



## Histoire de l'éducation

94 | 2002  
L'examen

---

### L'examen

Une institution sociale

*Examinations: a social institution*

*Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Prüfungen*

**Bruno Belhoste**

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/813>

DOI : 10.4000/histoire-education.813

ISSN : 2102-5452

#### Éditeur

ENS Éditions

#### Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2002

Pagination : 5-16

ISBN : 2-7342-0923

ISSN : 0221-6280

#### Référence électronique

Bruno Belhoste, « L'examen », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 94 | 2002, mis en ligne le 07 janvier 2009, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/813> ; DOI : 10.4000/histoire-education.813

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

---

# L'examen

Une institution sociale

*Examinations: a social institution*

*Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Prüfungen*

**Bruno Belhoste**

---

- 1 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<sup>1</sup>. « 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<sup>2</sup>. 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 »<sup>3</sup>. 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.
- 2 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 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<sup>4</sup>. 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<sup>5</sup>. Le baccalauréat attend toujours son historien, l'administrateur J.-B. Piobetta, auteur d'un livre utile publié en 1937, ne pouvant en tenir lieu<sup>6</sup>. 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<sup>7</sup>. 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<sup>8</sup>.

- 3 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.

## L'épreuve et le verdict

- 4 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 »<sup>9</sup>. 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.
- 5 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 de la santé publique. L'examineur, juge, médecin ou professeur, joue ainsi, chacun dans sa sphère, un rôle d'instituteur du social.

- 6 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.
- 7 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<sup>10</sup>. 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.
- 8 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<sup>11</sup>.

- 9 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 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.
- 10 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<sup>12</sup>, mais également aux États-Unis.

## Typologie des examens

- 11 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 des examens scolaires dans leur contexte historique. Je me limiterai à quelques observations, visant à montrer la complexité des formes possibles.
- 12 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<sup>13</sup>. 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 ?
- 13 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.
- 14 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 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.

- 15 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.
- 16 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 particulières 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.
- 17 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 »<sup>14</sup>. 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<sup>15</sup>. Ses analyses sont confirmées par l'étude de D. Toussaint sur le brevet dans la Somme, publiée dans ce numéro<sup>16</sup>, 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<sup>17</sup>. 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<sup>18</sup>.

- 18 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 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.
- 19 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.

- 20 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.

---

## NOTES

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.
4. Voir, pour une période plus récente, P. Merle : *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?, 1998.
5. 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.
6. J.-B. Piobetta : *Le Baccalauréat de l'enseignement secondaire*, Paris, 1937, pp. 201-208.
7. 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.
8. 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.
9. H. Piéron : *Examens et docimologie*, Paris, PUF, 1963, pp. 53-54.
10. 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.

11. Voir, à ce propos, M. Foucault : *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975, pp. 186-195.
  12. Voir l'article de Jérôme Martin, pp. 177-199.
  13. 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.
  14. 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.
  15. A. Chervel : *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998, pp. 129-136.
  16. Voir ci-dessous, pp. 75-101.
  17. Voir ci-dessous pp. 28 et 41, note 4.
  18. 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.
- 

## RÉSUMÉS

Cet article introductif propose quelques pistes de réflexion sur le thème de l'examen scolaire, considéré comme un 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.

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.

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.

## INDEX

**Index géographique** : France

**Mots-clés** : examen

**Index chronologique** : XVIe siècle, XVIIe siècle, XVIIIe siècle, XIXe siècle, XXe siècle

## AUTEUR

**BRUNO BELHOSTE**

Service d'histoire de l'éducation

INRP/CNRS