

**L'ÉCOLE NORMALE DE L'AN III
DE LA PREMIÈRE RÉPUBLIQUE FRANÇAISE**

GUY VINCENT, Lyon

*Aujourd'hui que l'instituteur est
destiné à donner aux enfants, pour
ainsi dire, une seconde vie, la vie
civique...*
(L.F. Arbogast, 1792)

The "Ecole Normale", a new institution for the training of schoolmasters of a new kind, the so-called "instituteurs", was created in 1795 ("l'an III") during the French Revolution. It did not exist for more than a few months, but it is considered to have been the inspiration for the "Ecoles normales d'instituteurs", which were created a century later in the Restauration period, and reformed by Jules Ferry in 1880 (Third Republic).

The present article explores the aims and structure of the "Ecole normale de l'an III", where great mathematicians and philosophers belonged to the teaching staff.

Note préliminaire

On appelle en France, "Ecoles normales d'instituteurs", "Ecoles normales d'institutrices" les établissements scolaires spéciaux chargés de former les "maîtres" et "maîtresses d'école", c'est à dire les enseignants des écoles élémentaires (ou "primaires"). La loi Guizot, en 1833, fit obligation à chaque département français d'entretenir une Ecole normale d'instituteurs. Les Ecoles normales d'institutrices furent créées ensuite, par les Républicains, en 1879. Dans les années 1880, Jules Ferry en réforma l'organisation. Les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses recevaient à la fois une formation dans les disciplines enseignées à l'école élémentaire et une formation professionnelle. Les termes "normale", "instituteur", utilisés en un sens nouveau, sont une invention des révolutionnaires de 1789 et leur définition a toujours fait l'objet de discussions, de

lutton symboliques. L'institution elle-même a toujours été un enjeu de lutton, jusques et y compris à nos jours, où une réforme prévoit une intégration des Ecoles normales aux nouveaux "Instituts universitaires de formation des maîtres".

Sous sa forme accomplie, à l'époque de la IIIe République, une Ecole normale, encore appelée "Ecole normale primaire", était indépendante non seulement de l'Université, mais de l'enseignement secondaire dispensé dans les lycées. Les élèves des Ecoles normales étaient en effet recrutés dans les Ecoles primaires-supérieures, et les professeurs, recrutés parmi les meilleurs élèves des Ecoles normales, étaient formés dans les Ecoles spéciales de Saint-Cloud et de Fontenay, appelées Ecoles normales supérieures. L'enseignement primaire fonctionnait donc en circuit fermé, indépendant de l'enseignement secondaire et supérieur.

La célèbre Ecole normale supérieure de Paris (rue d'Ulm) créée sous ce nom en 1845, succédait au "Pensionnat normal" institué par Napoléon sous le Premier Empire: elle était destinée à former une élite de professeurs de lycées. Malgré cette origine différente, en 1895 la filiation avec l'"Ecole normale" créée par la Convention en 1795 fut discutée à la fois pour l'Ecole normale supérieure et pour les Ecoles normales primaires.

L'Ecole normale créée en l'an III de la Révolution française fut à l'époque l'objet de controverses parfois violentes, et reste, jusqu'à nos jours, un enjeu important dans les projets de réforme concernant l'enseignement élémentaire et la formation de ses maîtres. Après la deuxième guerre mondiale, dans les idéologies de défense de l'école publique, deux événements étaient le plus souvent évoqués lorsqu'il s'agissait du devenir des Ecoles normales d'instituteurs: l'événement fondateur et la suppression de ces établissements par le régime de Vichy. A l'époque de Jules Ferry, il fallait à la fois se réclamer de l'oeuvre des révolutionnaires et condamner l'ambition excessive censée avoir entraîné la faillite de l'Ecole. Mais évidemment cette condamnation était beaucoup moins nette lorsqu'on considérait l'Ecole normale supérieure que lorsqu'on évoquait les Ecoles normales primaires. Et les exigences commémoratives d'une double filiation entraînaient parfois des revirements et des contradictions. Lors du centenaire, en 1895, le livre de Paul Dupuy, *L'Ecole normale de l'an III*, qui se présente comme un ouvrage de célébration, comporte un Avant-propos exprimant un repentir significatif: à la différence de ce que j'avais écrit en 1884, déclare l'auteur, "je ne doute plus maintenant qu'il y ait une véritable filiation de l'Ecole de la Révolution à celle de l'Empire, et, par suite, à l'Ecole normale actuelle" (l'Ecole normale

supérieure).¹ Par delà le travail de cet historien, qui fut le premier à dépouiller en partie les archives de l'Ecole, il y a donc une opération proprement mythologique visant à illustrer une institution scolaire républicaine, considérée par certains comme une création de l'Empire. Paul Dupuy confirme son inscription dans l'élaboration d'une mémoire officielle, en écrivant dans les dernières pages de son ouvrage: "Ce sont là des souvenirs que l'Ecole normale actuelle peut à bon droit être fière de voir attachés à son nom"²; "le centenaire que l'Ecole normale célèbre cette année est donc plus que le centenaire de son nom: il est celui de l'institution même sous sa première forme".³ Telle est bien aussi, en 1895, l'affirmation du Directeur de l'Ecole normale supérieure, G. Perrot: il s'appuie d'ailleurs sur le jugement de P. Dupuy, et publie son texte dans l'ouvrage du Centenaire, mais contrairement à son collègue, il souligne la différence entre l'Ecole de son époque et celle créée sous l'Empire, qui ne serait donc pas la fille de celle de la Révolution.⁴ Pour mieux justifier que le centenaire soit célébré en 1895, il déclare voir dans la place donnée aux sciences la nouveauté de l'Ecole normale révolutionnaire, alors que Napoléon n'aurait eu pour but que d'organiser les lycées et, par là, de "façonner à l'obéissance l'âme de la nation": "Ce que l'Ecole de la Convention a montré pour la première fois à la France, c'est les sciences mises, dans l'enseignement, sur le même pied que les lettres; c'est les sciences revendiquant, par la voix de leurs représentants les plus autorisés⁵, le droit de concourir pour leur part à instruire les jeunes générations". Et, reprenant un mot de L. Liard, l'auteur ajoute que la "pédagogie" de ces "grands hommes" était "la philosophie même de la science".

Un travail de construction de la mémoire officielle se fait aussi, à la même époque, dans l'enseignement primaire. Mais la façon d'établir une filiation entre l'Ecole normale de l'an III et, cette fois, les Ecoles normales primaires, ne peut être la même; la célébration ne peut s'attacher aux mêmes caractères. Les hommes qui, avec Jules Ferry, ont à la fois rendu obligatoire la fréquentation de l'école primaire et réformé en profondeur cet enseignement, ainsi que les Ecoles

¹Paul Dupuy, *L'Ecole normale de l'an III* (Paris, Hachette, 1895) p. 2. L'historien Fustel de Coulanges, Directeur de l'Ecole normale supérieure, avait demandé à P. Dupuy une notice pour l'ouvrage *L'Ecole normale, 1810-1883*, publié en 1884. Le travail est repris et publié en 1895 dans *Le centenaire de l'Ecole normale, 1795-1895* (Paris, Hachette, 1895).

²Dupuy, *L'Ecole normale*, p. 208.

³Ibid.

⁴G. Perrot, "L'Ecole normale et son centenaire", in: *Le centenaire de l'Ecole normale*.

⁵On verra plus loin que la Convention fit appel, pour donner les cours dans l'Ecole normale de l'an III aux hommes de science les plus réputés de l'époque.

normales d'instituteurs, participent de 1880 à 1887 à la rédaction de ce qui fut très longtemps la "Bible" de l'enseignement primaire français, le célèbre *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, dirigé par Ferdinand Buisson. A l'article "(Ecoles) normales", on peut lire: "... Jules Ferry [disait]: Il n'y a pas d'enseignement public sans les Ecoles normales. Aussi n'est-il pas étonnant que l'idée de fonder des établissements où se formerait et se recruterait le personnel enseignant des écoles primaires soit née le jour où, pour la première fois, on songea à répandre l'instruction primaire, en la rendant accessible à tous. C'est à la Convention nationale que revient en France le mérite d'avoir conçu cette généreuse pensée. Mais avant d'entrer dans le domaine des faits, cette conception devait avoir plus d'un obstacle à surmonter, plus d'une résistance à vaincre, et il ne fallut pas moins d'un siècle pour résoudre le grand problème posé par la Révolution. Etroitement associées aux destinées de l'enseignement primaire, les Ecoles normales eurent, comme cet enseignement, comme la liberté elle-même, leurs luttes à soutenir et des défaites à essuyer, avant de rencontrer leur triomphe ..."⁶

L'auteur de ces lignes faisait, on le voit, des Ecoles normales une sorte d'entité, d'idée enfantée par la Convention, et que Jules Ferry aurait fini d'incarner dans l'histoire. Toutefois, il ne saurait oublier, et il le proclame même, que les Ecoles normales primaires de la fin du XIXe siècle "ont un double caractère: ce sont à la fois des maisons d'instruction proprement dite, et des maisons d'éducation professionnelle". Comme ce dernier aspect semble avoir été pour le moins négligé dans l'Ecole normale de l'an III, il ne reste plus qu'à faire de celle-ci une utopie. La qualité célébrée par les uns, à savoir la place faite à la science, devient pour les autres sinon un défaut, du moins une "idée" engendrée par une ambition excessive. Telle est la thèse défendue par Paul Dupuy lui-même: il en vient parfois à réécrire l'histoire, et à soutenir que l'Ecole normale de l'an III aurait dû être une entreprise de vulgarisation scientifique et surtout de formation pédagogique, mais qu'elle a été, à cause de l'excessive ambition de ses promoteurs, une école de haute culture.⁷

Les méandres et les contradictions de ces historiographies de la fin du XIXe siècle révèlent leur enjeu: la science et la pédagogie dans la formation des instituteurs. Et ce qui se joue par là même, ce n'est pas

⁶ *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, par F. Buisson, 1e partie (Paris, Hachette, 1887) V° (Ecoles) normales.

⁷ Dupuy, *L'Ecole normale*, voir notamment pp. 74-75: "En subdivisant l'enseignement des phénomènes de la nature, on se préparait à en relever le caractère, à substituer des cours véritablement scientifiques à un cours de vulgarisation pédagogique".

simplement la quantité ou le degré d'instruction à donner au "peuple", mais la nature même ou la forme de cet enseignement.

Notre but ne saurait être de prendre part ou parti dans ces célébrations intéressées. Il est plutôt de tenter de comprendre le contexte historique dans lequel est né le projet d'une Ecole normale sous la Révolution, de mieux comprendre les termes du débat à cette époque et quels en étaient alors les enjeux. Nous serons aidés en cela par les travaux historiques dont l'Ecole normale de l'an III fait aujourd'hui l'objet. Sans attendre la republication complète des Cours⁸, nous pouvons esquisser quelques hypothèses d'interprétation.

1) L'histoire de la formation des instituteurs en France n'est pas plus linéaire qu'une autre histoire. Elle n'est pas exempte de contradictions et de revirements.

2) L'Ecole normale de l'an III constitue une expérience originale et tend vers un modèle dont le XIXe siècle prendra le contre-pied, notamment avec les Ecoles normales primaires. Elle est également en rupture avec les institutions allemandes dont certains ont dit qu'elle s'inspirait. Il y a deux formes opposées, ou même deux modèles d'Ecole normale.

3) Les différences entre les modèles, et l'originalité de l'Ecole normale de l'an III, tiennent à la conception du citoyen à laquelle elles sont liées, aux rapports entre science et citoyenneté et aux rapports entre enseignement des sciences et méthodes d'enseignement. Ces trois traits ne sont pas indépendants les uns des autres. Ces hypothèses sont, semble-t-il, susceptibles d'éclairer les avatars et les discussions de l'an III, ainsi que ce qui a été appelé l'échec total de cette tentative.

⁸ Les cours de l'Ecole normale, sténographiés à l'époque, n'ont été qu'en partie édités au XIXe siècle. Une édition est actuellement réalisée par Dominique Julia (Ed. Gauthier-Villars). La parution des 5 volumes s'échelonne de 1991 à 1993. Les *procès verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention* avaient été édités en 6 tomes, de 1891 à 1907, par James Guillaume, et Paul Dupuy les a utilisés. Actuellement l'ouvrage le plus facile et le plus intéressant à consulter est le livre de D. Julia, *Les trois couleurs du tableau noir: la Révolution* (Ed. Belin, 1981), qui a l'avantage de présenter et commenter de larges extraits des projets, rapports et débats sur l'instruction publique entre 1792 et 1795. (L'Ecole normale de 1795 est étudiée pages 154 à 171.) Il faut citer également un article récent sur le cours de Laplace: Jean Dhombres, "L'enseignement des mathématiques par la 'méthode révolutionnaire': les leçons de Laplace à l'Ecole normale de l'an III", *Revue d'histoire des sciences*, XXII (1980) 4.

Qu'a voulu créer la Convention sous le nom nouveau et un peu énigmatique d'Ecole normale? Plus exactement, qu'ont tenté de créer les hommes qui furent plus spécialement chargés d'élaborer un projet et de le réaliser, notamment Lakanal et l'idéologue Garat⁹, commissaire à l'Instruction publique?

Pour l'assemblée, il s'agit de former les maîtres des "écoles primaires de la République", après une période où l'instruction a été très mal assurée, donc de former des maîtres d'un type nouveau et de les former rapidement. La méthode choisie pour cela est la méthode dite justement "révolutionnaire", qui a déjà été expérimentée pour l'école des armes: en l'an II, devant la pénurie de spécialistes pour la fabrication de poudre et d'armes, on avait fait venir à Paris, de chaque district de France, des hommes pour suivre les cours, assurés par des instructeurs, sur les nouveaux procédés de fabrication. Les "élèves" diffusèrent ensuite dans leurs districts ce qu'ils avaient appris.

C'est ce qui nous explique qu'à la différence de toutes les autres "Ecoles normales", celle de l'an III n'est pas une institution destinée à durer. Elle doit fonctionner une fois, pendant 4 mois, les anciens élèves répétant l'opération chacun dans leurs districts. Il s'agit donc de modifier le cours des choses, de l'infléchir de manière décisive, de "révolutionner" l'enseignement.

Cela explique aussi le terme "normale", dont les hommes mêmes qui introduisirent l'expression s'interrogent sur le sens: Volney, professeur d'histoire à l'école, dit "normale, c'est à dire directrice et conductrice". Garat écrit à Lakanal qu'une Ecole normale doit présenter "les règles et les modèles de tous les genres d'enseignement".¹⁰

Voilà donc le procédé; quel est le contenu?

L'article 8 du Décret précise que les élèves apprendront "à appliquer à l'enseignement de la lecture, de l'écriture, des premiers éléments de calcul, de la géométrie pratique, de l'histoire et de la

⁹J. Garat (1749-1833) et C.F. Volney (1757-1820), qui furent parmi les promoteurs de l'Ecole normale comme des "Ecoles centrales" (créées pour remplacer les collèges, et supprimées par Napoléon), appartenaient au courant philosophique des "idéologues", avec A. Destutt de Tracy (1754-1836) et G. Cabanis (1757-1808). Le surnom d'idéologues leur a été donné parce que, refusant la métaphysique, ils s'attachaient avant tout à connaître la formation des idées dans l'esprit humain. Méprisés dès la Restauration et l'Empire parce qu'ils avaient été les philosophes de la République, ils sont aujourd'hui réédités et étudiés. J. Lakanal (1762-1845) était professeur de collège sous l'Ancien Régime. Elu député à la Convention en 1792, et partisan des idéologues, il prend une part active à l'élaboration des décrets sur l'instruction publique.

¹⁰Cf. Dupuy, *L'Ecole normale*, p. 75.

grammaire française, les méthodes tracées dans les livres élémentaires adoptés par la Convention nationale".

Cela ne nous surprend guère, puisqu'il s'agit du programme de l'école primaire. Il faut noter cependant d'abord que ce programme est ambitieux puisque dans les "petites écoles" d'Ancien Régime, on apprenait seulement à lire, écrire et, parfois, compter.¹¹ De plus la Convention reprend ici le souci des assemblées révolutionnaires précédentes: créer de nouveaux "livres élémentaires" par rapport à ceux qu'utilisaient principalement, pour leur enseignement dit "simultané", les Frères des Ecoles chrétiennes. Mais le plus étonnant est que le programme proposé aux élèves de l'Ecole normale, nouveaux "instituteurs", comporte au lieu de calcul et de géométrie pratique, les mathématiques, la géométrie descriptive et la physique, qu'il comprend, outre la morale, la littérature et "l'analyse de l'entendement".

Le contenu de l'enseignement à l'Ecole normale c'est donc la science, mais aussi la philosophie, et, plus généralement, la culture telle qu'elle est en train de s'élaborer et de se redéfinir. Les professeurs nommés pour assurer les cours sont, de volonté délibérée, les plus grands noms de l'époque dans les divers domaines de la connaissance: Lagrange, Laplace et Monge pour les mathématiques et la géométrie, Bertholet pour la chimie, Bernardin de Saint-Pierre pour la morale, Volney pour l'histoire, La Harpe pour la littérature, Sicard pour la grammaire, Garat lui-même pour l'analyse de l'entendement.

Pour comprendre ce projet à première vue étonnant, et en comprendre l'adoption relativement aisée par la Convention malgré les réticences d'une minorité, il faut comprendre la relation entre science et république telle que la conçoivent les révolutionnaires. Lorsque la Convention répond à une délégation des élèves de l'Ecole normale venue la remercier, le porte-parole déclare: "en transmettant les sciences à vos élèves vous devez leur inspirer la haine pour la tyrannie et les former aux vertus républicaines" (cité par M. Gontard). Mais le rapport rédigé par Garat à l'appui du décret est beaucoup plus explicite sur le sens de l'entreprise, tout en l'exprimant de manière lyrique: "Pour la première fois, les hommes les plus éminents en tous genres de sciences et de talents ..., les hommes de génie vont être les premiers maîtres d'école d'un peuple ...".

Le projet qu'adopte la Convention est, selon Garat, de créer "un très grand nombre d'instituteurs", "capables d'être les exécuteurs d'un plan qui a pour but la régénération de l'entendement humain, dans une

¹¹Voir sur ce point Guy Vincent, *L'école primaire française* (Lyon, P.U.L., 1980).

république de vingt-cinq millions d'hommes que la démocratie rend tous égaux".¹²

Cet entendement humain régénéré est celui qui, dans les sciences et dans l'ensemble des connaissances, suit la méthode de l'analyse. Et cette régénération est l'une des bases indispensables de la démocratie, c'est à dire d'une république où tous les hommes sont "citoyens", également éclairés par les lumières: "Bacon, Locke et leurs disciples, en approfondissant la nature de l'esprit humain, y ont trouvé ses moyens de direction. L'analyse doit porter également la lumière dans tous les genres de sciences, et devenir l'organe universel de toutes les connaissances humaines: tandis que la liberté politique et la liberté illimitée de l'industrie et du commerce détruiront les inégalités monstrueuses des richesses, l'analyse appliquée à tous les genres d'idées, dans toutes les écoles, détruira l'inégalité des lumières, plus fatale encore et plus humiliante. L'analyse est un instrument indispensable dans une grande démocratie."

Cela exprime non seulement le sens du cours que fera Garat lui-même à l'Ecole normale, mais le sens profond de toute l'entreprise. Car, s'il est question, dans ces textes, de méthode ou d'art d'enseigner, non seulement le terme pédagogie n'est jamais utilisé, mais cette méthode tend à être indissociable de la méthode de la science elle-même. Lorsqu'on lit dans le rapport cité: "Ce n'est donc pas les sciences que l'on enseignera" à l'Ecole normale, "mais l'art de les enseigner", cette phrase est immédiatement suivie de la suivante: "pour la première fois sur la terre, la nature, la vérité, la raison et la philosophie vont donc avoir aussi un séminaire".¹³

Garat ajoute encore: "Aussitôt que seront terminés à Paris ces cours de l'art d'enseigner les connaissances humaines, la jeunesse savante et philosophe qui aura reçu ces grandes leçons ira les répéter à son tour dans toutes les parties de la République ...". Pour comprendre ce qui fut enseigné, on peut s'attarder un instant sur l'exemple de Volney. Ses *Leçons d'histoire*¹⁴ sont d'abord un cours d'épistémologie. Elles rendront d'ailleurs leur auteur célèbre, au XIXe siècle, pour avoir inventé les principes de la critique historique

¹² Ces citations sont extraites de l'ouvrage de Paul Dupuy, qui avait lui-même dépouillé une partie des archives de l'époque.

¹³ Allusion probable à l'expression utilisée en Allemagne à l'époque: "séminaires de maîtres". Les cahiers de doléances d'Alsace demandent des "pépinières de maîtres".

¹⁴ Elles ont été rééditées au XIXe siècle, puis en 1989. C.F. Volney, *Leçons d'histoire prononcées à l'Ecole normale de l'an III de la République française*, 3e éd. (Paris, Bossange fr., 1822). C.F. Volney, *Oeuvres*, Corpus des oeuvres de philosophie en langue française (Ed. Fayard, 1989). Voir dans la revue *Corpus* (1989) 11-12, 4e trimestre 1989, l'article de H. Deneys, "Le récit de l'histoire selon Volney".

moderne. Il se demande, en effet, en quel sens et à quelles conditions l'histoire peut être considérée comme une science. L'"étude des faits" historiques a selon lui pour objet de faire apparaître, dans une série d'événements, un "ordre généalogique de causes et d'effets"¹⁵; mais le type de certitude que l'on peut espérer relève de la probabilité. Cette étude consiste encore à envisager "les faits eux-mêmes comme un cours d'expériences involontaires que le genre humain subit sur lui-même".¹⁶ Il s'agit alors de rechercher (et en cela Volney est bien l'un des fondateurs des sciences humaines) les principes des "habitudes d'action" des hommes vivant dans une société donnée.

C'est seulement après cette réflexion que Volney en vient à poser la question de l'"utilité sociale et politique" soit de l'étude, soit de l'enseignement de l'histoire. En ce qui concerne l'histoire à l'école, sa réponse est très réservée: "Le seul genre d'histoire qui me paraît convenir aux enfants est le genre biographique, ou celui des vies d'hommes privés ou publics".¹⁷ Et lorsqu'une leçon ultérieure en vient à "l'art d'enseigner l'histoire" et à un "plan d'études", l'auteur se contente d'aborder ce second point, émettant l'avis que l'on étudie "d'abord l'histoire du pays où l'on est né, où l'on doit vivre, et où l'on peut acquérir la preuve matérielle des faits". "Et cependant, ajoute-t-il, je ne prétendrais pas blâmer une méthode qui commencerait par un pays étranger, car cet aspect d'un ordre de choses, de coutumes, de mœurs qui ne sont pas les nôtres, a un effet puissant pour rompre le cours de nos préjugés."¹⁸ Si l'on réfère ce passage à ce qu'a dit antérieurement l'auteur sur l'utilité de l'histoire telle qu'il la conçoit, qui est premièrement de faire tomber les "barrières" dont "l'on enveloppe notre raison" dès notre naissance, et secondement de pouvoir être appliquée au gouvernement des sociétés, on voit que la "méthode" dont il est ici question n'est rien d'autre que la voie à suivre pour produire la connaissance, ou, plus généralement, pour que se répandent les Lumières dont, pour un philosophe du XVIIIe siècle, participe toute science.

Il n'est pas question ici de "méthodes pédagogiques" au sens où on l'entendra à la fin du XIXe siècle et au XXe siècle. Et ce n'est pas ce dont aurait traité Volney s'il avait pu continuer son cours, car, lors de la dernière leçon, il annonce qu'il aurait appliqué ses "règles de critique" à quelques ouvrages d'histoire.

Quant au programme même de l'Ecole normale, tel qu'il fut imprimé, distribué aux élèves, et appliqué au moins un certain temps, il

¹⁵ Edition de 1822, p. 45.

¹⁶ Ibid., p. 4.

¹⁷ Ibid., p. 63.

¹⁸ Ibid., p. 78.

présente les professeurs en ces termes: "ils sont connus pour avoir créé ou perfectionné les méthodes qui ont fait faire aux sciences de nouveaux progrès, ou qui en ont rendu l'acquisition plus facile". Si ce programme accompagné d'un emploi du temps organise, outre les séances quotidiennes consacrées aux mathématiques, à l'histoire, etc., une journée par semaine (ou plus exactement par décade) consacrée à des "conférences sur les principes de l'art d'enseigner", ces conférences sont des discussions avec des spécialistes sur l'élaboration des "livres élémentaires à l'usage des écoles primaires de la République". Par exemple, cinq séances furent effectivement consacrées à l'examen des éléments de lecture et d'écriture préparés par Sicard. Or, non seulement des "hommes éminents" en matière de langage furent invités à participer à ces discussions, mais Sicard lui-même avait été choisi comme professeur en raison de ses expériences et de ses recherches à l'Institut des sourds-muets. Enfin, on peut supposer que pour des hommes imprégnés de la pensée des idéologues, le mot élémentaire renvoyait plutôt aux principes fondamentaux des connaissances qu'à un savoir simplifié à l'usage des enfants.

L'absence de la "pédagogie" dans cette Ecole normale, l'absence de distance entre méthode (ou art) d'enseigner et connaissance à enseigner, qui sont des absences pensées et voulues, ressortent bien des projets et discussions concernant les livres élémentaires.

Lorsque la Convention élabore le projet d'Ecole normale, elle a déjà organisé un concours pour la rédaction de tels livres¹⁹ et le Comité d'instruction publique est déçu du résultat. L'idée de "livres classiques élémentaires", comme dit déjà La Chalotais en 1763, n'est pas une invention des assemblées révolutionnaires²⁰: un début de réalisation avait eu lieu à la fin de l'Ancien Régime pour les écoles royales militaires. C'était un moyen d'introduire une instruction publique uniforme, comme était uniforme l'instruction assurée grâce aux livres adoptés par les Frères des Ecoles chrétiennes. Mais le plan de La Chalotais comporte deux idées que l'on retrouve chez certains révolutionnaires. La première est l'identification livre-méthode: "ces livres seraient la meilleure instruction que les maîtres puissent donner et tiendraient lieu de toute autre méthode".²¹ La seconde idée est que ces livres "où l'instruction fût toute faite relativement à l'âge et à la portée des enfants depuis 6 ou 7 ans jusqu'à 17 ou 18", doivent être

¹⁹ Cf. Julia, *Les trois couleurs*, pp. 156, 233.

²⁰ Mais les livres sont au centre de la stratégie des plans d'éducation. Une récente mise au point sur cette question a été faite par Ch. Coutel, N. Picard et G. Schubring dans la réédition du manuel de Condorcet, *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité* (Paris, Editions Art, Culture, Lecture, 1988).

²¹ Cité par Julia, *Les trois couleurs*, p. 133.

cependant rédigés par des hommes éclairés, professeurs d'Université ou savants, et ne doivent négliger aucun domaine ou aspect de la connaissance, surtout pas la philosophie. "Ce n'est pas rabaisser la philosophie, écrit La Chalotais, que de lui faire parler le langage des enfants; c'est en faire l'usage le plus digne d'elle."²²

De même, Condorcet, dont le plan ne prévoyait pas d'école spéciale pour l'instruction des maîtres, insistait-il sur les livres dont l'une des utilités serait de suppléer à la déficience "d'esprit philosophique" de certains maîtres, et donc d'assurer "plus d'égalité" entre les différentes écoles.²³

Déçu par le résultat du concours, le Comité d'instruction publique n'hésite donc pas à se tourner vers les hommes de génie, ceux-là mêmes qui pour la plupart, vont être nommés professeurs à l'Ecole normale. Parmi les reproches encourus par les livres proposés ("ils sont le fruit de la médiocrité", dit Grégoire, "et certains ont été rédigés par les charlatans d'une pseudo-science")²⁴, il en est un qui est essentiel: une confusion sur le mot "élémentaire". "Les citoyens qui ont travaillé pour ce concours, dit Lakanal, ont généralement confondu deux objets très différents, des élémentaires avec des abrégés. Resserrer, coarcter un long ouvrage, c'est l'abrégé; présenter les premiers germes et en quelque sorte la matrice d'une science, c'est l'élémenter; il est facile de faire un abrégé de Mézeray, tandis qu'il faudrait un Condillac pour faire des éléments de l'histoire."²⁵

Si donc pour Lakanal comme pour d'autres, les livres élémentaires au sens de livres pour les enfants des écoles primaires ou autres, sont les livres présentant les éléments, les principes, voire la "matrice" de chaque science - au sens large -, on comprend qu'il puisse y avoir coïncidence entre la méthode par laquelle celle-ci s'élabore et la méthode par laquelle elle s'enseigne, entre la méthode et le livre. Bien plus, dans la mesure où toutes les sciences, tous les domaines de la connaissance se fondent sur une méthode unique, qui assure leur validité et qui est la philosophie nouvelle (d'où la référence que fait Lakanal à Condillac), tous les livres doivent avoir la même méthode, et le cours que fera Garat à l'Ecole normale sur l'entendement humain

²² Ibid.

²³ Pour beaucoup d'autres hommes de la Révolution, la notion d'uniformité est liée bien sûr à celle d'instruction publique, mais aussi à celle d'égalité de l'enseignement: dans le plan d'éducation du physicien Etienne Barruel (cf. Julia, *Les trois couleurs*, p. 234) la rédaction de livres élémentaires uniformes est le moyen de permettre aux enfants français de suivre "d'aussi bonnes études dans le Béarn qu'à Paris".

²⁴ Julia, *Les trois couleurs*, pp. 237, 239.

²⁵ Discours d'Octobre 1794; cit. *ibid.*

n'est au fond que l'accompagnement épistémologique des autres cours.

Le premier des Conventionnels à s'être occupé, fin 1792, de la question des livres élémentaires, le mathématicien L.F.A. Arbogast²⁶, soulignant avant le rapport Lakanal que tous les livres et donc tout l'enseignement devaient reposer sur l'analyse: "La méthode analytique doit donc régner partout dans des éléments bien faits. Jamais on ne doit y offrir une seule idée, une seule dénomination, sans que l'analyse ait préparé à la rendre exacte et précise. Jamais on ne doit présenter aucun résultat qui ne dérive d'une analyse précédente. Gardons-nous de cette méthode ténébreuse qui a régné dans la plupart des livres enseignés, de ces principes abstraits qui ont égaré jusqu'à présent, ... Et puisqu'il est si important de bien raisonner, si dangereux de se tromper, suivons partout la route qui nous a conduits, lorsque nous sommes sûrs d'avoir bien raisonné. Cette route, c'est toujours l'analyse. Offrons donc l'analyse partout, dans les ouvrages destinés à l'instruction, dans les explications que les instituteurs donneront, et faisons-en contracter l'habitude aux jeunes gens; par là, vous aurez pros crit un grand nombre de préjugés, vous ferez aimer l'étude ... Les enfants raisonnent aussi bien, quelquefois mieux que les hommes ... Commençons donc de bonne heure à faire raisonner les enfants; que les premiers livres qui leur seront offerts les y mènent naturellement; alors, et alors seulement, vous formerez leur esprit et leur cœur. Alors l'étude ne sera plus pour eux un état de violence, mais ils s'y porteront bientôt par goût."²⁷

Dans son "Rapport et projet de décret sur la composition des livres élémentaires destinés à l'instruction publique", prononcé à la Convention en Octobre 1792²⁸, Arbogast reproche d'abord aux ouvrages existants d'être en retard d'un siècle sur l'état de la science, et développe l'idée de demander des ouvrages aux savants eux-mêmes. Il justifie ce projet, qui pouvait sans doute étonner son auditoire même s'il concernait d'abord le troisième degré d'enseignement, en affirmant que seuls les savants peuvent donner des éléments: "Il n'y a que les hommes supérieurs dans une science, dans un art, ceux qui en ont sondé toutes les profondeurs, ceux qui en ont reculé les bornes, qui soient capables de faire des éléments où il n'y ait

²⁶ Le rapport du député Arbogast a été récemment publié, à la suite du livre d'arithmétique de Condorcet, *Moyens*. On trouvera dans cet ouvrage une bibliographie sur les manuels.

²⁷ Cité par Julia, *Les trois couleurs*, pp. 235-236.

²⁸ Reproduit dans Condorcet, *Moyens*, pp. 208-217. L.F. Arbogast, ancien professeur de mathématiques à l'école d'artillerie de Strasbourg, député du Bas-Rhin à l'Assemblée législative, fit connaître les réformes scolaires entreprises dans les Etats allemands et en Autriche.

plus rien à désirer; parce qu'eux seuls peuvent leur donner la précision, la clarté et la netteté nécessaires, et extraire de tout l'ensemble de la science les idées fondamentales, et les théories qui doivent entrer dans des éléments servant d'introduction à toutes les branches connues de la science elle-même".

Nous avons ici une tentative pour réduire l'opposition science/discipline scolaire.²⁹

Quant à Condorcet, dont le "Traité de mathématiques", posthume, fut finalement adopté par le Conseil des Anciens et publié en 1799, un de ses commentateurs récents³⁰ écrit: "On peut distinguer deux pôles opposés dans les conceptions (de l'élémentarisation des savoirs): une conception plutôt psychologique qui essaie de dérouler les champs conceptuels mathématiques selon le développement cognitif des enfants. L'autre pôle tenant plutôt d'une conception logique: construire l'architecture mathématique à partir des notions de base, des 'éléments'. Il est évident que Condorcet adopte la voie logique".

Enfin, en ce qui concerne le rapport entre les éléments d'une science et la méthode générale d'analyse, on peut se référer à ce qu'écrit en l'an VII l'héritier et préfacier de Condorcet³¹: "des éléments de ces sciences (l'arithmétique et la géométrie) ne doivent pas seulement avoir pour but de mettre les enfants en état d'exécuter sûrement et facilement par la suite, les calculs dont ils peuvent avoir besoin, mais doivent encore leur tenir lieu d'éléments de logique, et servir à développer en eux la faculté d'analyser leurs idées, de raisonner avec justesse".

Si tels sont les livres élémentaires et si telle est leur place dans le dispositif de l'enseignement, il est évident que le programme de l'Ecole normale de l'an III, en ce qui concerne les méthodes d'enseignement ou l'art d'enseigner, n'a pas besoin de prévoir autre chose que des conférences et des discussions sur ces livres élaborés ou en cours d'élaboration par les "hommes de génie".

Que l'on considère donc les textes fondateurs ou la réalisation, il semble bien que l'Ecole normale de l'an III subordonne entièrement la méthode d'enseignement à la science qu'il s'agit d'enseigner. L'art d'enseigner la science s'identifie à la méthode par laquelle la science se

²⁹ Sur le problème des disciplines scolaires, voir Vincent, *L'école primaire*, et le numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, 38, mai 1988.

³⁰ G. Schubring, in: Condorcet, *Moyens*, p. 172.

³¹ Ibid., p. 19.

fait.³² Par là, les instituteurs, qui vont enseigner dans les "écoles de citoyens" (cette expression est de Bernardin de Saint-Pierre), vont régénérer l'entendement humain, assurer l'égalité des lumières. Dans les premières leçons de son cours d'histoire, Volney faisait le sombre tableau de toutes les erreurs et des préjugés qui sont dûs à la tradition, c'est à dire à une transmission non critique du passé, et tout son effort tend à faire de l'histoire la science sociale, notamment par le recours aux probabilités, enseignées par son collègue Laplace.

Si les mots "méthode", "élémentaire", doivent être replacés dans leur contexte, de même les mots "utile" et "utilité". La Révolution a, certes, modifié l'insertion des savants dans la société.³³ Il n'en demeure pas moins que, chez un homme comme Laplace, l'"utilité ... fait référence à une explication du monde, et non pas à une quelconque production de nature commerciale ou industrielle".³⁴

En Avril 1795, la Convention débat longuement pour savoir si, compte tenu des circonstances (l'hiver a été très rude, provoquant la famine, les coûts financiers sont élevés ...), elle doit décider d'arrêter les cours de l'Ecole normale, et, par là, de condamner l'institution. Daunou énonce avec une grande netteté la "question importante", qui, restée sous-jacente aux discussions, aurait permis de déterminer avec précision l'objet de l'Ecole: "celle de savoir jusqu'à quel point l'art d'enseigner une science est en effet séparable de l'enseignement immédiat de cette science elle-même".³⁵

³² Jean Dhombres, *Revue d'histoire des sciences*, 1980, a bien montré que les cours de Laplace avaient été des cours de méthodologie scientifique. Sans nier l'autonomie de chaque science, et tout en soulignant, comme Volney, les différences entre sciences de l'homme et sciences de la nature, les promoteurs de l'Ecole veulent assurer l'unité de l'enseignement. L'enseignement de la géographie (par Buache et Mentelle) ne sera admis "qu'à la condition de contribuer comme les autres cours à l'avancement de la science, au redressement des méthodes et à l'application de l'analyse à la géographie, qui pouvait y être soumise aussi bien que les autres sciences" (Dupuy, *L'Ecole normale*, p. 174).

³³ C'est ce qu'a bien montré Jean Dhombres. La Révolution a notamment mobilisé beaucoup de savants dans l'effort d'armement de la Nation. Voir N. et J. Dhombres, *Naissance d'un pouvoir: sciences et savants en France, 1793-1824* (Paris, Payot, 1989). Parmi les formes de rapports entre science et société, nous insistons ici sur le rapport science-citoyenneté.

³⁴ Dhombres, "L'enseignement", p. 135.

³⁵ De larges extraits de ce discours, mesuré, de Daunou, sont cités dans Julia, *Les trois couleurs*, pp. 169-171. Pierre Claude François Daunou (1761-1840) avait été professeur de philosophie à l'Oratoire. Il fut élu à la Convention en 1792 où il s'occupa particulièrement des questions d'instruction publique. Sur ce que nous appellerions l'anti-pédagogisme à l'époque révolutionnaire, en particulier chez Condorcet et ceux qui reprennent ses idées, on peut lire les commentaires de Ch. Courtel e.a., dans: Condorcet, *Ecrits sur l'instruction publique*, I (Paris, Edilig, 1989), et dans: Condorcet, *Moyens*.

Les cours de l'Ecole normale furent donc arrêtés plus tôt qu'il n'était prévu. Les "Ecoles normales secondaires" que devaient ouvrir ses élèves dans les départements ne virent pas le jour. On sera tenté d'en conclure qu'elle fut une rêverie un peu monstrueuse, une institution mort-née parce que non viable. Pourtant, le bilan de ceux qui ont accepté cette fin est loin d'être totalement négatif. Après avoir indiqué que les élèves, retournés dans leurs districts, vont "se consacrer à l'éducation publique dans les écoles primaires ou centrales", après avoir déclaré "incontestable qu'un grand mouvement salubre, bien qu'indécis, a été imprimé à l'instruction", Daunou ajoute, ne pouvant semble-t-il s'empêcher de s'exprimer au présent: "Aujourd'hui les leçons des professeurs de l'Ecole normale, faisant passer dans l'instruction toutes les découvertes dont les sciences et les arts se sont enrichis, élèvent l'enseignement public au niveau de l'état actuel des connaissances; et cet avantage, qui ne peut jamais paraître indifférent, mérite d'être apprécié, surtout à une époque où il convient de rassembler toutes les lumières et toutes les forces de la philosophie contre les préjugés qui se réveillent et contre des superstitions renaissantes".³⁶

Mais c'est en présentant l'Ecole normale de l'an III comme utopique, que les créateurs de nouvelles Ecoles normales d'instituteurs et d'institutrices, vers 1879-1880, pourront proclamer la filiation, tout en élaborant un modèle qui paraît bien opposé à celui de la Révolution.

En effet, les Ecoles normales primaires ont un programme calqué sur celui des disciplines de l'enseignement primaire: les sciences appliquées (c'est à dire les applications de sciences) aux usages de la vie courante et des professions manuelles, l'instruction morale et civique. Celle-ci devient une "matière" à part. Elle est certes mise en tête du programme et par elle commence l'"emploi du temps" quotidien de l'écolier. Mais le "citoyen" qu'il s'agit de former est le "bon citoyen", connaissant ses droits, et surtout ses devoirs, et respectueux des lois.³⁷ De plus, outre ces disciplines que les futurs instituteurs apprennent avant de les enseigner, leur est donnée une formation pédagogique, constituée de cours de pédagogie et de stages dans les écoles. Entre 1880 et 1920, des réformes successives renforceront cette formation professionnelle, reposant à chaque fois le problème de son articulation avec l'instruction générale.³⁸

³⁶ Cité dans Julia, *Les trois couleurs*, p. 171.

³⁷ Sur les Ecoles normales d'instituteurs au XIXe siècle et quelques uns de leurs avatars ultérieurs, voir G. Vincent, *L'école primaire*.

³⁸ Sur ce point, voir M. Gontard, *La question des Ecoles normales primaires de la Révolution de 1789 à 1962*, 2e éd. (Toulouse, I.N.R.P., C.R.D.P., 1975) pp. 104 sq.

La célébration de l'Ecole normale de l'an III, lors du centenaire de 1895, par les Ecoles normales primaires, aussi bien que par l'Ecole normale supérieure, est donc une célébration réservée et disjonctive. On célèbre l'Ecole de la Convention en dépit de la forme qu'elle tendait à se donner³⁹ et les deux lectures croisées disjoignent ce qu'elle tentait d'unir: la science et l'instruction du peuple, la science et la citoyenneté.

³⁹ Voir Dupuy, *L'Ecole normale*, p. 82: "la transformation de l'Ecole normale en école de haute culture était un fait accompli la veille du jour où les cours commencèrent".