

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

Michel Berré

Université de Mons

---

*Le concours et les épreuves relatives à la langue française ont été présentés dans la première partie. Nous abordons ici les épreuves de traduction (thème et version) ainsi que les questions sur la langue latine lorsqu'elles mobilisent la grammaire française. Pour les abréviations et certains choix terminologiques et graphiques, le lecteur voudra bien se reporter à la première partie.*

## 2.3 Les épreuves linguistiques de la Cinquième à la Rhétorique

À partir de la Cinquième, le français, comme « matière » disparaissait du programme du concours, tout en étant présent dans les épreuves de traduction liées à l'examen de la langue latine. Cet examen se déclinait en trois parties : une explication de vive voix – c'est-à-dire une traduction (cf. 1<sup>re</sup> partie), des questions relatives aux difficultés grammaticales et aux délicatesses de la langue latine et un thème par écrit<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Les documents relatifs au concours parlent immuablement d'explication de vive voix et nulle part il n'est question d'une version écrite. Pourtant les archives contiennent des dizaines de textes en français qui sont à l'évidence des traductions en français d'auteurs latins. Cette version écrite a-t-elle été ajoutée à l'explication de vive voix indiquée plus haut ? S'y est-elle substituée ? A-t-elle eu vocation à remplacer la dictée dont on n'a conservé aucune trace ? Impossible pour nous de répondre à ces questions... Une partie des thèmes et versions ont été conservées (AGR CRE, en particulier le C59). Les versions (une dizaine de lignes manuscrites en moyenne) sont en général plus courtes que la longueur annoncée des explications de vive voix (« une page au moins de [Cornelius] Nepos, une fable de Phèdre »).

Dans le tableau ci-dessous, nous avons repris par classe les propositions de textes à traduire (d'après la Direction de juillet 1777). La formulation du document de 1777 a été conservée ; les notes de bas de page sont destinées à faciliter l'identification des ouvrages par le lecteur d'aujourd'hui<sup>2</sup>.

Années	Thèmes	Explications de vive voix (versions)
5 <sup>e</sup>	Une page des <i>Mœurs des Israélites</i> , du <i>Second Catéchisme</i> de Mr. Fleury <sup>3</sup>	Le candidat expliquera de vive voix une <i>Fable</i> de Phèdre, et une page au moins de Nepos, ou de Sulpice Severe <sup>4</sup>
4 <sup>e</sup>	Traduction en latin et par écrit, d'une page du premier des <i>Entretiens d'Ariste et d'Eugene</i> du P. Bouhours, ou de <i>l'Histoire du Bas-Empire</i> <sup>5</sup>	Explication de vive voix d'un passage du <i>Catilina</i> de Salluste, ou du livre <i>De Brevitate vitæ</i> de Sénèque <sup>6</sup>
3 <sup>e</sup>	Traduction par écrit du 1 <sup>er</sup> livre de <i>l'Histoire du Bas-Empire</i> <sup>7</sup>	Explication de vive voix du commencement de Tite-Live, " <i>Facturusne Operæ pretium sim</i> " ou du commencement de Tacite dans la <i>Vie d'Agricola</i> <sup>8</sup>
2 <sup>e</sup>	On fera traduire en endroit du 4 <sup>e</sup> tome du <i>Traité des Études</i> , à commencer par la page 4, ou du	On expliquera de vive voix, ou la dixième <i>Satyre</i> de Juvénal, ou quelque <i>Ode</i> d'Horace, où il n'y ait point d'obscénités, comme les trois premières, ou la 13 <sup>e</sup> du pr. [premier] livre, la 3 <sup>e</sup> ou la 7 <sup>e</sup> , la 13 <sup>e</sup> ,

<sup>2</sup> Ces ouvrages ne sont pas repris dans la bibliographie, sauf s'il en existe une édition critique récente.

<sup>3</sup> Claude Fleury, *Les Mœurs des Israélites* (Paris, 1681). Voir aussi Kapp (2018).

<sup>4</sup> Phèdre, fabuliste du 1<sup>er</sup> s. av. et ap. J.-C., traducteur et adaptateur des fables d'Ésope ; Cornelius Nepos, historien romain du 1<sup>er</sup> s. av. J.-C. dont il ne nous est parvenu qu'un extrait de son *De Viris illustribus* consacré aux grands capitaines étrangers ; Sulpice Sévère, chroniqueur et ecclésiastique romain du 4<sup>e</sup> s. ap. J.-C.

<sup>5</sup> Il s'agit des *Entretiens d'Ariste et d'Eugène* du père Bouhours (Paris, 1671 ; cf. Beugnot et Declercq, éds 2003) et de l'ouvrage de Ch. Le Beau, *Histoire du Bas-Empire en commençant à Constantin le Grand* (1757, pl. vol.).

<sup>6</sup> Salluste, historien romain du 1<sup>er</sup> s. av. J.-C. ; Sénèque, philosophe stoïcien du 1<sup>er</sup> s. ap. J.-C., le *De Brevitate vitæ* est un extrait de son essai de philosophie morale.

<sup>7</sup> Voir note 5.

<sup>8</sup> Tite-Live, historien romain des 1<sup>er</sup> s. et 2<sup>e</sup> s. ap. J.-C., auteur d'une monumentale histoire de Rome. Le passage proposé est la première phrase de la préface ; Tacite, historien et philosophe romain, 1<sup>er</sup> s. ap. J.-C. (Agricola est un général romain dont Tacite fait l'éloge funèbre).

	troisième tome des <i>Révolutions d'Angleterre</i> page 232 <sup>9</sup>	14 <sup>e</sup> , 15 <sup>e</sup> , 16 <sup>e</sup> et 17 <sup>e</sup> du second ; ou un passage de <i>Arte Poëticâ</i> , ou un endroit du <i>Miles gloriosus</i> de Plaute <sup>10</sup> .
1 <sup>re</sup>	Traduction de l' <i>Oraison funèbre de la Reine de la Grand'Bretagne</i> par Bossuet, ou un endroit du <i>Traité du Sublime</i> à commencer du 5 <sup>e</sup> chapitre / :pag. 293:/ <sup>11</sup>	Explication de la harangue <i>Pro Marcello</i> , <i>Pro Ligario</i> , ou quelque autre <sup>12</sup>

Les quelques dizaines de copies que nous avons consultées révèlent que les examinateurs se sont largement inspirés de cette liste, sans toutefois s'y restreindre de manière absolue.

### 2.3.1 Les thèmes : sélection et exemple d'un exercice de traduction

La sélection des textes est loin de révéler une dynamique d'élaboration d'un « canon » d'auteurs français. À l'instar de Rollin<sup>13</sup>, la CRE donne la préférence aux livres d'histoire, d'abord religieuse (Fleury en 5<sup>e</sup>), ensuite romaine (Le Beau 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>) et, enfin, « nationale » (P.-J. d'Orléans 2<sup>e</sup>), une progression similaire à celle qui a été adoptée dans les classes des collèges pour le cours d'histoire (Dubois 2002, pp. 495-496) – ce qui n'a rien d'étonnant quand on connaît l'intérêt que Des Roches portait à cette discipline<sup>14</sup>. Pour la Cinquième, la CRE s'inspire, une fois encore, de Rollin qui recommande l'emploi de l'ouvrage de Fleury dans cette classe (cf. note 3). Bouhours est cité pour la Quatrième. L'entretien retenu est le premier alors que l'objet du suivant est la langue française ; un choix qui montre que ce

<sup>9</sup> Le 4<sup>e</sup> tome comprend l'histoire romaine (suite), la fable et les antiquités, la philosophie et le gouvernement intérieur des classes et du collège. La page 4, c'est le récit de la seconde guerre punique ; Pierre-Joseph d'Orléans, *Histoire des révolutions d'Angleterre depuis le commencement de la monarchie* (Paris, 1689).

<sup>10</sup> Juvénal, poète satirique du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>e</sup> s. ap. J.-C. ; Horace, poète lyrique, 1<sup>er</sup> s. av. J.-C. Son *Art poétique* est aussi repris sous le titre d'*Épître aux Pisons* ; Plaute, poète et auteur comique des 3<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> s. av. J.-C.

<sup>11</sup> *L'Oraison funèbre de Henriette Anne d'Angleterre, duchesse d'Orléans*, est une pièce d'éloquence religieuse prononcée le 21 août 1670 par Bossuet lors des funérailles d'Henriette d'Angleterre, première épouse du frère de Louis XIV. Le *Traité du sublime (Peri hypsous)* est un traité sur l'éloquence rédigé en grec au 1<sup>er</sup> s. ap. J.-C. et dont l'auteur est inconnu. Le 5<sup>e</sup> chapitre, assez bref, traite « des moyens en général pour connaître le Sublime ».

<sup>12</sup> L'auteur de ces harangues est Cicéron, avocat, homme d'État et orateur romain du 1<sup>er</sup> s. av. J.-C.

<sup>13</sup> « L'histoire est bien plus à leur portée [que les livres qui sont purement de piété]. Les *Figures de la Bible* [Jean Cotelle], les *Mœurs des Israélites et des Chrétiens* [abbé Fleury], conviennent fort aux premières classes » (1777 [1725], p. 16).

<sup>14</sup> Déjà dans sa *Nieuwe Fransche Spraekkonst* (1763), Des Roches avait remplacé les traditionnels dialogues par des entretiens sur l'histoire des Pays-Bas. Ses interventions à l'Académie portaient aussi sur des points d'histoire. Dubois (2002) le considère comme l'auteur de la première histoire des Pays-Bas à destination des classes de Poésie et de Rhétorique.

que la CRE voulait évaluer, c'était bien la capacité à rendre en latin un texte rédigé en français (mais relevant de la matière « histoire ») et nullement les connaissances *sur* la langue française. Même constat pour la classe de Poésie. Certes, l'absence de textes poétiques n'étonne pas – puisque le PPE a abandonné la rédaction de vers latins pour la Poésie<sup>15</sup> – mais leur remplacement par un extrait du 4<sup>e</sup> tome du *Traité des études* (pour le sommaire, cf. note 9) surprend alors que le 1<sup>er</sup> tome contient un chapitre dédié à la poésie (pp. 228-326)<sup>16</sup>.

Pour la rhétorique, la présence d'une oraison funèbre de Bossuet répond aux objectifs de la classe. Il s'agit de vérifier si le futur professeur est en mesure de rédiger un discours latin relevant du genre oratoire (harangue, éloge funèbre, panégyrique, plaidoyer, etc.) sans qu'il lui soit demandé d'« inventer » puisqu'il s'agit d'une traduction.

Le « pseudo-Longin » est un ouvrage qui traite du « sublime » devenu, dans sa version traduite par Boileau (1674), un classique au XVIII<sup>e</sup> siècle<sup>17</sup>. Ici encore, même pour un ouvrage de doctrine, ce qui est demandé, ce n'est pas de commenter le texte, mais de montrer que l'on est capable de le traduire en latin.

À titre d'exemple, nous proposons un extrait des *Entretiens d'Ariste et d'Eugène* que devaient traduire les candidats souhaitant enseigner en Quatrième. Ce texte permet de prendre la mesure du degré de maîtrise assez élevé attendu en langue latine<sup>18</sup>.

C'est là qu'Ariste & Eugene eurent quelque temps de ces conversations libres & famileres, qu'ont les honnestes gens, quand ils sont amis ; & qui ne laissent pas d'estre quelquefois spirituelles, & mesme sçavantes, quoyqu'on ne songe pas à y avoir de l'esprit, & que l'étude n'y ait point de part (Bouhours, *Entretiens d'Ariste et d'Eugène*, 2<sup>e</sup>1671 (édit. de Beugnot et Declercq 2003, p. 54)<sup>19</sup>.

Tout au long du XVIII<sup>e</sup> siècle, le thème est un exercice controversé ; l'usage qui en est fait ici n'est pas pédagogique, mais métrologique : il s'agit d'évaluer la capacité des candidats à s'exprimer (par écrit) dans cette langue.

---

<sup>15</sup> Pour la classe de Poésie, le PPE prévoit uniquement des exercices de composition en prose (Lettre, Fable, Description, Fait).

<sup>16</sup> Suivi d'un chapitre consacré à la lecture d'Homère (pp. 327-421).

<sup>17</sup> « Dans la culture européenne, le *Traité du Sublime* a une importance comparable à celle de la Poétique d'Aristote » (Goyet, éd. 1995, p. 5).

<sup>18</sup> Rappelons que dans cette classe la grammaire latine est rédigée en latin. Il s'agit des *Institutiones Grammaticæ. In usum scholarum belgicæ* (Bruxellis, Typis Regiæ Academiæ. 1779). L'auteur en est Des Roches.

<sup>19</sup> Il s'agit d'un texte XVII<sup>e</sup> siècle. Nous ignorons quelle édition a été utilisée par les organisateurs du concours.

Dans le cadre du concours, l'usage qui fait du thème – un exercice controversé tout au long du siècle – est « métrologique » (évaluer la connaissance que le candidat a de la langue latine) et nullement pédagogique.

### 2.3.2 La version : sélection des textes exercices de... français

Pour les textes latins, la progression suit grosso modo celle en vigueur dans les collèges, le latin de Phèdre ou de Cornelius Nepos étant réputé plus facile que celui d'Horace ou de Cicéron. Tout comme pour les textes français, cette sélection fait la part belle aux historiens. Par ailleurs, l'on connaît le souci d'éviter de mettre sous les yeux des jeunes élèves des textes jugés peu appropriés à leur âge (pour des raisons morales, politiques, idéologiques), une des formes les plus abouties de cette « censure » étant l'élaboration à destination du fils de Louis XIV, de la collection *Ad usum Delphini*. Cette crainte s'étend aux maîtres puisque la CRE a soin de préciser qu'il convient de choisir des extraits « où il n'y ait point d'obscénités » et va jusqu'à préciser le numéro des odes d'Horace considérées comme « acceptables ».

La version est certes un exercice de latin (puisque'il implique la compréhension du texte-source), mais surtout un exercice de français. Dans le *Traité des études*, elle figurait d'ailleurs dans le chapitre consacré à l'étude de la langue française, le thème se trouvant logiquement dans celui réservé à l'étude de la langue latine. La traduction était considérée comme le meilleur moyen d'apprendre aux étudiants leur propre langue ; dès lors il convenait que les enseignants fussent en mesure eux-mêmes de traduire avec talent. Sur ce point, la CRE partageait pleinement les convictions de Rollin :

Rien ne peut être plus utile aux jeunes gens, pour leur apprendre les règles et les beautés de la langue française, que de leur faire traduire de pareils endroits d'auteurs (T1, pp. 84-85)<sup>20</sup>.

Voici un extrait de Tacite que les enseignants avaient à traduire s'ils avaient émis le souhait d'enseigner en Troisième. Il s'agit du troisième paragraphe de la *Vie d'Agricola*<sup>21</sup>.

Nunc demum redit animus ; sed quamquam primo statim beatissimi saeculi ortu  
Nerua Caesar res olim dissociabilis miscuerit, principatum ac libertatem,  
augeatque cotidie felicitatem temporum Nerua Traianus, nec spem modo ac  
votum securitas, sed ipsius voti fiduciam ac robur adsumpserit, natura tamen

---

<sup>20</sup> L'ancien recteur de l'université de Paris conseille aussi de faire comparer aux étudiants diverses traductions, la leur et celles d'auteurs plus chevronnés (T1, 84-85). Il donne des exemples de ce type d'exercice en commentant lui-même plusieurs traductions de lettres de Cicéron à son ami Atticus (T1, pp. 55-76).

<sup>21</sup> Tacite, *Vie d'Agricola*, texte établi et traduit par H. Goelzer, H. Bornecque et G. Rabaud, Paris, Les Belles Lettres, 1922, p. 108.

infirmittatis humanae tardiora sunt remedia quam mala ; et ut corpora nostra lente augescunt, cito extinguntur, sic ingenia studiaque opprimeris facilius quam revocaveris ; subit quippe etiam ipsius inertiae dulcedo, et inuisa primo desidia postremo amatur<sup>22</sup>.

### 2.3.3 Des questions sur la langue latine

Outre ces traductions, le candidat avait à montrer, en répondant à des questions, la manière dont il enseignerait les difficultés de certaines constructions et les délicatesses de la langue latine.

L'examen de Sixième exigeait du candidat « quelques petites Constructions sur les premiers principes du latin comme la concordance des substantifs et des adjectifs, etc. » (*Cultus ager, Res incerta, Stellae inerrantes* ; ces exemples sont repris au PPE). Pour classes de Cinquième et de Quatrième, les exemples illustrent « les principales difficultés des constructions latines ». Ainsi le candidat devait montrer

Comment il fera connoître et distinguer aux Enfans ces Pronoms si fort confondus dans nos Rudimens *Ullus, Nullus, Uter, Uterque, Alteruter, Neuter, Quisnam, Quispiam, Quisquam, Quisquis, Aliquis, Ecquis, Nequis, Siquis, Quicumque, Quidam, Quilibet, Quivis* ; la différence d'*eum* et de *se*, de *suus* et d'*ejus* ; l'usage de l'Infinitif, des Participes, de l'Ablatif absolu, des Verbes *Videor* et *timeo* (Direction, *op. cit.*)

Ces exemples sont également présents dans le PPE – dont la rédaction est contemporaine de l'élaboration du concours – et figuraient déjà dans le mémoire présenté par Des Roches à l'Académie impériale et royale des Sciences et Belles-Lettres (séances des 29 décembre 1774 et 30 janvier 1775)<sup>23</sup>. Les précisions apportées par ces deux documents – que nous ne détaillerons pas ici – sont intéressantes car elles montrent comment l'enseignant avait à mobiliser la langue maternelle de l'élève pour expliquer les termes et les constructions latines. Ainsi il lui revenait de rapprocher *Uter, Uterque, Neuter, Alteruter*, etc. de leurs équivalents flamands (*wie van die twee, alle twee, geen van twee, eenen van die twee*) ou

---

<sup>22</sup> En voici la traduction : « Aujourd'hui seulement nous revient le courage. Mais quoique dès l'aurore de ce bienheureux siècle, Nerva ait réuni deux principes jadis incompatibles, le principat et la liberté, que tous les jours le bonheur de ce temps soit accru par Trajan et que la sécurité publique ne repose pas seulement sur des espérances et des souhaits mais sur la ferme confiance en la réalisation de nos vœux, vu pourtant la faiblesse de la nature humaine, les remèdes agissent moins vite que les maux et si nos corps sont lents à se développer, prompts à dépérir, il est aussi plus aisé d'arrêter le développement intellectuel que de lui redonner l'élan ; c'est que la douceur de l'apathie elle-même va jusqu'à nous envahir et qu'odieuse d'abord, l'inaction finit par se faire aimer » (d'après l'édition citée à la note précédente).

<sup>23</sup> *Discours sur la Méthode dont on pourroit se servir pour enseigner à la Jeunesse le Latin et les autres Sciences mentionnées dans le Mémoire de Mr l'abbé Marcy* ; Leyder (2009) en a donné une édition commentée.

encore de faire comprendre l'usage du verbe passif *videar* (*Si tibi Barbarus videar*) en le rendant non par *My dunkt* [il me semble] – le latin ne disposant pas d'un verbe impersonnel équivalent – mais en le mettant en parallèle avec l'énoncé *Is't zaeke dat ik u een Barbaer schyn* [si je vous apparais comme un barbare] qui, comme le latin comprend un verbe conjugué à la première personne du singulier<sup>24</sup>. En Troisième, ce n'étaient plus les difficultés, mais les « délicatesses » de la langue latine qui faisaient l'objet de questions. Il s'agissait d'être capable d'apprécier les nuances de sens entre des termes au sémantisme proche, p. ex. *Gaudere decet, laetari non* (Cicéron) ; *Tuta scelera esse possunt, secreta non possunt* (Sénèque)<sup>25</sup>, le parallélisme des constructions mettant en évidence les différences de sens ; ou encore de rendre compte de certaines constructions propres à la langue latine, telle *Populo ut placerent quas fecisset Fabulas* (Térence)<sup>26</sup> qui s'explique par une figure appelée « antiptose » (attraction) consistant à mettre un cas pour un autre (ici l'antécédent *fabulae* a été attiré dans la relative en prenant le cas du pronom *quas* (→ *fabulas*)).

Enfin, pour espérer être recruté en Poésie ou en Rhétorique, le candidat devait répondre à des questions « sur la manière de scander les vers, sur la césure, la cadence » ou encore être en mesure d'analyser l'« une des plus courtes harangues de Cicéron ». Jusqu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, le terme « analyse » sert à désigner un exercice rhétorique et non grammatical qui consistait à résumer un ouvrage ou un texte, c'est-à-dire le « réduire » pour en dégager les grandes lignes et en faire voir le développement et la logique (Chervel 2006, pp. 609-610)<sup>27</sup>.

#### 2.3.4 Les résultats du concours et le profil de l'enseignant « propre à enseigner le français »

Il s'agit d'un concours ouvert pour recruter 78 enseignants. Réussir le concours pour les 160 candidats, c'est être classé dans les 78 premiers. Nous ignorons la manière dont les

---

<sup>24</sup> Nous donnons les exemples en flamand conformément à ce qui figurait dans les documents de l'époque (l'orthographe d'origine a été conservée) – très vraisemblablement rédigés par Des Roches dont la langue maternelle était le flamand. La démarche est évidemment identique pour le français.

<sup>25</sup> « Il est bienséant d'éprouver de la joie, non de l'exprimer bruyamment » ; « Les crimes peuvent être sûrs (sans danger), ils ne peuvent pas être sans inquiétude (sans souci) ».

<sup>26</sup> « que les fables qu'il aurait composées plaisent au public » (notre traduction).

<sup>27</sup> Pratiquée en France de la Troisième à la Rhétorique, l'analyse pouvait être orale ou écrite, française ou latine. Aucune trace de cette épreuve n'a été retrouvée dans les archives. Cet exercice se retrouve bien sûr chez Rollin qui demande au professeur de Rhétorique après [avoir] expliqué (c.-à-d. traduit) une harangue de Cicéron « d'en rendre compte, d'en exposer toutes les parties, d'en distinguer les différentes preuves, et d'en marquer le fort et le faible » (cité par Chervel 2006, p. 611).

examineurs ont apprécié et combiné les divers éléments (dossier écrit, épreuves, désidératas des candidats...) pour prendre leur décision. Quoi qu'il en soit, deux-tiers des postes ouverts sont allés à des prêtres séculiers, le reste à des prêtres réguliers, les laïcs n'obtenant que huit postes alors qu'ils représentaient près d'un quart des candidatures ce qui relativise la volonté (perspective xxxx) de sécularisation des collèges<sup>28</sup>. Peut-être la CRE s'est-elle rangée à l'avis de l'un des examineurs, l'abbé de Nélis pour qui, à compétences et mérites égaux, les prêtres devaient avoir la préférence (Leyder 2010, p. 133, n. 40). Quant à la moyenne d'âge des enseignants engagés (y compris préfets et principaux), elle était de 31,7 ans. Près de 80 % de cette première génération d'enseignants de l'État avait donc entre 22 et 35 ans au moment d'entamer leur carrière (*ibid.*).

Dans son rapport sur les épreuves du premier concours établi le 9 août 1777, la CRE a fait part de sa plus grande satisfaction sur le niveau général des candidats. Leur nombre dépassant celui des postes ouverts, il a été possible de choisir « les meilleurs d'entre les bons » et les examineurs ont émis le regret de ne pas avoir pu assigner une place à plusieurs bons sujets (Leyder, *op. cit.*, pp. 131-133). À plusieurs reprises, la CRE a fait l'éloge des candidats rendant ainsi indirectement hommage – et de manière plutôt paradoxale – à la formation qu'ils avaient reçue dans des institutions (collèges, séminaires, université de Louvain) que, par ailleurs, la CRE critiquait de manière acerbe et constante pour justifier sa propre réforme... Autre point singulier, déjà relevé par Leyder (*op. cit.*, p. 134) : la préférence accordée à des candidats chevronnés, la plupart des engagés ayant déjà une expérience d'enseignement (dans les collèges, voire dans la filière privée, comme le préceptorat). Ces enseignants, plus ou moins expérimentés, seraient-ils les fers de lance des changements souhaités, notamment par Des Roches qui a défendu à plusieurs reprises dans les réunions de la CRE tantôt une nouvelle manière d'expliquer les auteurs, tantôt l'introduction des thèmes vive voix ? On peut en douter.

### **2.3.5 Le français n'est pas une « matière accessoire »**

D'après ce qui précède, quel portrait tirer de l'enseignant de la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, jugé « propre à enseigner le français » ?

C'est un enseignant qui maîtrise le latin, puisqu'il doit l'enseigner, que cette langue constitue l'objet principal des Humanités – c'est-à-dire la matière qui demande le plus d'ingénierie didactique et d'effort pédagogique pour être enseigné/appris – et que l'enseignement du français lui est étroitement associé.

---

<sup>28</sup> Selon Leyder (*op. cit.*, p. 133), c'étaient les principaux perdants de ce concours.



Il faut qu'il maîtrise aussi le français, c'est-à-dire qu'il soit en mesure de s'exprimer correctement dans cette langue, à l'oral comme à l'écrit ; cette maîtrise d'un français normé implique la connaissance de règles (grammaticales et rhétoriques), sans s'y réduire puisqu'il s'agit aussi de pouvoir en apprécier les beautés, les délicatesses, le « je-ne-sais-quoi » (titre du cinquième des *Entretiens d'Ariste et Eugène*), qui relèvent d'autres catégories comme le sentiment et le goût – cf. Beugnot, 2015, p. 236).

Le dispositif mis en place – transcrire un texte sous la dictée, oraliser un texte prose et un autre en vers, traduire (thème et version), analyser<sup>29</sup> ou encore corriger, réécrire et reformuler – souligne la priorité accordée à la composante rhétorique et la place seconde pour ne pas dire secondaire attribuée aux connaissances linguistiques – telles qu'elles sont présentes dans les ouvrages dits de doctrine (grammaires, rhétoriques...) – ou autres. Il s'agit moins pour le futur professeur d'enseigner des savoirs sur la langue (ou sur la littérature) que la langue elle-même (à travers principalement la traduction) et c'est cette capacité que les épreuves cherchent à évaluer.

Sans surprise, c'est le latin, matière éliminatoire, qui domine (outre bien entendu les questions de religion et de moralité). Le français n'est toutefois pas considéré comme une matière accessoire, ce que montre bien cette « réflexion plus générale » insérée à la fin de la Direction (*op. cit.*) :

Un candidat qui a pleinement satisfait à tout ce qu'on lui propose relativement à la langue latine *et aux langues vulgaires*, quand même il ne saurait pas le grec, ni les mathématiques, ou qu'il auroit répondu mal à des questions de géographie et d'histoire, peut être regardé comme propre à remplir une place de professeur pourvu qu'il soit docile, et qu'il témoigne vouloir s'appliquer incessamment à l'étude des parties qui lui manquent (nous soulignons).

Ce point de vue rejoint ce que nous avons précédemment mis en évidence, à savoir qu'il n'y a pas deux blocs, comme plusieurs études précédentes peuvent le laisser penser, le latin et les matières accessoires, mais trois : les langues, réparties en maternelles et anciennes, et les matières accessoires (Berré 2022a).

### **Au-delà du recrutement...**

L'indulgence demandée aux examinateurs à l'égard des matières accessoires s'explique par deux raisons. La première est « pratique » et réside dans la difficulté qu'il y aurait à trouver un nombre suffisant d'enseignants réunissant toutes les connaissances requises. La deuxième est liée à la capacité (et à l'obligation) des enseignants engagés à perfectionner

---

<sup>29</sup> L'analyse grammaticale – qui ne portait pas ce nom – concernait la langue maternelle et le latin, la rhétorique était limitée à la langue latine.

par eux-mêmes leur formation, grâce aux « bons livres que nous avons sur toutes ces parties qu'il pourroit ignorer » et relève de ce que nous appelons aujourd'hui la formation continue. Pour la CRE, la formation en cours de carrière est une affaire individuelle qui ressortit à la responsabilité de chacun. La CRE est convaincue « qu'un homme qui a fait de bonnes études, peut apprendre tout cela, à mesure qu'il en a besoin, sans le secours d'un Maître pourvu qu'il ait de la volonté et que le travail ne l'effraye point » (Direction). C'était aussi le point de vue de Rollin :

La première étude qu'un Régent doit faire, est celle qui regarde les matières qu'il enseigne, & les Auteurs qu'il explique. [Il pourra se] joindre à quelque Confrere laborieux & de bonne volonté, pour conférer ensemble sur les Auteurs qu'on aura vus séparément [...]. Cette étude ne doit pas effrayer, une heure ou deux par jour y suffit<sup>30</sup>.

« Ceux qui n'ont point ces dispositions doivent être renvoyés comme incapables de la Profession littéraire », conclut la CRE.

La **troisième partie** sera publiée prochainement (fin avril 2024) ; elle portera sur l'étude, à titre exploratoire, de quelques documents conservés aux AGR (carton 59) : copies d'examen (versions latines) et évaluations des examinateurs.

### **Bibliographie (première et deuxième parties)**

#### **Archives**

Archives générales du Royaume. Commission royale des études. 66 cartons.

Direction pour l'Examen des Candidats au Concours général (AGR CRE C1 f° 104-110).

#### **Sources imprimées<sup>31</sup>**

Berré, M. (2022a). « Comprendre et interpréter les instructions (1777 et 1778) concernant la langue française : premiers pas vers la constitution d'un « programme » de français ? » Série *Histoire de l'enseignement du français* (7<sup>e</sup> contribution). En ligne : <https://www.abpf.be/publicfiles/ressourcesfichiers/ART7.pdf>

— (2022b). « L'horizon national des grammaires françaises publiées dans l'« espace belge » entre 1777 et 1870 : quelles stratégies d'adaptation ? ». *Le Langage et l'Homme* 1, Louvain-la-Neuve (EME-Éditions), pp. 113-136.

Beugnot, B. et Declercq, G. (éds) (2003), *Les entretiens d'Ariste et d'Eugène de D. Bouhours* (Paris, 1671). Paris, Champion.

Beugnot, B. (2015), « Le père Bouhours ou de la délicatesse », *Lettres classiques* 1, n° 86, pp. 231-240.

---

<sup>30</sup> T4, pp. 540-541. Rollin a ici en vue l'ensemble des matières et pas seulement celles que nous avons appelées « accessoires ».

<sup>31</sup> La bibliographique ne reprend pas certaines sources primaires dont les références ont été données dans l'article.

- Chervel, A. (1993). *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire.* Paris, INRP-Kimé.
- (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Retz.
- Compère, M-M. (1985). *Du collège au lycée (1500-1850)*. Paris, Gallimard/Julliard (coll. Archives).
- De Vroede, M. (1970). *Van schoolmeester tot onderwijzer. De opleiding van de leerkrachten in België en Luxemburg, van het eind van de 18<sup>de</sup> eeuw tot omstreeks 1842*. Leuven : Universitaire uitgave.
- Dubois, S. (2002). « Le premier manuel d'histoire de Belgique et l'enseignement de l'histoire nationale dans les collèges de la fin de l'Ancien Régime », *Revue belge de philologie et d'histoire*, 80/2, pp. 491-515.
- Gaillard, A. (1906). *Inventaire sommaire de la Commission royale des études*. Bruxelles, Les Archives de l'État (BE-A0510\_000432\_002899\_FRE).
- Goyet, F. (éd.) (1995). *Le Traité du Sublime* par Longin (trad. N. Boileau). Paris, Le livre de Poche (Bibliothèque classique).
- Hermans, A. (1985). *De onderwijzersopleiding in België 1842-1884. Een historisch-pedagogisch onderzoek naar het gevoerde beleid en de pedagogisch-didactische vormgeving*. Leuven, Universitaire pers.
- Kapp, V. (éd.) (2018). *Les Mœurs des Israélites* de Claude Fleury (Paris, 1681). Paris, H. Champion.
- Leyder, D. (2009). « "Les collèges sont la machine la plus mal montée de l'État". L'apport de l'Académie royale et impériale des sciences et belles-lettres de Bruxelles à la "restauration des bonnes études" dans les Pays-Bas autrichiens, 1774-1794 ». *Lias. Sources and Documents relating to the Early Modern History of Ideas*, 36/1, pp. 63-165.
- (2010). 'Pour le bien des lettres et de la chose publique'. *Maria-Theresia, Jozef II en de humaniora in hun Nederlandse Provincies*. Brussel, Paleis der Academiën.
- Meirlaen, M. (2014). *Revoluties in de klas. Secundair geschiedenisonderwijs in de Zuidelijke Nederlanden, 1750-1850*. Leuven, Universitaire Pers Leuven.
- Put, E. (1990). *De cleijne scholen. Het volksonderwijs on het hertogdom Brabant tussen Katholieke Reformatie en Verlichting (eind 16<sup>de</sup> eeuw - 1795)*. Leuven : Universitaire Pers.
- Soenen, M. (1994). *Archives des Institutions centrales des Pays-Bas sous l'Ancien Régime*. Bruxelles, Archives générales du Royaume et Archives de l'État dans les Provinces (Guide n°15).
- Van Hamme, M. (1948). « Les collèges thérésiens et l'aptitude au professorat (Le concours général du mois de juillet 1777) ». *Revue des sciences pédagogiques* X-41, pp. 1-13.

\*\*\*\*\*