

CHERVEL, André (1993). – *Histoire de l'Agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*. INRP. – Éditions Kime, 289 p.

Jusqu'ici, on soupçonnait bien l'agrégation d'être une institution typiquement nationale, ayant quelque affinité profonde avec la spécificité de notre système d'enseignement secondaire. Le grand mérite du dernier livre d'A. Chervel est d'en apporter la démonstration précise et rigoureuse. Celui-ci ne se contente pas en effet de retracer l'histoire institutionnelle – en elle-même fort passionnante, car complètement inédite – de ce prestigieux concours en ses multiples dimensions : extension des matières concernées, évolution quantitative des candidats et des lauréats, modalités des épreuves, fonctionnement des jurys etc. Il s'efforce aussi de comprendre les raisons profondes de sa longévité ainsi que son rôle structurant dans la formation du corps enseignant et dans l'évolution de la culture scolaire. En somme l'agrégation est prise ici comme une sorte d'*analyseur*, et une telle démarche, qui remet sans cesse les données en perspective, s'avère particulièrement féconde.

Créé en 1766 pour combler le vide laissé dans le recrutement des enseignants des collèges par l'expulsion des Jésuites, le premier concours public de l'agrégation marque d'emblée une rupture avec le système universitaire de l'Ancien Régime « incapable de réformer ses propres examens ». Il esquisse une première professionnalisation du corps professoral (doublée d'une laïcisation) et pose le principe durable de la sélection par le mérite. Ensuite, la tourmente révolutionnaire fait disparaître toute référence aux distinctions corporatives. Mais le titre d'agrégé réapparaît avec l'Empire dans le cadre du décret de 1808 qui jette les bases de l'Université impériale et crée l'École Normale pour former les enseignants des lycées. L'attribution du titre d'« agrégé-professeur » demeure cependant quelque peu incertaine avant 1821, date où curieusement la Restauration, qui vient de fermer (temporairement) l'École Normale, rétablit le concours. Plus exactement, il existe alors trois concours (pour les sciences, les classes supérieures de lettres, les classes de grammaire) et les épreuves, assez analogues à celles de l'Ancien Régime, sont également de trois types : à l'écrit des « compositions », à l'oral un « exercice public » et une « leçon » où le candidat est à chaque fois opposé à ses concurrents. Ces concours ne sont pas nationaux, mais académiques, ils sont organisés à l'initiative des recteurs et en fonction des besoins. Pourtant une institution est née, qui sauf pendant les guerres (et durant une partie de l'Empire autoritaire), fonctionnera sans interruption jusqu'à nos jours.

Avec la Monarchie de Juillet, celle-ci trouve son rythme de croisière. Le concours devient national et « dans une France dépourvue de facultés, (il) est désigné comme le haut lieu de la formation supérieure des

professeurs » (p. 87), du moins ceux des lycées (ou collèges royaux), car ceux des collèges communaux échappent complètement au système. La pratique de l'admissibilité est instaurée, tandis que la spécialisation s'accroît avec la création des concours de philosophie, histoire-géographie (1831), allemand et anglais (1849) et le dédoublement du concours des sciences (mathématiques d'un côté, sciences physiques et naturelles de l'autre). Unique lieu de préparation officiel, l'École Normale réouverte (et désormais baptisée « Supérieure ») verrouille largement le système, en assurant la nette prépondérance de ses propres élèves parmi les reçus ; seuls les concours de grammaire (véritable « agrégation du pauvre ») et de langues vivantes, boudés par les normaliens jusqu'à la fin du siècle, sont véritablement accessibles aux enseignants de base déjà en fonction. Ce qui témoigne, au dire d'A. Chervel, d'une capacité d'« auto-formation » entretenue par les revues pédagogiques (p. 119) et d'une « tradition d'entraide » au sein même des établissements secondaires. La symbiose entre les enseignants de l'ENS et les jurys renforce par ailleurs le caractère élitiste et centralisé d'un concours, dont jusqu'en 1855 toutes les épreuves (même à l'écrit) ont lieu à Paris, ce qui en écarte pour des raisons matérielles de nombreux provinciaux.

Après l'échec des réformes de Fortoul, qui voulaient changer l'esprit du système en insistant notamment sur la dimension pédagogique au détriment de la culture « de haut niveau », c'est la III^e République qui fait entrer l'agrégation dans la « deuxième phase de son histoire », en élargissant sa base de recrutement aux jeunes étudiants des Facultés de lettres et de sciences réorganisées à partir de 1880. On passe alors de l'élitisme à la méritocratie républicaine. A. Chervel insiste sur le rôle capital joué par la création des bourses de licence et d'agrégation, entraînant une série de conséquences en chaîne : abaissement de l'âge moyen des reçus, création du stage pédagogique pour tous les agrégés (1904) dont la majorité est maintenant dépourvue d'expérience professionnelle, et surtout participation effective de l'enseignement supérieur à la préparation du concours. L'agrégation tend à devenir la clé de voûte de l'enseignement secondaire, lorsque des concours s'ouvrent, en dehors des cursus classiques, pour l'enseignement spécial et celui des jeunes filles.

On aurait pu penser que le XX^e siècle bouleverserait tout cela, avec l'explosion scolaire et l'enseignement de masse. Or il n'en a rien été, malgré la contestation soixante-huitarde. Le nombre de spécialités prolifère : il a doublé de 1960 à 1980 et atteint aujourd'hui vingt-neuf. La création du CAPES (1952) montre sans doute l'impossibilité d'identifier l'agrégation à l'enseignement secondaire. Mais il en allait largement de même au début du siècle puisqu'il fallut alors se résoudre à titulariser les enseignants de lycée détenteurs de la seule licence. Au demeurant, le CAPES n'est rien d'autre qu'une « sous-agrégation » (p. 210) ; la fonction de

l'agrégation a donc évolué, mais c'est l'ensemble du système de formation des maîtres « qui a été réorganisé à son image ».

Comment expliquer la prégnance et le succès d'un tel modèle ? Par ses qualités propres de probité, d'exigence intellectuelle et de régularité, répond d'abord A. Chervel. Ainsi que par la « constante jacobine de la vie nationale » (p. 250) qui a fait prévaloir un « schéma centralisateur ». Mais cela ne suffit pas. La vraie raison est ailleurs : « il n'y a pas, il n'y a jamais eu, en face de lui, de véritable concurrence » (p. 251). Autrement dit, les carences récurrentes du système universitaire, son incapacité notoire depuis plus de deux siècles à répondre de lui-même et valablement à la formation des enseignants auraient amené à établir un système plus fiable. Même depuis qu'il participe à la préparation des concours, l'enseignement supérieur n'a jamais donné l'impulsion. Au contraire, les « consignes imposées par les jurys » influencent « de nos jours encore toute une partie de l'enseignement qu'on appelle universitaire » (p. 243). Si l'on ajoute que l'agrégation a contribué de manière décisive à orienter le développement des disciplines et des exercices scolaires, on aura une idée de la position inexpugnable que détient cette institution. Telle est en définitive la thèse, dans l'ensemble assez convaincante, de l'auteur.

Jean-Paul MARTIN
Université de Lille 3