

L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Le premier concours « national » de recrutement (juillet 1777) : quelles compétences/connaissances requises pour enseigner le français ? (première partie)

Michel Berré

Université de Mons

Pour rappel, cette série d'articles a pour objectif d'identifier et de comprendre les conceptions relatives à l'enseignement du français dans la seconde moitié du XVIII^e siècle. Tous les articles sont accessibles sur le site de l'ABPF.

Cette huitième contribution porte sur le premier concours de recrutement des enseignants pour les collèges (juillet 1777) et comprend trois parties. La première présente le concours et les épreuves relatives à la langue française. La deuxième traite de la traduction et du profil de l'enseignant jugé « propre à enseigner le françois ». Les références bibliographiques sont regroupées à la fin de la deuxième partie. Dans la troisième partie (à par. fin avril), nous présenterons et commenterons quelques copies d'examen (datant des années 1777-1780) ; cette partie proposera aussi la reproduction de quelques documents d'époque (copies d'examen, évaluation, lettre de recommandation, etc.).

Introduction

Le fil rouge de ces diverses contributions est de chercher à comprendre ce que pouvait signifier « enseigner le français » dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle. Plusieurs sources sont susceptibles d'apporter des éléments de réponse à cette « question » : programmes

d'études, instructions, directives, manuels, cahiers d'élèves exercices publics de fin d'année ou encore les épreuves des concours de recrutement des enseignants.

C'est cette dernière source qui sera exploitée dans cet article dont l'objectif est d'identifier ce que le gouvernement « attendait » qu'un enseignant maîtrise et connaisse pour être « propre à enseigner le français ». Ces « attendus » se reflètent évidemment dans les épreuves élaborées pour le recrutement des candidats. Nous analyserons plus particulièrement le concours de juillet 1777, le premier d'une série qui s'est achevée avec

l'effondrement du régime autrichien (fin des années quatre-vingt) et la brève et troublée restauration de 1792-1794.

La Direction pour l'Examen des Candidats au Concours général, préparée et lue par Jean Des Roches, l'actuaire de la Commission royale des études (CRE), en sa séance du 2 juillet 1777) et ensuite approuvée par le ministre, présente de manière assez détaillée le contenu des épreuves (AGR CRE C1 f° 104-110)¹. Plusieurs historiens et pédagogues (Van Hamme 1948, Leyder 2009 et 2010, Meirlaen 2014) en ont déjà proposé une analyse dont nous avons pu tirer profit et dont nous résumons certains aspects. Notre contribution est la première à mettre le focus sur les épreuves relatives aux compétences linguistiques des aspirants-professeurs (langues maternelles et langues anciennes) alors que Leyder, outre une présentation générale des concours, a surtout mis l'accent sur les aspects contextuels et sociologiques du concours et que Meirlaen s'est centré sur les aptitudes requises pour l'enseignement de l'histoire. Pour notre part, nous examinerons les épreuves relatives à la capacité d'enseigner le français, mais aussi le latin dans la mesure où, comme on l'a vu (Berré 2022a), l'enseignement et l'apprentissage de ces deux langues sont étroitement liés tout au long des six années du collège.

Signalons que les 66 cartons des archives de la CRE contiennent un nombre fort important de documents et de pièces exploitables par rapport à ce concours et à ses différentes éditions ainsi qu'aux compétences et connaissances des candidats : jugements des examinateurs, lettres de motivation et de recommandation, copies d'examen... une

Abréviations utilisées

AGR = Archives générales du Royaume

BN = Biographie nationale

CRE = Commission royale des Études

C... (suivi d'un chiffre arabe) : Carton 1 à 66 des archives de la C

IA = Instructions additionnelles (1777-1778)

PBA = Pays-Bas autrichiens

PPE = Plan provisionnel d'Étude (1777)

ROPBA = Recueil des Ordonnances des Pays-Bas autrichiens

¹ Sauf indication contraire, cette référence (Direction – avec majuscule) vaut pour l'ensemble de l'article (première et deuxième parties).

documentation qu'il conviendrait de mettre à profit. En guise d'illustration et sans aucune prétention de représentativité, nous donnons en annexe les évaluations de quatre candidats au début des années 1780 (annexe 1) et les copies des examens de trois candidats du concours de 1777 (annexe 2). Nous reviendrons brièvement sur l'exploitation de ce corpus (copies, évaluations...) dans la conclusion².

1. Recruter par concours

Comme on l'a vu dans nos précédents articles, une série de mesures ont été prises par le gouvernement à la suite de l'expulsion des Jésuites (1773) afin de réorganiser et réformer l'enseignement dans les collèges³. Ces mesures s'inscrivent dans un mouvement européen entendant faire de l'éducation un droit et appelant les états à rendre l'éducation nationale et uniforme : ouverture de 15 nouveaux collèges fondés par le gouvernement, élaboration d'un Plan provisionnel des études (PPE, 1777) imposé à tous les établissements (y compris – et c'est suffisamment rare pour être signalé – aux collèges dirigés par le clergé séculier et régulier), rédaction de nouveaux manuels scolaires avec injonction de les employer dans les classes à l'exclusion de tout autre, soumission de tous les établissements à un régime d'inspection du gouvernement, etc.

Fin septembre 1776, la direction de la réorganisation de l'enseignement public a été confiée au ministre plénipotentiaire G. A de Starhemberg⁴. Il était soutenu dans sa tâche par la CRE, fondée par le décret du gouverneur Charles de Lorraine, le 9 mars 1777⁵. Au sein de la CRE, les trois académiciens, de Nélis, Marcy et Des Roches étaient les plus actifs et ont été les véritables chevilles ouvrières de la réforme, tant dans sa conception que dans sa mise en œuvre (Leyder 2009). Il en est allé de même pour le concours dont ils ont été à la fois les concepteurs, les organisateurs et les examinateurs (Leyder, 2010, p. 126, n. 13). Le ministre suivait toutefois attentivement leurs travaux, comme le montre son intervention dans le processus d'élaboration des épreuves (cf. *infra*).

² Pour un inventaire des archives de la CRE, cf. Gaillard 1906.

³ Comme l'a montré Leyder (2009, p. 66), la réforme des humanités dans les PBA, impulsée par Vienne, a été en très grande partie pensée et élaborée à Bruxelles par des « Belges » éclairés.

⁴ Sur de Starhemberg, cf. BN, 1924 t. XXIII, col. 646-649.

⁵ Supprimée en 1785, la CRE a été remplacée jusqu'en 1789 par le Département scolastique puis par la Commission des affaires ecclésiastiques, des études et de la censure. Lors de la restauration autrichienne, la CRE a repris ses activités de 1792 à 1794. À sa fondation, la CRE était composée de P.-F. de Nény (président), Gaspard J.-G. de Limpens, Ange-Ch. de Limpens, Pierre-Englebert van der Dilft et de trois académiciens, les abbés Corneille-Fr. de Nélis et François de Marcy (ou Marci) et Jan Des Roches (actuaire). Pour des indications et références biographiques sur ces diverses personnalités, cf. Leyder (2010).

La question du recrutement des enseignants est évidemment au cœur de toute réforme de l'enseignement et celle de 1777 n'échappe pas à la règle. Sous l'Ancien Régime, la formation des enseignants de collèges ne faisait l'objet d'aucune réglementation « nationale » et était laissée à l'initiative de chaque opérateur (clergé régulier ou séculier, villes, particuliers...)⁶. Si concernant les petites écoles, le gouvernement a tenté de mettre en place une éphémère école normale pour la formation des maîtres à Bruxelles (Put 1990, pp. 65-67), pour ce qui est des collèges, il a opté pour la voie d'un concours de recrutement dès mars 1777 – à l'instar des initiatives prises depuis quelques années en France par les Parlements de province pour répondre à la pénurie des enseignants en particulier après le départ des Jésuites (1763) et qui ont abouti quelques années plus tard à l'organisation, à l'échelle du royaume français, du premier concours d'agrégation en octobre 1766 (Chervel 1993, pp. 15-17)⁷. C'était selon le gouvernement la meilleure formule pour vérifier si les candidats possédaient les capacités et les talents requis outre les exigences de moralité et de « religion ». C'était aussi une formule plus expéditive que de fonder une institution de formation.

L'annonce du concours général a paru dans la presse et a été diffusé à partir de la fin avril. Il s'est déroulé du 15 au 30 juillet 1777, à Bruxelles, dans l'hôtel du Conseil privé, lieu important du pouvoir où étaient situés les appartements de la CRE⁸. Cette « première fois » est d'une certaine manière la plus importante car il s'agissait d'engager près de quatre-vingts enseignants pour occuper les postes des collèges nouvellement créés (principaux, préfets et professeurs ou régents⁹). Une deuxième édition a eu lieu en mai 1778, puis il a

⁶ Si l'on dispose pour l'« espace belge » de travaux abordant la formation des enseignants des « petites écoles » ou écoles primaires (De Vroede 1970, Hermans 1985, Put 1990), rien de tel pour l'enseignement dans les collèges. L'on est un peu moins mal loti pour les Jésuites en raison des nombreux travaux sur la Compagnie et ses collèges, mais, à notre connaissance, aucune étude n'aborde de manière centrale la question de la formation des enseignants.

⁷ À titre d'exemple, voici le programme d'un concours organisé à Rennes par la Faculté de Droit, à la demande du Parlement de Bretagne, en juin 1762. Trois niveaux d'enseignement étaient distingués : • pour les classes de grammaire, version et thème, composition en vers latin, explication à l'oral d'un texte de Tacite, questions sur l'histoire, la géographie et le grec ; • pour les classes de lettres, ajout d'un discours français et d'un discours latin et de questions orales sur la rhétorique et la littérature ; • pour celles de philosophie, questions supplémentaires sur la philosophie et la physique (d'après Chervel 1993, p. 13).

⁸ Dans l'ordre hiérarchique, le Conseil privé (présidé par le comte de Névy de 1758 à 1783) était le deuxième des trois conseils qui assistaient le gouverneur général des Pays-Bas dans l'exercice du pouvoir. Durant la deuxième moitié du XVIII^e siècle, son activité s'est considérablement accrue et sa compétence s'est étendue à tous les domaines de la politique intérieure (hormis ce qui relevait strictement du Conseil des Finances) (d'après Soenen, 1994, pp. 69-121).

⁹ Ces deux termes sont utilisés indifféremment dans les documents de l'époque.

été décidé d'organiser le concours à date fixe – la semaine qui suit le second dimanche de septembre – afin de permettre aux candidats habitant loin de Bruxelles de s'organiser pour le déplacement et le séjour dans la capitale. Ces éditions servaient à alimenter une réserve d'enseignants afin de pourvoir aux postes devenus vacants durant l'année (décès, abandon, promotion, changement d'établissement, etc.).

1.1. Ouvrir la profession à tous...

Pour les collèges royaux, le gouvernement a pris le parti d'ouvrir la fonction d'enseignant à tous « les sujets de tout état sans distinction », ecclésiastiques (séculiers ou réguliers), comme laïcs (« des gens du monde, mariés ou célibataires, étrangers ou régnicoles »)¹⁰. En ne réservant pas la carrière aux seuls ecclésiastiques, il ouvrait la porte à une sécularisation de la profession et, surtout, espérait faire jouer la concurrence pour améliorer la qualité de l'enseignement. De manière générale, la CRE est persuadée des effets positifs de la concurrence et de l'émulation, entre établissements comme entre enseignants, sur la qualité de l'éducation : « l'intérêt personnel est un mobile tout puissant » et la CRE en tient compte dans la politique scolaire (Leyder, 2010, pp. 124-125).

Dans cette perspective, pour attirer les talents et soutenir la motivation des enseignants dans la durée – et éviter les trop fréquents départs en cours de carrière – la CRE a décidé de faire varier le salaire en fonction de la classe dans laquelle le régent enseigne : celui-ci a donc intérêt à monter dans les classes du collège (gravir les échelons) et à se perfectionner au cours de sa carrière. La CRE a aussi choisi de réserver aux enseignants une partie des *minervalia* payés par les étudiants¹¹ ; leur salaire comprenait ainsi une partie fixe garantie et une partie variable proportionnelle au nombre d'étudiants payants fréquentant la classe. Enfin, la CRE a décidé de dispenser les enseignants de l'obligation de loger sur place, ce qui constituait un frein pour de nombreux candidats¹².

1. 2. Un concours en deux temps : un dossier et des épreuves orales et écrites

¹⁰ AGR CRE C1, Protocole du 10 mars 1777. Contre l'avis de la CRE, le ministre de Starhemberg a étendu les possibilités de recrutement aux anciens jésuites (Leyder 2010, p. 133, n. 39). Douze ont été recrutés, la plupart n'avaient prononcé que des vœux simples et la CRE a veillé à les diviser en les plaçant dans des collèges différents. Quelques étrangers (des Français) ont aussi été engagés.

¹¹ Le gouvernement a mis un terme, pour les collèges royaux, à la gratuité de l'instruction pratiquée par certains collèges tenus par le clergé, système qui avait conduit, selon la CRE, à la baisse du niveau des études.

¹² Cette dispense ne concernait pas le principal et le préfet, chargés de l'enseignement religieux. Ceux-ci devaient nécessairement être prêtres et loger sur place (Leyder 2010, p. 129, n. 4) et il n'appartenait évidemment pas à l'État de vérifier leurs « compétences ».

Le concours comprenait deux volets : un dossier écrit que devait remettre l'aspirant-professeur lors du dépôt de sa candidature (a) et la présentation d'une série d'épreuves écrites et orales pour ceux qui avaient été sélectionnés sur la base de leur dossier (b).

1.2.1 Le dossier écrit devait contenir une lettre de motivation ainsi que des documents (certificats de moralité, de capacité, diplômes, attestations de grades, lettres de recommandation, etc.) garantissant la moralité de l'aspirant-professeur, sa bonne conduite, son amour sincère de la religion, etc. et mettant en évidence ses compétences pédagogiques et « scientifiques ». Certains candidats y ajoutaient des documents plus « personnels » (éventuelles publications, dissertations, rapports...) dans le but de montrer leurs compétences et leur motivation.

Ce dossier était doublement important. D'une part il constituait une étape indispensable pour être admis au concours et d'autre part la CRE considérait que les épreuves du concours ne devaient « servir que de supplément aux connaissances qu'on aura, et qu'on tâchera absolument d'avoir d'ailleurs relativement au mérite et à la capacité des sujets »¹³. Sur les 250 personnes qui ont soumis un dossier de candidature à la CRE, 160 ont été autorisées à présenter les épreuves (Leyder 2010, pp. 131-132)¹⁴.

1.2.2 Toutes les classes « ne demand[a]nt pas le même degré de capacité dans les professeurs, on ne sauroit mieux faire que de proportionner l'examen à la mesure des talents qui sont requis pour les classes respectives » (Protocole de la CRE du 2/7/1777, AGR CRE C1). Cette « hiérarchie » des postes avait été signalée aux candidats dès l'annonce du 15 mai :

Comme il y aura diversité d'Emplois, il peut & il doit y en avoir aussi dans le génie & dans l'application des Maîtres : tous ne doivent pas être Poètes, Géomètres ou Rhéteurs ; mais tous doivent savoir leur Langue maternelle, et être en l'état de l'enseigner¹⁵.

¹³ Note de l'abbé de Nélis (AGR CRE C1 f° 18-19).

¹⁴ Le nombre précis de candidats ayant introduit un dossier est difficile à évaluer, certains collègues ayant fait une demande groupée, pour tous leurs enseignants (Leyder 2010, p. 131). Pour les épreuves à Bruxelles, un tableau récapitulatif indique un peu plus de 160 participants (AGR CRE C63A). Pour cette première édition, huit candidats ont été sélectionnés sur dossier (leurs noms figurent dans Leyder, 2010, p. 132). Parmi ceux-ci, signalons Antoine-Fidèle Poyart (°Arras 1726 †Bruxelles 1810) qui sera quarante ans plus, alors qu'il aura été admis à la retraite, l'auteur du premier dictionnaire de « belgicisms » paru sous le régime français (1806).

¹⁵ Pour la langue maternelle, le document précise que dans quelques villes, les deux langues, « la Française & la Flamande, seront presque également requises. Dans d'autres le François suffira, auquel il faudra ajouter l'allemand en certains lieux » (texte de l'annonce à paraître dans les gazettes, AGR CRE C63).

Le gouvernement considérait donc que tous les enseignants recrutés devaient être capables d'enseigner leur langue maternelle, exigence confirmée par les Instructions additionnelles (IA) de 1778 qui rappellent, à la suite du PPE, que la langue maternelle était à enseigner dans chaque classe (Berré 2022a). C'était aussi le vœu de Rollin¹⁶. Quant à l'épreuve latine, elle était éliminatoire : un examinateur qui relèverait chez un candidat une insuffisante connaissance de cette langue pouvait sur le champ mettre un terme à l'examen¹⁷.

Pour chaque année d'étude, l'examen comportait une partie écrite (dictée, thème...) et une partie orale (lecture à haute voix, traduction de vive voix, explications et commentaires...). L'on a peu de renseignements sur la manière concrète dont se sont déroulées les épreuves. Contrairement à des concours similaires en France, il ne semble pas que la réussite de l'écrit ait été une condition d'accès à l'oral¹⁸. Les documents de l'époque donnent l'impression – sans certitude – d'un examen global susceptible d'être adapté en fonction de la force du candidat, à raison d'une douzaine de candidats par jour¹⁹ (sur la base d'une répartition des 160 candidats sur deux semaines). Les extraits à traduire (d'après les thèmes et versions conservés) n'étaient pas très longs (une dizaine de lignes) et pouvaient éventuellement donner lieu à une correction séance tenante²⁰. L'épreuve

¹⁶ « Il est nécessaire d'employer tous les jours pendant le cours des classes un certain tems à l'étude de notre langue » ([1777], T1, p. 5) et à la fin du 4^e tome « Je n'ai rien rapporté [...] que ce qui se pratique ordinairement dans les classes, à l'exception de deux articles, qui regardent l'étude de la langue françoise et celle de l'histoire, auxquelles je souhaiterois qu'on donnât plus de tems et de soin qu'on n'a coutume de le faire » (p. 546). Charles Rollin, recteur de l'université de Paris, est l'auteur *De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport à l'esprit et au cœur*, etc. (Paris, 1726-1728, 4 t.). Sous le titre *Traité des Études*, cet ouvrage est devenu au fil du temps et pour près de deux siècles « une sorte de bible des humanités classiques » (Compère, 1985, p. 198). Les références à Rollin sont très nombreuses dans le PPE et les documents internes de la CRE. Nous avons consulté l'édition publiée à Liège, en 1777, par Bassompierre.

¹⁷ « [...] les Examineurs ne seront pas obligés de faire toutes ces questions à chaque Candidat. S'ils apperçoivent qu'il ignore le Latin, ils se dispenseront de cette peine inutile » (AGR CRE C1, f° 110).

¹⁸ Les documents préparatoires indiquent que « l'examen pour le concours se fera convenablement, moitié par écrit, moitié de vive voix » (AGR CRE C1, Protocole du 10 mai 1777). Meirlaen (2014, p. 92) soutient que l'examen débutait par une traduction orale du latin vers la langue maternelle et une traduction écrite de la langue maternelle vers le latin... ce qui laisse sans explication les centaines de versions écrites conservées aux archives.

¹⁹ « Ils [les Examineurs] pourront diviser le nombre de questions, changer, ajouter, diminuer, comme ils jugeront à propos, en se réglant sur les Talens qu'ils découvriront dans la personne qui se présente, et sur les informations qu'ils ont reçues d'ailleurs » (AGR CRE C1, f° 110).

²⁰ Aucune des copies conservées (thèmes et versions) ne possède de marques de correction.

orale était importante aux yeux des trois académiciens : elle permettait d’apprécier la prononciation du candidat, son apparence physique, voire des traits de personnalité²¹.

Autre zone d’ombre, la (ou les) langue(s) dans laquelle (lesquelles) les épreuves se déroulaient²². Le PPE ayant imposé le latin comme langue d’enseignement dès le milieu de la Syntaxe, il était souhaitable de vérifier la capacité des candidats à donner cours dans cette langue. Le choix de la langue était donc susceptible de varier en fonction de la classe à laquelle le candidat se destinait et sans doute aussi selon la matière examinée (p. ex. mathématiques vs latin ou grec). Pour les dossiers de candidature, aucune directive ne semble avoir été donnée et les candidats étaient libres d’utiliser la langue de leur choix : la majorité des dossiers sont rédigés en français ou en flamand²³, certains en latin, exceptionnellement en allemand (aucun en grec !)... Quelques-uns combinent différentes langues²⁴.

Bien d’autres éléments restent indéterminés : la durée des épreuves, le matériel mis (ou non) à la disposition des candidats, etc. Ces dimensions logistiques et « matérielles » (papier, plume, encre...) – qui expliqueraient peut-être l’apparence peu soignée, à nos yeux, de nombreuses copies – ne peuvent être ignorées de l’historien. Un demi-siècle plus tôt Rollin avait d’ailleurs rappelé aux étudiants la nécessité de maîtriser ces aspects « pratiques »²⁵.

2. Le contenu des épreuves

2. 1. Une première version recalée par le ministre

Pour le latin, la CRE avait prévu une épreuve unique, à savoir « faire traduire de vive voix quelque passage d’un bon auteur » en évitant les auteurs « qu’on a coutume d’expliquer

²¹ Les évaluateurs tenaient aussi compte de l’apparence physique du candidat dont telle ou telle caractéristique pouvait susciter la moquerie des élèves (pour quelques exemples, cf. Leyder 2010, p. 136 et l’annexe 1 – candidat Barthelemi Joseph d’Outrepoint).

²² Ni Van Hamme (1948), ni Leyder (2010), ni Meirlaen (2014) n’abordent cette question.

²³ Nous utilisons le terme « flamand » pour désigner la langue aujourd’hui appelée « néerlandaise », nous conformant en cela à la terminologie généralement en vigueur dans les documents de la CRE.

²⁴ Du côté des examinateurs, l’autodidacte Des Roches, dont la langue maternelle était le flamand, maîtrisait les trois langues, tout en reconnaissant éprouver un sentiment d’insécurité quand il s’exprimait en français (Berré 2022b). Auteur de grammaires pour le flamand (1761), le français (1763), le latin (1778) et le grec (1783), il a rédigé en latin une histoire des Pays-Bas pour les classes de Poésie et de Rhétorique (Dubois 2002). Quant au grec, vu le niveau requis, il est probable que les trois examinateurs pouvaient faire l’affaire. Nous ignorons si l’allemand était maîtrisé par l’un des trois examinateurs (quelques copies sont rédigées dans cette langue).

²⁵ « Appren[ez] à tailler [vos] plumes & à le faire avec art & selon les regles [...]. Beaucoup de gens écrivent mal, parce qu’il leur manque cette adresse » (T1, p. 11).

dans [les] Ecôles comme Cicéron ou Virgile » et en donnant la préférence à des auteurs comme Tite-Live ou Lucrèce, peu ou pas traduits dans les classes²⁶.

Pendant cette traduction, l'examineur aura assez l'occasion de sentir la force du candidat, par de petites questions incidentes qu'il lui fera sur les principes, le tour de phrase et les locutions particulières aux bons auteurs (*ibid.*).

La même méthode suffirait pour les langues maternelles et le grec, précise, sans autre commentaire, le document (*ibid.*).

Le dispositif n'avait toutefois pas convaincu le ministre-plénipotentiaire Starhemberg qui a fait, pour ce qui concerne les langues, deux remarques dans la marge²⁷. Il souhaitait que les concurrents aient à rédiger une composition latine « sur un sujet qu'on leur indiqueroit, ou une lettre, ou une pièce en vers, ou un commencement de harangue [...] suivant les classes où ils se présenteront »²⁸. Il demandait encore que pour les langues maternelles le même exercice soit mis en place afin que l'on pût mesurer le « degré dans lequel ils [les concurrents] possèdent leur langue maternelle [flamand, français ou allemand] ».

Quinze jours plus tard, le 19 juin, la CRE a déposé un nouveau canevas qui n'accédait que partiellement aux demandes du ministre (cf. AGR CRE C1 f° 65-67). Elle rejetait le principe de la composition en avançant plusieurs arguments. Elle craignait que ce type d'épreuve favorise les candidats ayant le plus de « hardiesse » et de « présence d'esprit » au détriment de « ceux qui n'ont point ces qualités, quand même ces derniers auroient d'ailleurs toute la supériorité possible de mérite et de talents ». D'autre part, elle rappelait que les conditions d'un examen n'étaient pas propices à ce genre d'exercice, « les vers et les pièces d'éloquence demand[a]nt le repos et la tranquillité du Cabinet ». Enfin, elle redoutait que « parmi les gens de lettres, même du premier ordre, il y en eût fort peu qui voulussent se soumettre à cette épreuve » (*ibid.*)²⁹.

Elle a proposé de substituer à la composition un thème qui ne présentait pas les mêmes inconvénients et permettrait de déterminer « si le candidat est aussi fort pour traduire de langue vulgaire en latin que pour expliquer les auteurs » et « à quel point [il] possède [...] les deux langues » (*ibid.*). Pour la langue maternelle, cet examen suffirait, à la condition d'y

²⁶ AGR CRE C1 f° 30 Protocole du 2 juin 1777.

²⁷ Une troisième remarque concerne l'épreuve de mathématiques dont nous ne parlerons pas ici.

²⁸ On aura reconnu le genre épistolaire (en Troisième), la poésie (en Seconde) et les discours (en Rhétorique). En France, le premier concours « national » de 1766 distinguait trois niveaux de recrutement, les classes de philosophie (agrégation du premier ordre), celles de lettres (deuxième ordre) et celles de grammaire (troisième ordre). La composition d'un discours n'était exigée que pour les agrégations des deux premiers ordres (Chervel 1993).

²⁹ D'autres raisons ont pu jouer, p. ex. la difficulté d'évaluer ce type de production.

ajouter « des questions sur les principes » et de « faire écrire sous la dictée, pour pouvoir juger si le concurrent possède l'orthographe ». Cette fois, dans la marge, le ministre a indiqué « Je me conforme » et c'est donc cette deuxième version du programme qui a été mise en œuvre, au moins pour la première édition.

2. 2. La version définitive et les épreuves de français (Sixième)

La Direction (cf. note 1) est un document de 13 pages détaillant les matières à examiner et proposant des exemples d'auteurs à traduire et de questions à poser. Il est structuré par classe, en particulier pour le latin où les connaissances exigées sont échelonnées de la Sixième à la Rhétorique³⁰ ; dans une moindre mesure, c'est aussi le cas pour les matières accessoires³¹. En revanche, pour les langues maternelles, tout est rassemblé en Sixième. Sans doute faut-il voir dans cette « anomalie » la confirmation des difficultés à concevoir pour cette « discipline » nouvelle une progression clairement identifiable par classe. Quoiqu'il en soit, les contenus sur lesquels les aspirants-professeurs sont interrogés dépassent largement ce qu'il convient d'enseigner dans cette classe d'après le PPE³². Nous distinguons trois volets : la maîtrise effective de la langue française, la connaissance des règles et la capacité à reformuler des énoncés fautifs ou équivoques en faisant appel à des règles ou encore au « sentiment » de la langue.

2.2.1 Le premier volet de l'examen portait sur la capacité à orthographier le français et à le prononcer correctement. Comme le précisait la Direction, il s'agissait de « s'assurer de la bonté de [la] prononciation et de [l']orthographe » des aspirants-professeurs. Pour ce faire, il leur est demandé « d'écrire sous la dictée une demi-page ou une page entière du troisième tome du *Traité des Études*, par exemple à commencer à la page 170 » (aucune de ces dictées n'a été conservée)³³. Ensuite, de « lire à haute voix un passage du même livre pour la prose, et un autre en vers, par exemple, Boileau »³⁴. L'on notera le souci de faire oraliser deux textes, l'un en prose, l'autre relevant du genre poétique.

³⁰ Pour éviter toute confusion, les noms donnés aux classes des collèges commencent par une lettre majuscule.

³¹ Pour un aperçu sur ces matières accessoires, cf. Leyder (2010, pp. 127-129).

³² Même s'il est évident qu'un enseignant doit en savoir plus que ce qu'il enseigne. Sur ce point, cf. Rollin (T4, article « Des études que doivent faire les maitres »).

³³ Le tome 3 est consacré à l'enseignement de l'histoire. Si la pagination de notre édition est identique à celle de l'édition utilisée par la CRE, le passage proposé correspond à l'histoire des épreuves endurées par Joseph, un épisode « fort connu » de l'écriture sainte (T3, p. 161). Nous en donnons la première phrase qui contient une difficulté orthographique que les aspirants-professeurs auront à expliquer (cf. *infra*) : « *Quelque durs & quelque injustes que fussent les traitemens que Joseph eut à souffrir, jamais il ne lui échappa une seule parole de murmure [...]* » (nous soulignons).

³⁴ Très vraisemblablement l'*Art poétique* (1674) dont il est question dans le PPE.

2.2.2 Le deuxième volet portait sur les connaissances grammaticales. En premier lieu, il s'agissait de vérifier la capacité des aspirants-professeurs à exercer les élèves de Sixième à « faire les parties », c'est-à-dire à identifier les classes de mots et à préciser leur rôle au sein de l'énoncé, de manière assez sommaire.

On [leur] demandera comment ils s'y prendraient pour faire connaître aux enfants les parties de l'oraison et distinguer sans hésiter pendant les lectures ce qui appartient au Nominatif [i.e. le sujet], au Verbe, au Régime³⁵.

L'exigence était à la fois grammaticale (être en mesure d'identifier les parties du discours et leurs rapports) et didactique (expliquer comment s'y prendre pour rendre les élèves capables de faire eux-mêmes ce type d'exercice). Ces questions correspondaient au programme à enseigner en Sixième tout en préparant l'enseignement du latin en Cinquième³⁶.

Dans un deuxième temps, l'on poserait aux candidats quelques questions du type « En quels cas les participes sont-ils déclinables ? » ou « Comment forme-t-on telle ou telle personne des temps d'un verbe ? ». Il s'agissait ici de vérifier la connaissance de règles nécessaires aux accords et à la maîtrise de la morphologie verbale. Cette matière correspondait pour l'essentiel à ce qui était enseigné en Cinquième, la conjugaison constituant une difficulté récurrente des élèves de cette classe, d'après les IA de 1778 (Berré 2022a). Pour la CRE, il était indispensable que les aspirants-professeurs connussent ces règles : comment auraient-ils pu enseigner ce qu'ils ignoraient ?

Vient enfin la question des homophones grammaticaux et de leur graphie. Comment écrit-on : « *quelle que* soit son erreur », « *quelque* amitié qu'il ait pour nous », « *quelque* riches *que* soient ces provinces » ou encore « *quoique* ce soit une faute véritable », « il ne réussit en *quoi que* ce soit » ou « les *mêmes* animaux » et « les animaux *même* », etc. ? Les archives ne contiennent aucune trace de cette partie de l'examen. Dès lors, il n'est pas impossible de penser que ces questions aient été posées à l'oral ; dans ce cas, le candidat épelait vraisemblablement la forme problématique et en justifiait ensuite la graphie au moyen de règles, sans doute similaires à celles que l'on trouvait dans les *Principes*

³⁵ L'indication concerne la langue flamande, mais l'auteur précise aussitôt qu'« il ne seroit pas mal de faire aussi cette question à ceux qu'on examine en français ».

³⁶ « [...] tous les jours on lui dicte une fable de Phèdre avec une Traduction interlinéaire la plus littérale qu'il soit possible. On l'exerce d'abord à démêler le Nominatif, par exemple, *Lupus et Agnus* ; la phrase incidente qui s'y rapporte : *siti compulsi* ; le verbe *venerant* ; le régime *ad Rivum eundem*, et ainsi du reste. Le disciple se fait bientôt un jeu de tout cet Exercice, *parce que dès la première classe [la Sixième], il a appris à en faire autant sur sa langue maternelle seulement* » (AGR CRE C1, Protocole du 9 juin ; nous soulignons).

généraux et particuliers de la langue française (1754) du grammairien de Wailly (auquel la Direction du concours fait explicitement référence, cf. *infra*) telles que :

- *quelque... que*, signifie à peu-près la même chose que *quoique*. Quand il y a un substantif entre *quelque* & *que*, on écrit *quelques*, si le substantif est au pluriel. QUELQUES richesses que vous ayez [...], (en latin *quantuscumque, quantuslibet.*) ;
- Quand il n'y a qu'un adjectif entre *quelque* & *que*, alors *quelque*, quoique joint à des pluriels, ne prend point d's. QUELQUE habiles, QUELQUE éclairés que nous soyons [...] (en latin *quantumvis.*)³⁷.

Le sens des énoncés n'est pas évacué, preuve en est la présence de paraphrases (en français) et d'équivalents latins censés « expliciter » la valeur sémantique des formes et rendre compte par comparaison des constructions traitées (*quantuscumque* et *quantuslibet* sont des adjectifs variables alors que *quantumvis* est terme invariable).

Ces questions correspondaient à l'enseignement grammatical dispensé en quatrième et en troisième années qui portait sur les difficultés de constructions de la langue latine et ses délicatesses (cf. les IA de 1778)³⁸. Cet enseignement était fondé sur l'étude de la tradition grammaticale des remarqueurs (Chervel 2006, p. 59). Si certaines de ces règles étaient reprises dans les deux principales grammaires françaises à visée pédagogique du XVIII^e siècle – les *Principes généraux et raisonnés* de Restaut ([1730] 1766, p. 125, 138 et 376) et surtout ceux de Wailly (*Principes généraux et particuliers de la langue française*, [1754] 1777, pp. 184-200) –, elles ne figuraient pas dans les abrégés tirés de ces ouvrages utilisés dans les classes de grammaire des collèges. Il revenait donc au professeur qui possédait les versions plus volumineuses d'y sélectionner les règles qu'il jugeait opportuns d'enseigner, une manière de faire déjà conseillée par Rollin cinquante ans plus tôt³⁹.

2.2.3 Le troisième volet consistait à présenter des énoncés ou des constructions « louches ou équivoques » en exigeant des candidats « qu'ils les rectifient ». La Direction en donne quelques exemples : *Croyez-vous pouvoir ramener ces esprits égarés par la douceur ? J'ai envoyé les lettres que vous avez écrites à la poste. Cet orateur a imité Cicéron en tout ce*

³⁷ Exemplaire personnel, slnd [1777], 8^e édit., pp. 187-188. La pagination de cette édition ne correspond pas à celle de la CRE.

³⁸ Elles ont souvent une incidence orthographique ce qui peut, en partie, s'expliquer par le contexte d'évaluation, l'orthographe étant un aspect facile à évaluer.

³⁹ « À mesure que les enfants croîtront en âge et en jugement, les réflexions sur la langue deviendront plus sérieuses et importantes [...]. Un maître entendu saura profiter [...] des observations faites sur la langue françoise par M. de Vaugelas, Thomas Corneille, le P. Bouhours et M. Ménage [...] que le maître lira en particulier, & dont il extraira les regles les plus importantes & qui sont le plus d'usage, pour les expliquer aux jeunes gens » (1777, T1, p. 12).

qu'il a de grand. Il a toujours aimé cette personne même au milieu de son adversité. Il convenait pour le candidat d'identifier l'ambiguïté et d'ensuite réécrire l'énoncé pour la faire disparaître.

« Cet examen pourroit être poussé plus loin », poursuit l'auteur de la Direction en renvoyant aux pages 285-324 de la grammaire de Wailly où se trouvent « des exemples de termes mal assortis et de constructions vicieuses ». En voici, à titre illustratif, deux exemples⁴⁰ :

- *Il ne faut donner sa confiance qu'à quelqu'un qu'on connoît bien* [...] L'on corrigera en *Il ne faut donner sa confiance qu'à celui que l'on connoît bien* (pp. 408-409).
- *Après qu'on a long-temps méprisé la miséricorde de Dieu, on tombe enfin dans la sévérité de sa justice. Dites : on éprouve la sévérité de sa justice ; ou bien, on tombe entre les mains de sa justice* (p. 418).

Wailly propose une correction qui repose largement sur un certain « sentiment de la langue » qui fait (1^{er} exemple) éprouver que la répétition du son /k/ rend « la Prononciation dure & désagréable » ou (2^e exemple) ressentir que le verbe et son régime sont mal assortis⁴¹. L'on relèvera l'injonction « Dites ! » (2^e ex.), caractéristique des listes mettant en garde le locuteur contre des mauvaises manières de s'exprimer en assimilant la disconvenance des termes à une faute.

Et la CRE de conclure que si les candidats se tirent bien de l'ensemble de cet examen, « on peut croire qu'ils seront propres à enseigner le françois ».

Rollin ([1777], T1, pp. 3-89) a proposé quatre « exercices » pour se perfectionner dans la connaissance du français : les règles, la lecture des livres français, la traduction et la composition. Parmi ceux-ci, la CRE n'en examine que deux, outre les composantes élémentaires de la maîtrise de la langue que sont la prononciation et l'orthographe : la connaissance des règles et l'aptitude à traduire (cf. notre deuxième partie).

Elle a en effet explicitement rejeté la composition (cf. *supra*) et elle passe sous silence tout ce qui relève de l'explication de textes français, une problématique nouvelle à laquelle Rollin avait consacré un sous-chapitre de près de dix pages dans la section consacrée à la lecture des livres français (« Essai sur la manière dont on peut expliquer les auteurs

⁴⁰ D'après Wailly (slnd, [1777], pp. 408-409 et p. 418). Ces deux exemples figurent après la syntaxe et avant des « remarques détachées extraites de Vaugelas, de Bouhours, de Ménage, etc. ».

⁴¹ Les termes mal assortis, cela concerne aussi bien l'union de l'adjectif et du substantif que celle du verbe et du substantif, sujet ou régime (complément).

français »)⁴². Les aspirants-professeurs n'avaient pas à expliquer les textes français – le PPE est muet sur ce point –, mais devaient être capables de les traduire. Cela n'est guère étonnant si l'on se rappelle que « l'explication des textes latins » se limitait la plupart du temps dans les collèges à la traduction : « expliquer un texte latin [...], c'est le traduire, un point c'est tout », rappelle Chervel (2006, p. 516). L'on comprend dans ces conditions la perplexité des enseignants : qu'y avait-il à « expliquer » dans un texte écrit dans une langue comprise par les étudiants ?

⇒ Pour les **références bibliographiques**, il convient de se reporter à la **deuxième partie**.

⁴² Pour une analyse et une mise en perspective de l'« Essai sur la manière dont on peut expliquer les auteurs français », cf. Chervel (2006, pp. 504-506). Cet essai prend place dans le premier chapitre dont l'objet est l'étude de la langue française et qui comprend 76 pages (à titre de comparaison une quarantaine de pages sont consacrées à l'étude de la langue grecque et un peu plus du double à la langue latine). Le chapitre est divisé en 4 « articles », de la connaissance des règles (6-11), de la lecture des livres français (11-30), de la traduction (30-87) et de la composition (88-89). La traduction occupe près du double de l'espace réservé aux trois autres « articles ».