation des fonds privés (série J) (1), par la série V pour les écoles cultuelles et X pour les écoles hospitalières.

Les « salles d'asile » du XIX<sup>e</sup> siècle, ancêtres des écoles maternelles, ont laissé peu de traces écrites. Les fonds d'écoles conservés dans la série T sont donc essentiellement des fonds d'écoles primaires. Ces fonds sont d'ailleurs eux-mêmes principalement constitués de documents administratifs (situations d'écoles, registres

---

(1) On peut citer l'exemple du fonds d'archives du Grand séminaire de Rouen, Archives départementales de la Seine-Maritime, 130 J.



matricules, cahiers de textes...). Cependant, on trouvera souvent dans cette série T des copies témoins, et même parfois de véritables gisements, comme les 200 liasses de copies de certificats d'études primaires conservées dans la Somme pour la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et le début du XX<sup>e</sup> siècle, sur lesquels l'historienne Brigitte Dancel a pu travailler. Le même constat peut être fait pour les fonds des lycées ou des collèges : si leur histoire administrative est beaucoup plus riche, les pratiques de conservation des travaux d'élèves sont comparables, avec une tendance fréquemment élitiste favorisant la conservation des copies des grands lycées des chefs-lieux de département. La situation est identique pour les documents postérieurs à 1940, à ceci près que la notion d'échantillon-témoin, instituée par la circulaire de 1970, a laissé de côté un grand nombre d'établissements dont les documents n'ont pas été systématiquement pris en charge par les Archives départementales, au risque de les faire disparaître.

### *Les Archives communales*

Les copies d'examens sont nettement moins représentées dans les services d'archives communales. À l'exception des communes les plus importantes qui disposent de services d'archives structurés et organisés, la conservation de travaux d'élèves, a fortiori de copies d'examens, dans des communes de plus faible importance peut se révéler anecdotique. Elle l'est encore plus si la direction des archives départementales a effectué une campagne active de collecte des fonds d'écoles mais n'a en principe pour objet que la conservation des copies d'enseignement maternel et primaire. On notera dans les petites communes que les copies, rares par la nature même du contrôle continu pratiqué dans l'enseignement primaire, sont fréquemment mêlées au fonds communal, la fonction d'instituteur ayant été très longtemps liée à celle de secrétaire de mairie. Il faut donc être particulièrement curieux et entreprenant dans la recherche du trésor, des copies pouvant voisiner avec des délibérations de conseil municipal ou des plans cadastraux...

\*

\* \*

La copie d'examen et sa consœur la copie de concours ne peuvent être étudiées qu'en prenant en compte leur contexte administratif (sujets, procès-verbaux d'examens, constitution des jurys...) et le plus souvent à une échelle locale, les hétérogénéités de conservation rendant problématique tout croisement ou comparaison à l'échelle nationale. Ce constat n'a pas manqué d'amener les archivistes à se pencher sur une réforme des circulaires dont la révision est en cours

depuis le mois d'avril 2001. Pour mener à bien ce vaste chantier, la Direction des Archives de France, plus précisément le Département de la politique archivistique et de la coordination interministérielle, a mis en place un groupe de travail constitué de conservateurs des Archives nationales et de directions d'archives départementales, de responsables d'archives des rectorats et de responsables administratifs d'établissements ou services déconcentrés (directeurs d'écoles, principaux de collège ou proviseurs de lycée, responsables administratifs d'universités, responsables de division de rectorat ou d'inspection académique).

Ce travail de longue haleine, qui a abouti à la publication d'une instruction commune des ministères de l'Éducation nationale et de la Culture à la rentrée 2003, prend en compte l'ensemble des archives de l'éducation en s'attachant particulièrement au problème des concours et des examens, premier thème abordé par le groupe de travail. Les échantillons ont été redéfinis en fonction notamment de leur représentativité et de leur faisabilité (le principe étant de se baser sur un pourcentage), la conservation des meilleures copies de concours a été complétée d'échantillons complémentaires et la liste des établissements-témoins a été définitivement abandonnée pour ne négliger aucun centre d'examen ou de jury... L'application de ce nouveau cadre réglementaire et la poursuite des efforts qu'entreprennent actuellement les établissements et les services déconcentrés aboutiront, nous l'espérons, à la constitution de corpus de copies fiables et exploitables, pour sortir de l'ombre les pratiques silencieuses et discrètes des enseignants et de leurs élèves.

Christophe DUBOIS

Marie-Édith NAUD

Archives départementales de la Seine-Maritime

## RÉSUMÉS – SUMMARIES – ZUSAMMENFASSUNGEN

### Bruno BELHOSTE: L'examen : une institution sociale

Cet article introductif propose quelques pistes de réflexion sur le thème de l'examen scolaire, considéré comme une exemple d'institution sociale. Il distingue pour cela l'épreuve, à laquelle sont soumis les candidats, du verdict, qui fixe leur sort. L'ensemble constitue à la fois un rite de passage, conduisant d'un univers à un autre, et un rite d'institution, imposant un ordre légitime dans sa sphère d'efficacité. L'article suggère ensuite une typologie des examens fondée sur des critères fonctionnels, distinguant principalement entre ceux dont la fonction dominante est sociale et ceux dont la fonction dominante est scolaire. Enfin, à titre d'hypothèse, est avancée l'idée selon laquelle les examens du premier type se sont tendanciellement transformés en examens du second type au cours des deux derniers siècles.

### Bruno BELHOSTE: Examinations : a social institution

*This opening article offers different lines of thinking focusing on school examinations regarded as an example of social institution. It distinguishes the test in itself which candidates are subjected to from the verdict that settles their fate. Both form a rite of passage leading from one world to another and a rite of institution in its sphere of efficiency. The article then proposes a typology of examinations based on functional criteria, distinguishing those whose prevailing function is social from those whose prevailing function is academic. Finally, the possibility is suggested that examinations of the former type have tended to turn into examinations of the latter type over the last two centuries.*

### Bruno Belhoste: Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Prüfungen

*Ausgehend von der Überlegung, dass Prüfungen aller Art auch eine wichtige gesellschaftliche Bedeutung haben, wird in diesem Einleitungsaufsatz versucht, eine Reihe grundlegender Einsichten und weiterführender Fragestellungen zu deren Funktion zu formulieren. Dabei geht es auf der einen Seite um die Prüfungen als solche, auf der anderen Seite um deren Ergebnis und die individuellen Konsequenzen für die weitere Laufbahn des einzelnen Prüflings. Beides zusammen stellt gleichzeitig einen Übergangsritus und einen Einsetzungsritus dar. Der Beitrag stellt eine an funktionalen Kriterien orientierte Typologie der Prüfungen zur Diskussion, wobei insbesondere zwischen Prüfungen mit überwiegend sozialem und solchen mit überwiegend schulischem Impetus unterschieden wird. Schließlich wird die Hypothese formuliert, ob nicht im Laufe der letzten beiden Jahrhunderte die Prüfungen des ersten Typs sich zunehmend denen des zweiten Typs angeglichen haben.*



**Pierre CASPARD: Examen de soi-même, examen public, examen d'État. De l'admission à La Sainte-Cène aux certificats de fin d'études, XVI<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles**

Cet article propose la première analyse systématique de ce qu'a été, pendant près de trois siècles, l'examen auquel devaient réussir les jeunes chrétiens pour être admis à la communion eucharistique. Analysée dans un cadre régional, celui de la Principauté protestante de Neuchâtel (Suisse), l'histoire de cet examen révèle la part considérable des facteurs non-théologiques dans les objectifs assignés aux enfants des deux sexes, comme dans la réussite dont ils témoignent. Les divers acteurs sociaux ont en effet voulu qu'au travers de cet examen fût dessiné, pour l'ensemble de la jeunesse, un même horizon de connaissances et de compétences intellectuelles que la famille, l'école et l'Eglise devaient concourir à faire atteindre. Ainsi conçu, l'examen s'est avéré d'une efficacité remarquable. Dès les années 1830, le taux d'illettrés est inférieur à 3 % chez les jeunes conscrits, alors que l'État commence seulement à s'intéresser à l'instruction publique et à construire ses propres dispositifs d'évaluation, de certification et de contrôle qui finiront, plus tard dans le siècle, à cantonner l'examen d'admission à la cène dans la sphère proprement religieuse.

**Pierre CASPARD: Self examination, public examination and State examination. From the admission to the Holy Communion to final diplomas of primary schools, 16th-19th centuries**

*This article offers the first systematic analysis of what was the nearly three century old examination young Christians had to pass to take part in the eucharistic communion. The history of this examination which is analyzed in a regional context (that of the principality of Neuchâtel, in Switzerland) reveals how great the amount of non theological factors was in both the attainment targets set for children of both sexes and the success met at the exams. There was a social willpower to provide all young people with a common background of knowledge and intellectual skills that the family, the school and the church contributed to developing. Thus devised, the examination proved to be remarkably effective. As early as 1830 the rate of illiterate people went below 3% among the young conscripts at a time when the State only started tackling public sector education and putting together its own appraisal devices, certification and tests, restricting later on during the century the entrance examination to Holy Communion to the strictly religious sphere.*

**Pierre CASPARD: Selbstüberprüfung – öffentliche Prüfung – Staatsprüfung. Von der Konfirmandenprüfung zu der Schulabschlussprüfung, 16.-19. Jahrhundert**

*In einem zeitlich weit gefassten Durchlauf durch drei Jahrhunderte versucht der Beitrag erstmals die Entwicklung der Prüfung systematisch darzustellen, der sich junge Christen im Rahmen der Vorbereitung auf die Konfirmation unterziehen mussten. Regionaler Bezugsrahmen ist die protestantische Gemeinde von Neuenburg (Schweiz). Dabei wird deutlich, dass nicht theologische Faktoren sowohl bei der Festlegung der Unterrichtsinhalte für beide*

*Geschlechter als auch bei der Bewertung der Prüfungsergebnisse eine bedeutende Rolle spielen. Es ging den sozialen Akteuren offensichtlich darum, mit Hilfe dieser Prüfung für die gesamte Jugend einen identischen Bildungshorizont abzustecken, um dessen Erreichung man sich in Familie, Schule und Kirche beständig bemühen sollte. Die so konzipierte Prüfung erwies sich als ausgesprochen wirkungsvoll. Seit den 1830er Jahren liegt der Prozentsatz der Schreibunkundigen bei den Rekruten unter 3%, obwohl die Bemühungen um eine allgemeine Schulbildung von staatlicher Seite gerade erst beginnen. Entsprechende Evaluationen, Leistungskontrollen und Abschlusszertifikate stecken noch in den Kinderschuhen, führen dann aber im Laufe des 19. Jahrhunderts dazu, dass die Konfirmandenprüfung immer mehr in die eigentliche religiöse Sphäre verwiesen wird.*



**Daniel TOUSSAINT: Un examen pour les instituteurs: le brevet de capacité de l'instruction primaire dans le département de la Somme, 1833-1880**

Depuis 1816, une obligation nouvelle s'impose à tout futur maître du primaire, celle de posséder un brevet de capacité obtenu après le succès à un examen. Cette obligation est étendue aux institutrices laïques en 1819 et aux membres des congrégations enseignantes masculines en 1831. Mais la loi du 28 juin 1833 marque une étape essentielle dans l'histoire de ces examens. En plaçant les commissions d'instruction primaire au cœur du dispositif, en rendant les examens publics, en exigeant des connaissances solides, Guizot, puis ses successeurs, font de l'examen une institution reconnue. Les candidats et candidates sont de plus en plus nombreux à s'y préparer, à l'école normale ou dans d'autres établissements; ils ambitionnent de conquérir le seul diplôme qui ouvre aux carrières de l'enseignement primaire et certifie un ensemble de savoirs constitutifs d'une culture primaire. Sa possession, obtenue après la réussite à des épreuves de plus en plus difficiles, participe bien, entre Guizot et Ferry, à la construction du nouveau corps des instituteurs primaires.

**Daniel TOUSSAINT: An Exam for Primary School Teachers: the primary school teacher's diploma in the department of the Somme, 1833-1880**

*From 1816 onwards, any would-be primary school teacher had to submit to a new obligation: that of holding a diploma after sitting an examination. This obligation applied to secular female teachers in 1819 and also to members of the male teaching congregations in 1831. However, the law of June 28, 1833 became a milestone in the history of those examinations. Guizot, and his successors later on transformed this examination into a recognized practice by giving a central place to primary education commissions, by making the examinations public and by requiring sound knowledge. There was a growing number of male and female candidates preparing for the entrance exam to teacher training schools or other establishments. It was their ambition to obtain the only diploma that offered a career in primary education and that guaranteed all the requisites for primary school culture and knowledge.*

*Obtaining the diploma after passing increasingly difficult examinations contributed to the setting up of the new body of primary school teachers.*

**Daniel TOUSSAINT: Eine Eingangsprüfung für zukünftige Volksschullehrer: der Befähigungsnachweis für Elementarschullehrer im Département Somme 1833-1880**

*Wer vorhatte, als Elementarschullehrer sein Brot zu verdienen, musste seit 1816 eine wichtige Voraussetzung erfüllen: er musste einen Befähigungsnachweis erwerben und sich dafür einer Prüfung unterziehen. Seit 1819 galt diese Vorschrift auch für zukünftige Volksschullehrerinnen im Laienstand, seit 1831 für männliche Mitglieder der in der Laienbildung tätigen Ordensgemeinschaften. Das Gesetz vom 18 Juni 1833 stellt einen wichtigen Schritt in der Geschichte dieser Prüfungen dar. Guizot setzte eine spezielle Prüfungskommission ein, ließ die Öffentlichkeit zu den Prüfungen zu und verlangte den Kandidaten solide Kenntnisse ab, wodurch der Befähigungsnachweis zu einer allgemein anerkannten Einrichtung wurde. Immer mehr männliche und weibliche Prüflinge unterzogen sich ihr in Normalschulen oder vergleichbaren Einrichtungen; immer ging es darum, das einzige Diplom zu erwerben, das eine Laufbahn als Elementarschullehrer möglich machte und die Beherrschung eines soliden Grundwissens attestierte. In der Zeit zwischen Guizot und Ferry trug dieses Zertifikat, das durch immer schwierigere Prüfungen erworben werden musste, entscheidend zur Ausbildung des neuen Berufstandes des Volksschullehrers bei.*

**André CHERVEL: Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire (1874-1881)**

En juillet 1881 s'ouvre la première session du nouveau baccalauréat ès lettres réformé par Jules Ferry. La composition latine est supprimée et les candidats doivent rédiger une « composition française sur un sujet de littérature ou d'histoire ». C'est un tournant majeur dans l'histoire des humanités classiques. Si la mesure a bien été préparée dès 1880 par les nouveaux programmes, l'enseignement secondaire n'a pas encore élaboré le nouvel exercice scolaire qu'on baptisera plus tard la « dissertation littéraire ». Les sujets proposés aux candidats en 1881 et les années suivantes restent proches des exercices traditionnels que sont l'analyse, le discours ou la rédaction du cours. Il faudra une seconde réforme, vingt ans plus tard, pour asseoir solidement la dissertation de la classe de première sur les nouvelles méthodes de l'explication de texte. L'article s'attache à montrer dans quelles conditions le discours latin a cédé la place à la composition française, pourquoi le baccalauréat subit alors une crise profonde, et les solutions qui se sont imposées d'elles-mêmes.

André CHERVEL: **The Baccalauréat and the literary essay at its early stages**

*The first session of the new Arts baccalauréat overhauled by Ferry began in July 1881. The Latin composition was suppressed and candidates had to write a 'French composition on a subject of literature or history'. This was a major turning point in the history of the humanities. Though the measure adequately fitted into the new curriculum as early as 1880, the secondary education system had not yet initiated the new school exercise which was later called the "literary essay". The examination questions put to the candidates in 1881 and in the following years remained close to such traditional exercises as analysis, composition and lesson tests. A second reform was necessary, some twenty years later to firmly base the essay of the class of première\* on the new methods of textual analysis. The article attempts to show in which conditions the Latin composition gave way to the French essay, why the baccalauréat found itself in a real predicament, and the self-explanatory solutions chosen at the time.*

André CHERVEL: **Das Abitur und die Anfänge des Literaturaufsatzes (1874-1881)**

*Im Juli 1881 wird das neue von Jules Ferry reformierte literarische Abitur erstmals abgenommen. Der Aufsatz in lateinischer Sprache ist weggefallen, und die Kandidaten müssen stattdessen – eine entscheidende Neuerung in der Geschichte der klassischen humanistischen Bildung – einen Aufsatz in französischer Sprache über eine Thema aus der Literatur oder der Geschichte anfertigen. Zwar sind im Rahmen dieser Neuerung seit 1880 neue Unterrichtsprogramme eingeführt worden, doch hat sich im Unterricht selbst die neue Übung, die man später als „Literaturaufsatz“ bezeichnen wird, noch nicht entwickelt. Die Themen, die den Kandidaten 1881 und in den folgenden Jahren zur Bearbeitung angeboten werden, haben sich noch kaum von den traditionellen Übungen (Analyse, Abhandlung über oder Zusammenfassung einer Unterrichtseinheit) entfernt. Es war vielmehr 20 Jahre später eine zweite Reform notwendig, um die neuen Methoden der Textanalyse im Aufsatzunterricht der Unterprima fest zu verankern. In dem Beitrag soll gezeigt werden, unter welchen Bedingungen die Abhandlung in lateinischer Sprache durch den Reflexionsaufsatz in französischer Sprache abgelöst wurde. Auch geht es darum, zu hinterfragen, warum dieser Prozess das Abitur an sich in eine tiefe Krise stürzte, und mit welchen Mitteln diese aufgelöst wurde.*



Bruno BELHOSTE: **Anatomie d'un concours. L'organisation de l'examen d'admission à l'École polytechnique de la Révolution à nos jours.**

*Depuis sa fondation, en 1794, l'École polytechnique recrute ses élèves par un concours. L'article présente une étude détaillée de l'organisation de l'examen et de son évolution, des origines jusqu'à nos jours. Sous la Révolution se met*

---

\* lower sixth form / eleventh grade

en place le système des centres d'examen, puis des tournées d'examinateurs. Pendant longtemps, l'examen est exclusivement oral. C'est seulement à partir du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle que des épreuves écrites sont organisées. Ces épreuves ne jouent un rôle majeur, pour l'admissibilité, qu'après la Seconde Guerre mondiale. Plus généralement, le concours se transforme progressivement en une machinerie complexe assurant de manière uniforme et impersonnelle le filtrage et le classement des candidats. Alors qu'à l'origine, l'examen oral roule exclusivement sur les mathématiques, d'autres connaissances et compétences sont peu à peu prises en compte, à l'écrit et à l'oral. Depuis le début des années 1990, l'ouverture de l'École à de nouveaux candidats – jeunes filles, élèves issus d'autres filières de formation, étrangers – a tendu à remettre en cause l'hégémonie des mathématiques et, plus largement, les principes sur lesquels reposait l'organisation du concours de l'École polytechnique depuis sa fondation.

**Bruno BELHOSTE: Anatomy of an exam: the organization of entrance examination to the Ecole polytechnique, from the French Revolution up to the present days**

*Since it was founded in 1794, the École polytechnique has recruited its students through a competitive entrance examination. This article offers a detailed study of how this examination has been organized and has evolved up to the present days. Under the 1789 Revolution, examination centres and later on tours of examiners were set up. This examination long remained exclusively oral. It is only from the middle of the 19<sup>th</sup> century onwards that written tests have been organized. These tests had a significant role for the eligibility to sit the oral part of the exam only after the Second World War.*

*More generally this competitive examination has gradually been transformed into a complex machinery which now carries out the grading and screening of candidates in a uniform and impersonal way. Whereas the oral exam was originally only related to mathematics, other skills and knowledge have gradually been taken into account both in oral and written tests. From the beginning of the 1990s the Ecole has been open to new candidates – young women, pupils from other training courses and foreigners –, which has tended to call into question the hegemony of mathematics and to a greater extent, the principles on which the entrance examination for the École polytechnique has been organized since its foundation.*

**Bruno BELHOSTE: Anatomie eines „Concours“. Die Eingangsprüfung der Ecole polytechnique von der Revolution bis heute**

*Seit seiner Gründung im Jahr 1794 rekrutiert die Ecole polytechnique in Paris seine Anwärter mit Hilfe einer Eingangsprüfung. Der Beitrag versucht die ursprünglichen Zielsetzungen dieser Prüfung und ihrer Entwicklung bis heute möglichst detailgetreu nachzuzeichnen. Während der Revolution werden feste Prüfungsstätten eingerichtet, die später einem Modus weichen mussten, bei dem die Prüfer im Land umherreisten. Über lange Zeiträume war die Prüfung selbst ausschließlich mündlich; erst um die Mitte des 19. Jahrhunderts ging man dazu über, schriftliche Prüfungen abzunehmen. Bis zum Ausgang des zweiten Weltkriegs spielen diese Prüfungen aber als*



Zugangsvoraussetzungen keine ausschlaggebende Rolle; erst danach entwickelte sich die Eingangsprüfung zu jenem hoch komplexen Räderwerk, das bis heute uniform und unpersönlich die Kandidaten nach ihren individuellen Leistungen selektiert und klassifiziert. Während die mündlichen Prüfungen der Anfangsjahre ausschließlich mathematische Kenntnisse im Blick hatten, wird später sowohl bei der schriftlichen als auch bei der mündlichen Eingangsprüfung eine Fülle anderer Kenntnisse und Kompetenzen vorausgesetzt. Seit Beginn der 1990er Jahre wird – bedingt durch die Öffnung der Schule für andere Anwärtersgruppen: Mädchen, aus anderen Schultypen und –zweigen kommende Schüler, Ausländer – die Hegemonie der Mathematik und diverse andere Prinzipien, an denen sich die Zulassungsprüfung seit ihren Anfangszeiten orientierte, zunehmend in Frage gestellt.



**Jérôme MARTIN: Aux origines de la « science des examens », 1920-1940**

La docimologie – ou sciences des examens – est apparue dans les années 1920 à l'initiative de scientifiques comme Henri Piéron et Henri Laugier. Elle s'inscrit dans le développement de la psychologie appliquée (travaux d'Alfred Binet et d'Édouard Toulouse) et du mouvement d'éducation nouvelle. Elle a voulu utiliser des méthodes objectives d'évaluation; pour cela, elle s'est attachée à démontrer les lacunes et les insuffisances des examens traditionnels, notamment le certificat d'études primaires et le baccalauréat. Elle s'est appuyée sur l'essor du mouvement d'orientation professionnelle qui proposait de nouveaux objectifs éducatifs et de nouvelles pratiques d'évaluation. Sans connaître une véritable institutionnalisation, la docimologie a clairement influencé les débats sur l'école unique et la mise en œuvre de nouvelles méthodes pédagogiques.

**Jérôme MARTIN: The origins of the "science of examinations", 1920-1940**

The analysis of tests and exam results appeared in the 20's thanks to scientists like Henri Piéron and Henri Laugier. It was part of the development of applied psychology (works by Alfred Binet and Edouard Toulouse) and of the new education movement. Unbiased appraisal methods were used; in doing so, there were attempts to show the deficiencies and inadequacies of traditional examinations, particularly the primary school diploma and the baccalauréat. The rise of the vocational orientation which offered new teaching objectives and new assessment methods supported that evidence. Though it has never truly been institutionalized, the analysis of tests and exam results has clearly influenced debates on the French one school system and the implementation of new teaching methods.

**Jérôme MARTIN: Zu den Anfängen der „Examenswissenschaft“, 1920-1940**

Die Dozimologie – oder Examenswissenschaft – kam in den 1920er Jahren auf Betreiben von Wissenschaftlern wie Henri Piéron oder Henri Laugier auf. Sie gehört in den Bereich der angewandten Psychologie und der

*Reformpädagogik; man vergleiche dazu etwa die arbeiten von Alfred Binet oder Edouard Toulouse. Es ging darum, objektivere Bewertungskriterien zu entwickeln und einzusetzen, weshalb man sich darum bemühte, die Probleme und Fehler traditioneller Prüfungsverfahren, etwa im Rahmen der Hauptschulabschluss- oder Abiturprüfung, aufzuzeigen. Man stützte sich auf die aufkommenden Bewegungen zur Berufsfindung, in deren Rahmen neue pädagogische Ziele formuliert und neue Evaluationsmethoden erarbeitet wurden. Ohne dass es zu einer wirklichen Institutionalisierung dieser Praktiken kam, hat die Dozimologie doch die Debatten um die Gesamtschule und die Einführung neuer pädagogischer Konzepte nachhaltig beeinflusst.*



### **Philippe MARCHAND: Un chantier à ouvrir : l'histoire du baccalauréat**

L'histoire des examens s'est considérablement enrichie depuis quelques années avec des ouvrages portant sur l'histoire du certificat d'études primaires, sur l'histoire de l'agrégation... En revanche, on ne sait toujours pas grand-chose sur l'histoire du baccalauréat dont la création remonte au décret du 17 mars 1808 fondateur de l'Université. Cette note rappelle la bibliographie dont les titres les plus intéressants pour le chercheur datent de la fin du XIX<sup>e</sup> et de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Le baccalauréat a été à l'origine de la production d'archives abondantes dont on essaie de préciser la constitution en partant des textes officiels. Les documents produits par cet examen sont aux Archives nationales et dans les archives départementales. La note attire l'attention sur les documents les plus significatifs et apporte quelques informations sur les dépôts d'archives les plus prometteurs.

### **Philippe MARCHAND: A piece of work to be in hand : the history of Baccalauréat, 1808-1940**

*The history of examinations has for several years become considerably richer thanks to works concerning the history of the primary school certificate (formerly obtained by pupils at the end of primary school) and the history of the agrégation (the high-level competitive examination for recruiting teachers). On the other hand, one still knows very little about the history of the baccalauréat whose creation dates back to the decree of March 17, 1808, which founded University. This article lists its bibliography, whose most interesting titles for the researcher go back to the end of the 19<sup>th</sup> century and the first half of the 20<sup>th</sup> century. The baccalauréat has started off the production of extensive archives; one is now trying to define how they have been put together by taking official texts as a starting point. The documents produced by this examination can be found at the National Archives and in departmental archives. This article draws one's attention on the most significant documents and brings some information about the most promising archive centres.*

**Philippe MARCHAND: Ein weites und noch kaum beackertes Feld : die Geschichte des französischen Zentralabiturs**

*Die Geschichte der Prüfungen und Prüfungsstoffe ist in Frankreich in den letzten Jahren durch wichtige Beiträge zur Geschichte des Hauptschulabschlusses (certificat d'études) und der Einstellungsprüfung für Gymnasiallehrer (agrégation) bereichert worden, doch weiß man noch vergleichsweise wenig über die Geschichte der durch das Dekret vom 17. März 1808 eingeführten Hochschulreifeprüfung. Der Beitrag gibt einen Literaturbericht zu diesem Thema, wobei die ältesten für die Forschung wichtigen Titel vom Ende des 19. Jahrhunderts datieren. Im Zusammenhang mit dem Abitur fiel in großem Umfang Verwaltungsschriftgut an, das im Pariser Nationalarchiv und in verschiedenen Departementsarchiven lagert und hier anhand offizieller Verlautbarungen kurz skizziert werden soll. Dabei ist der Blick auf die charakteristischsten Textzeugnisse zu richten und kurz auf die für die Fragestellung einschlägigsten Archivbestände einzugehen.*

●

**Christophe DUBOIS, Marie-Edith NAUD: Les copies d'examen: conditions actuelles de collecte et de conservation**

La collecte des copies d'examen est un enjeu essentiel pour la constitution de la mémoire de l'histoire de l'éducation. Les travaux d'élèves et leur évaluation ont été très longtemps délaissés par l'ensemble des acteurs chargés de l'archivage de ce type de documents. La communauté des archivistes et des historiens a apporté une première réponse à cette lacune en 1970 par une circulaire globale de sauvegarde des archives de l'Education nationale et plus spécifiquement en 1975 par une circulaire consacrée aux examens et concours.

Le bilan de la conservation des copies d'examen, plus particulièrement présentes dans les fonds des archives départementales, laisse toutefois apparaître des échantillons très hétérogènes et très inégaux sur l'ensemble du territoire national. Une nouvelle circulaire sur les archives de l'éducation, dont la parution est prévue pour l'automne 2003, essaiera de donner le cadre d'une collecte plus fidèle à la production des travaux d'élèves.

**Christophe DUBOIS and Marie-Edith NAUD: Examination scripts: current conditions of collecting and preservation**

*The collecting of examination scripts is a major stake in the building-up of the memory of the history of education. The pupils' papers and assessments have long been neglected by all those in charge of filing this type of document. The archivist and historian community have made up this deficiency by issuing a first decree in 1970 specifying that all archives of the French education should be safeguarded, and more particularly in 1975 those concerning exams and competitive examinations.*

*However, findings concerning examination scripts, which can be found in greater numbers in the collections of departmental archives, have indicated very heterogeneous and uneven samples throughout the country.*

*A new decree regarding educational archives – whose publication is due next autumn – will attempt to redefine the terms of the collecting which should be more faithful to the production of pupils's cripts.*

**Christophe DUBOIS, Marie-Edith NAUD: Prüfungsunterlagen und Schülerarbeiten – Überlegungen zu ihrer Sichtung und archivarischen Konservierung**

*Die Sammlung und Erhaltung von Prüfungsarbeiten ist ein wichtiger Baustein zur Erinnerungskultur im Bereich der Schulgeschichte. Schülerarbeiten und Richtlinien für ihre Bewertung sind von den mit der Archivierung dieser Textsorten betrauten Berufsgruppen lange relativ wenig beachtet worden. Erst in jüngerer Zeit haben Archivare und Historiker sich bemüht, hier Abhilfe zu schaffen – zunächst 1970 in einem allgemeinen Erlass zur Sicherung des Archivguts des Erziehungsministeriums, dann 1975 in einem Erlass zu Eingangs- und Abschlussprüfungen. Trotz der Vielzahl von textproduzierenden Einrichtungen, des enormen Anwachsens der Textproduktion und des Fehlens speziellen Personals oder regelrechter Archivdienste in den weit verstreuten Verwaltungen haben Berufsarchivare in diesem Bereich erste Ergebnisse erzielt, allerdings mehr im Bereich des bei der Planung und Durchführung der Prüfungen anfallenden Verwaltungsschriftguts als bei den Schülerarbeiten an sich. Nichts desto trotz lässt sich zusammenfassend festhalten, dass es entsprechende Bemühungen vor allem in den Departement-sarchiven gibt; die entsprechende Auswahl ist allerdings sehr heterogen und kaum wirklich repräsentativ, vor allem was die Verteilung über das gesamte Staatsgebiet angeht. Ein neuer Erlass zum Archivgut aus dem Bildungswesen ist für Herbst 2003 vorgesehen; er soll die Rahmenbedingungen für eine repräsentativere Sichtung und Konservierung von Schülerarbeiten abstecken.*

Traductions anglaises : Elisabeth Purdue  
Traductions allemandes : Gérard Bodé

**DIRECTION DES ARCHIVES DE FRANCE**

**MÉMOIRES DE LYCÉES  
ARCHIVES ET PATRIMOINE**

**ACTES DE LA JOURNÉE D'ÉTUDES DU 8 JUILLET 2002  
AU CENTRE HISTORIQUE DES ARCHIVES NATIONALES**

**publiés sous la direction de Thérèse CHARMASSON  
et Armelle LE GOFF**

Cet ouvrage est issu de la journée d'études organisée par le Centre historique des Archives nationales à Paris, le 8 juillet 2002. Un grand nombre de lycées s'apprêtent, en effet, à célébrer leur bicentenaire, mais il y a loin des lycées de 1802, conçus pour une future élite sociale, aux lycées pour tous du XXI<sup>e</sup> siècle. À partir d'études de cas précis parisiens et provinciaux, les contributions des différents auteurs, abondamment illustrées de reproductions de documents d'archives, permettent de faire connaître les différentes sources disponibles pour retracer et comprendre les grandes étapes de cette histoire, ainsi que les clés d'accès aux documents. Sont ainsi mis en lumière les potentialités et l'intérêt qu'offrent ces sources, comme en témoigne l'état des lieux de la recherche qui clôt l'ouvrage.

**1 vol. de 198 p.**

**Prix : 19 €**

**Direction des Archives de France  
Institut national de recherche pédagogique**

**2003**

## TARIFS D'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double

Abonnement	Tarifs jusqu'au 31 juillet 2004
France (TVA 2,1 %)	32,00 € ttc
Corse	32,00 € ttc
DOM	31,69 €
Guyane, TOM	31,34 €
Étranger	38,00 €
<b>Le numéro (TVA 5,5 %)</b>	
- simple	10,00 €
- spécial	16,00 €
- double	16,00 €

## DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris..... abonnement(s) à la revue *Histoire de l'éducation*. Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., Mme ou Mlle . . . . .

Établissement (s'il y a lieu) . . . . .

N° . . . . . Rue . . . . .

Localité . . . . . Code postal . . . . .

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme ou Mlle . . . . .

Établissement (s'il y a lieu) . . . . .

N° . . . . . Rue . . . . .

Localité . . . . . Code postal . . . . .

Date . . . . .

Signature

Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du Régisseur de recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

### Bulletin d'abonnement :

INRP – Publications

29, rue d'Ulm – 75230 Paris Cedex 05

☎ 01 46 34 90 04

### Vente au numéro :

INRP – Publications

Centre Léon Blum, Place du Pentacle

BP 17

69195 Saint-Fons Cedex

**RAPPEL :** Si vous êtes déjà abonné, n'utilisez pas cette demande d'abonnement ; un bulletin de réabonnement vous sera envoyé avant l'échéance de votre abonnement.





*service d'histoire de l'éducation*

ISBN : 2-7342-0923-3  
Réf. : RH 094

INRP - Service des publications  
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05  
Tél. : 01 46 34 91 56 - [www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)

