

PRESSES  
UNIVERSITAIRES  
DE FRANCE

Jean-François Sirinelli

# École nationale supérieure

*Le livre du bicentenaire*

DL-30151894-43291

Ecole normale supérieure

LE LIVRE DU  
BICENTENAIRE

37

LE LIVRE DU  
BICENTENAIRE

PUBLIÉ SOUS LA DIRECTION DE  
JEAN-FRANÇOIS SIRINELLI

PRÉFACE DE RENÉ RÉMOND  
POSTFACE D'ÉTIENNE GUYON

8° Lf<sup>244</sup>

560



UNIVERSITAIRES DE FRANCE

DL-30121994-43597

École normale supérieure

LE LIVRE DU  
BIBLIOPHILE

80  
L  
220

L 1861817

# Ecole normale supérieure

37

## LE LIVRE DU BICENTENAIRE

PUBLIÉ SOUS LA DIRECTION DE  
JEAN-FRANÇOIS SIRINELLI

PRÉFACE DE RENÉ RÉMOND  
POSTFACE D'ÉTIENNE GUYON

PIERRE ALBERTINI Professeur de Philosophie générale au lycée Condorcet  
 MARTIN ANDRÉ Directeur de l'Institut de philosophie et d'histoire de la philosophie de l'ENS  
 CHRISTIAN BAUDELOT Directeur du département de sciences sociales de l'ENS  
 BERNARD BOURGEOIS Professeur d'histoire de la philosophie à l'Université de Paris I  
 MICHEL COLLOT Professeur de littérature française à l'Université de Paris X  
 NICOLE HULIN Professeure de philosophie des sciences et des lettres à l'ENS  
 STÉPHANE ISRAËL Directeur de l'Institut de philosophie et d'histoire de la philosophie de l'ENS  
 FRÉDÉRIQUE MATONTI Agrégée-épicière de sociologie à l'ENS  
 FRANÇOISE MAYEUR Professeure d'histoire contemporaine à l'Université de Paris IV  
 ERIC NENNON-RIGAU Fondatrice Thiers  
 JEAN-PHILIPPE MOGHON Directeur de l'ENS  
 HUGUES MOUSSY Assistant-normalien à l'Université de Lille III  
 DOMINIQUE PESTRE Directeur du Centre de recherche en histoire des sciences et des techniques, Cité des sciences et de l'industrie de La Villette  
 RÉMY RIFFEL Professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris II  
 RÉMY RIGOUX Directeur de l'ENS et de l'ENA  
 JEAN-FRANÇOIS SIRINELLI Professeur d'histoire contemporaine à l'Université de Lille III  
 PAUL VIALANEIX Professeur de littérature française moderne à l'Université de Clermont II



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

ISBN 2 12 00280 0  
Dépot légal - 1<sup>er</sup> édition, 1984, juillet  
© Presses Universitaires de France, 1984



DL-318P10437A ✓

# École normale supérieure

## LE LIVRE DU BICENTENAIRE

PUBLIÉ SOUS LA DIRECTION DE  
JEAN-FRANÇOIS SIRINELLI

PRÉFACE DE RENÉ RÉMOND  
POSTAGE DÉTIENNE GUYON

ISBN 2 13 046590 0

Dépôt légal — 1<sup>re</sup> édition : 1994, juillet

© Presses Universitaires de France, 1994  
108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris



PRELÈVE UNIVERSITAIRE

ONT CONTRIBUÉ A CET OUVRAGE

Préface

RENÉ RÉMOND

- |                         |  |
|-------------------------|--|
| PIERRE ALBERTINI        | Professeur de Première supérieure au lycée Condorcet   |
| MARTIN ANDLER           | Département de mathématiques et informatique de l'ENS  |
| CHRISTIAN BAUDELLOT     | Directeur du département de sciences sociales de l'ENS   |
| BERNARD BOURGEOIS       | Professeur d'histoire de la philosophie à l'Université de Paris I  |
| MICHEL COLLOT           | Professeur de littérature française à l'Université de Paris X  |
| NICOLE HULIN            | Centre Alexandre Koyré (Histoire des sciences et des techniques)   |
| STÉPHANE ISRAËL         | Elève de l'ENS   |
| FRÉDÉRIQUE MATONTI      | Agrégée-répétitrice de sociologie à l'ENS  |
| FRANÇOISE MAYEUR        | Professeur d'histoire contemporaine à l'Université de Paris IV   |
| ÉRIC MENSION-RIGAU      | Fondation Thiers   |
| JEAN-PHILIPPE MOCHON    | Elève de l'ENS   |
| HUGUES MOUSSY           | Assistant-normalien à l'Université de Lille III  |
| DOMINIQUE PESTRE        | Directeur du Centre de recherche en histoire des sciences et des techniques (Cité des sciences et de l'industrie de La Villette) |
| RÉMY RIEFFEL            | Professeur en sciences de l'information à l'Université de Paris II   |
| RÉMY RIOUX              | Elève de l'ENS et de l'ENA   |
| JEAN-FRANÇOIS SIRINELLI | Professeur d'histoire contemporaine à l'Université de Lille III  |
| PAUL VIALLANEIX         | Professeur de littérature française émérite à l'Université de Clermont II  |

ONT CONTRIBUÉ À CET OUVRAGE

Professeur de l'Institut Supérieur de l'École Condorcet Département de mathématiques et informatique de LENS	PIERRE ALBERTINI MARTIN ANDLER
Directeur du département de sciences sociales de LENS	CHRISTIAN BAUDELOT
Professeur d'histoire de la philosophie à l'Université de Paris I	BERNARD BOURGEOIS
Professeur de l'Institut français à l'Université de Paris X	MICHEL COLLOT
Centre Alexandre Koyré (Histoire des sciences et des techniques)	NICOLE HULLIN
Élève de l'ENS	STÉPHANE ISRAËL
Aggrégé-épistémologue de sociologie à l'ENS	FRÉDÉRIQUE MATONTI
Professeur d'histoire contemporaine à l'Institut de Paris IV	FRANÇOISE MAYEUR
Fondation Thiers	ERIC MENSION-RIGAU
Élève de l'ENS	JEAN-PHILIPPE MOCHON
Assistant-chercheur à l'Université de Lille III	HUGUES MOUSSY
Directeur du Centre de recherche en histoire des sciences et des techniques (CIS) des sciences et de l'in- dustrie de La Vallée	DOMINIQUE PESTRE
Professeur en sciences de l'information à l'Université de Paris II	RÉMY RIEFFEL
Élève de l'ENS et de l'ENA	RÉMY RIOUX
Professeur d'histoire contemporaine à l'Université de Lille III	JEAN-FRANÇOIS SIRINELLI
Professeur de l'Institut français en études à l'Univer- sité de Clermont II	PAUL VIALLANEIX

0 06540 Et 2 000

Centre de Recherche en Histoire des Sciences et des Techniques  
1994, Centre de Recherche en Histoire des Sciences et des Techniques  
1994, Centre de Recherche en Histoire des Sciences et des Techniques



## Préface

RENÉ RÉMOND

*La célébration des cent premières années de l'École normale supérieure nous a laissé un livre du centenaire qui retrace l'histoire de ce premier siècle : l'approche de la commémoration du second a suscité à son tour un autre ouvrage qui en prend la suite. Mais quelle différence entre eux, riche d'enseignements sur les changements d'un siècle à l'autre, dans la conception comme dans l'exécution ! Le contraste est particulièrement marqué entre le charme un peu désuet du premier, ses amplifications rhétoriques et la rigueur austère du second.*

*Celui-ci a eu, il est vrai, l'avantage de pouvoir prendre appui sur une constellation de recherches et un faisceau de travaux empruntant des approches diverses, certains s'attachant à restituer l'atmosphère de la vie quotidienne rue d'Ulm à telle ou telle époque, d'autres visant à évaluer l'apport de l'École aux progrès de la connaissance dans un secteur du savoir. Différentes par leur sujet et leur facture, ces contributions se rapprochent par leur démarche érudite et partagent toutes la même ambition de faire œuvre scientifique : elles ont su éviter de tomber dans le travers, si fréquent en pareille circonstance, de l'autocélébration.*

*Qu'il soit permis au président de l'Association amicale des anciens élèves de relever le parti que plusieurs auteurs ont su tirer de la consultation des notices biographiques sur les archicubes publiées par l'Annuaire de ladite Association : la coutume est presque aussi ancienne que sa fondation, il y a un siècle et demi. La collection de ces notices, malgré quelques lacunes, constitue une source documentaire de tout premier ordre, dont les historiens connaissent le prix, non seulement pour la vie à l'École depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle et la carrière des enseignants du secondaire et du supérieur, mais aussi pour la vie des idées, l'esprit du temps, l'histoire des mentalités. Il y a là, rassemblés, tous les éléments de ce que nos collègues, historiens de l'Antiquité, appellent une prosopographie. L'histoire de l'École est faite pour partie de celle de ses quelques milliers d'élèves. Les contributions de ce livre apportent une ample moisson d'informations. Leur lecture à la suite fait aussi lever toute sorte de questions. Cette préface n'a d'autre visée que d'énoncer quelques-unes de ces questions qui surgissent d'une vue rétrospective de deux siècles et de formuler les éléments de réponse que l'on a cru trouver dans les études elles-mêmes.*

*En effet bien que ce livre ait, pour éviter de faire double emploi avec son aîné, délibérément limité le champ de son investigation aux cent dernières années, il ne s'est pas interdit, ne fût-ce que pour permettre une indispensable mise en perspective, de remonter aux origines — celles que l'on célèbre cette année — et de rappeler le projet initial, d'une immense ambition, associant une volonté de rénovation pédagogique à un dessein scienti-*



fique qui n'était rien moins que d'embrasser la totalité du savoir et de réunir l'ensemble des connaissances dans un enseignement commun dispensé par un même établissement. Si les réalisations ont été inégales, l'intention première n'a jamais été complètement perdue de vue : elle a resurgi périodiquement, suscitant des initiatives dans le prolongement de l'inspiration fondatrice. Or elle a rencontré toute sorte d'obstacles. Aussi est-ce bien que la continuité y ait néanmoins prévalu sur les difficultés qui constituent la première des questions que pose cette histoire.

*Les difficultés ? Elles n'ont pas manqué au cours de ces deux cents ans, venant de toutes parts : l'Ecole a partagé les unes avec la nation, les autres lui furent propres. Les plus évidentes et apparemment les plus redoutables lui sont venues des régimes autoritaires qui ne toléraient pas les virtualités d'esprit critique qu'elle distillait et qui ont suspendu son existence ou l'ont enfermée dans des contraintes étroites. Mais l'Ecole en dépit de déclarations de principe n'a pas trouvé beaucoup plus de sympathie de la part des Républiques successives : l'Etat lui a rarement dispensé les moyens autrement qu'avec une méfiance parcimonieuse. Surtout sa réputation d'élitisme fondée sur un recrutement sélectif et le classicisme de ses programmes ont nourri de tenaces préjugés dont la conjonction avec la jalousie des Facultés a inspiré la réforme de 1903 qui fut peut-être pour la rue d'Ulm une épreuve plus redoutable encore que la suspension ou la fermeture, car elle lui ôtait sa spécificité et la dissolvait dans un ensemble où elle perdait sa raison d'être. Aujourd'hui encore tout a-t-il disparu des préjugés qu'inspire une école recrutée sur concours et dont les élèves jouissent d'avantages certains à tous ceux qui confondent l'égalité avec l'uniformité ? En un mot, l'existence de l'Ecole est-elle compatible avec les principes qui régissent les sociétés démocratiques ? Grand sujet de débat qui n'est toujours pas tranché et qui explique quelques-unes des résistances que l'Ecole a rencontrées au cours de son histoire.*

*Et pourtant en dépit des oppositions l'Ecole a survécu : elle a surmonté tous les obstacles, triomphé des épreuves et elle est peut-être aujourd'hui plus près de réaliser le projet initial qu'au XIX<sup>e</sup> siècle. Quel est donc le principe qui a assuré sa continuité à travers tant de vicissitudes et tandis que tout se transformait autour, dans l'organisation sociale comme dans le système éducatif ? Tout n'était donc pas utopie dans le projet des fondateurs : il faut croire que les missions qu'ils lui attribuaient correspondaient bien à certaines nécessités. Tout s'est passé comme si elle avait été portée par une force sourde dont le dynamisme avait efficacement lutté contre toutes les entreprises de destruction ; même en se gardant de toute interprétation téléologique on a bien le sentiment d'une logique qui finit par imposer par des détours sa rationalité. A la lumière de cette réinterprétation rétrospective, des mutations, qui sur le moment ont pu paraître aux contemporains autant de bouleversements menaçant d'altérer l'originalité de l'institution, se révèlent dans le droit fil de son histoire : ainsi la fusion récente d'Ulm et de Sèvres n'apparaît plus comme un accident ou une déviation, mais comme l'aboutissement d'une ligne d'évolution dont les linéaments se dessinaient depuis longtemps.*

*Cette continuité est particulièrement remarquable pour la définition des finalités. Si nous laissons de côté l'idée des tout premiers débuts, qui paraît naïve, de former les instituteurs du primaire en les mettant à l'école des plus grands esprits du temps, l'Ecole n'a jamais voulu choisir entre la formation des professeurs de l'enseignement secondaire et la préparation à l'enseignement supérieur : il est vrai que jadis il n'y avait guère d'enseignement supérieur digne de ce nom. L'Ecole a été presque constamment écartelée entre le désir de la plupart des gouvernements de réduire son rôle à la formation des professeurs appelés*



à enseigner dans les lycées impériaux ou de la République et sa direction qui ne renonçait pas à préparer ses élèves à entrer dans les facultés : ainsi au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle on ne leur interdit pas de se préparer au doctorat et leurs professeurs les encouragent même à entreprendre des recherches en vue d'une thèse. Mais il faudra attendre le décret de 1962 pour que les pouvoirs publics consacrent explicitement le droit à la recherche et que s'opère le découplage entre la scolarité de l'École et la préparation à l'agrégation. Faisant droit aux revendications des professeurs de faculté, la réforme de 1903 a rattaché purement et simplement la rue d'Ulm aux Facultés des lettres et sciences de l'Université de Paris, et supprimé d'un trait de plume tout corps enseignant propre. Celui-ci s'est de façon très graduelle reconstitué et paradoxalement la révolution qui a doté la France depuis 1968 de véritables universités et qui aurait de ce fait davantage justifié la disparition de l'École a indirectement fondé son autonomie et lui a permis d'exister comme centre autonome de recherche. Curieux détour emprunté par l'histoire pour mener à bien les projets primitifs. En sens inverse, à l'encontre du mouvement de spécialisation croissant qui emportait la recherche scientifique, l'École est toujours demeurée attachée à une formation générale et au maintien de relations entre disciplines.

Pour singulière qu'elle soit, l'histoire de l'École normale est inséparable de l'histoire générale. S'il est une vérité qui s'impose à la lecture du présent livre, c'est bien qu'elle fait corps avec la société. Pas seulement parce qu'elle a subi dans sa propre existence les contrecoups des épreuves nationales — dans les guerres les normaliens ont payé le plus lourd tribut —, mais aussi parce que élèves et anciens élèves ont pris une part souvent déterminante à l'histoire de la France.

En deux chapitres plus particulièrement. Dans l'histoire de l'institution éducative d'abord. Quoi de plus naturel ? L'École normale n'avait-elle pas été précisément créée à cette fin ? Elle en reproduit et en illustre les évolutions les plus caractéristiques. L'étude de son recrutement se situe à l'intersection des transformations de la société et de l'expansion de l'instruction. L'étude des origines sociales des élèves, conduite avec rigueur et finesse, révèle les déplacements qui se sont opérés entre les professions et les grandes catégories sociales. L'interprétation des données statistiques échappe heureusement aux déductions mécaniques ou aux conclusions dictées par l'esprit de système et permet de penser que l'École ne s'est peut-être pas plus embourgeoisée que le pays lui-même.

C'est probablement dans l'ordre de la connaissance que l'intervention des normaliens a été le plus déterminante. On ne s'en étonnera pas. A cet égard la série des études qui traitent de l'histoire de quelques disciplines est d'autant plus convaincante qu'elle porte sur des secteurs fort différents : de la plus exacte des sciences exactes, les mathématiques, à l'une des activités les plus subjectives, la critique littéraire, en passant par les sciences de la vie et l'histoire des sociétés. Si l'intérêt de ces aperçus est tel qu'il fait désirer des études semblables sur d'autres disciplines, leur apport ne modifierait pas la conclusion qui s'impose : la contribution des normaliens a été tout à fait décisive dans les progrès de toutes ces disciplines ; sans eux le paysage intellectuel aurait été tout autre et la France n'aurait pas tenu pareille place dans la compétition scientifique internationale.

D'où la question : quel est le secret de cette réussite ? A qui en revient le mérite ? A l'institution ? Assurément, pour les progrès qui se sont accomplis dans les murs de l'École ; pour les découvertes concernant principalement les sciences physiques ou de la nature effectuées dans les laboratoires de l'École. Mais pour toutes les avancées, les percées, les idées neuves dues à des archicubes, dont beaucoup n'avaient plus remis les pieds



rue d'Ulm depuis des années ? Quel est donc le ressort de leur fécondité ? Est-ce tout bonnement la sélection opérée par un concours qui trie les intelligences et a su discerner les esprits les plus doués d'une génération ? Ou la préparation de ce concours du fait de son programme ? Ou encore l'existence d'un esprit normalien ?

Toute tentative pour appréhender celui-ci est vaine. Nombre de bons esprits s'y sont essayé sans succès et n'ont abouti qu'à des banalités : ou sa particularité était précisément de ne pas être définissable ou il se caractérisait par le refus de toute conformité. Est-ce à dire qu'il n'y aurait pas entre tous ceux qui sont passés par la rue d'Ulm une certaine parenté d'esprit ? La lecture attentive de ce livre en suggère quelques éléments. Le plus fondamental est aussi le plus ancien, puisqu'il est présent dès le commencement. On en a récemment redécouvert la légitimité et la nécessité : c'est ce qu'on appelle de nos jours la pluridisciplinarité. L'Ecole est la seule institution au fronton de laquelle était inscrit dès la fondation le principe de la pluridisciplinarité : il reste vivace ; c'est la seule école qui continue de rassembler toutes les disciplines du savoir et réunit littéraires et scientifiques. Cette coexistence aurait pu n'être que juxtaposition : elle a été mieux, même si la spécialisation croissante a fractionné l'ensemble et multiplié les sections et départements.

Si l'Ecole a dû admettre que la spécialisation était le prix à payer pour l'approfondissement des connaissances, elle ne lui a pas sacrifié la culture générale ni renoncé au goût des synthèses. Entre la spécialisation, caractéristique de l'esprit scientifique, et l'attachement à une culture qui transcende les cloisonnements, l'équilibre est aléatoire et toujours précaire. Sa légitimité même a été l'enjeu d'un débat récurrent dont le livre évoque quelques péripéties. On manquerait à la vérité en soutenant que l'Ecole a toujours su trouver le point d'équilibre : selon les temps, les générations ont versé tantôt dans un excès et tantôt dans l'excès contraire ; les archicubes ont balancé entre le culte du beau langage et celui de la scientificité, cultivant parfois une tradition rhétorique développant avec brillant des lieux communs et tombant dans la mondanité la plus plate ou poussant parfois par réaction l'ascétisme de la recherche jusqu'au mépris de tout humanisme. Ce livre dense, rigoureux, autorise néanmoins, sans être soupçonné de complaisance pour l'institution, à rendre à l'Ecole cette justice qu'elle a su préserver les valeurs de l'intelligence. Elle représente dans l'histoire de la France une parcelle de son identité, elle est aussi un fragment de l'image que celle-ci donne au monde.



## Introduction

JEAN-FRANÇOIS SIRINELLI

Il est plusieurs modes de célébration d'une institution. Le premier relève de l'autoproclamation : du cœur même du lieu concerné s'élève le chœur des louanges. Cet aspect endogène n'est en rien dérisoire : la conscience de soi, pour un établissement, est à la fois le ciment qui fortifie l'édifice et l'élixir qui assure sa longévité. En même temps, il est vrai, ces échos venus de l'intérieur ne constituent pas en eux-mêmes des gages de vie et de pérennité. A la limite, ils pourraient n'être qu'incantatoires. Ils ne seraient, dans ce cas, que les lampions de la fête, condamnés à s'éteindre en même temps qu'elle.

Or, pour ce qui concerne ce livre, c'est bien du contraire qu'il s'agit : non pas allumer quelques lumières éphémères, mais retracer l'histoire d'un rayonnement, en d'autres termes insister sur le durable et non sur le fugace. Et c'est précisément un second mode d'approche qui peut permettre d'analyser un tel rayonnement : soumettre « Normale » à l'investigation méthodique et mener, pour ce faire, une démarche d'histoire globale, en étudiant les différentes facettes de l'établissement. Simple dans ses attendus, le pari n'est toutefois pas mince, puisqu'il s'agit d'établir une sorte d'audit à l'échelle de deux siècles d'existence. Et ce en mobilisant, d'une part, les acquis récents de l'école historique française, en s'adjoignant, d'autre part, le concours précieux de plusieurs sciences sociales ou humaines. C'est bien là que se situe le centre de gravité de l'entreprise : une histoire nourrie de ses percées récentes, notamment dans les domaines politique et culturel, et une pluridisciplinarité pratiquée dans le strict respect des disciplines concernées.

Il serait illogique de détailler ici le contenu de l'ouvrage et d'en décliner les différents aspects. On se reportera, bien sûr, à la table des matières qui, par définition, reflète l'esprit de cette entreprise collective. Rappelons tout de mêmes quelques-uns de ses principes. Etudier la naissance d'une institution, c'est à la fois reconstituer la « prise de décision » — au sens où l'entendent historiens et politologues — qui enclenche la gestation et le contexte historique qui sous-tend le processus. De même, plus d'un siècle plus tard, il faut analyser dans la même perspective la réforme de 1903. Seconde naissance ? Mue profonde ? Simple ravalement pour effacer la patine de onze décennies d'histoire ? En fait, on le verra, les effets furent décisifs : il y a, dans l'histoire de l'Ecole, un avant et un après 1903.



Ce qui, du reste, avant d'aller plus loin dans l'énoncé de quelques-uns des angles d'approche de cet ouvrage, conduit à en préciser l'assise chronologique. Celle-ci est dictée à la fois par le calendrier, par la bibliographie et par l'histoire propre de l'établissement. Le calendrier signale l'existence d'un premier centenaire en 1894-1895 et la bibliographie rappelle qu'un livre fut publié à cette occasion. L'observation de l'histoire, on l'a dit, conduit à conclure à l'importance de la date de 1903. L'entreprise découle de ce triple constat : son seuil chronologique se situe quelque part entre 1895 et 1903 et son contenu porte sur le second siècle de vie de l'École, c'est-à-dire le XX<sup>e</sup> siècle.

A condition, toutefois, d'assumer les implications d'un tel choix. La période 1895-1903 ne constitue pas une sorte de dalle au-dessous de laquelle il aurait été interdit dès lors de forer. Une remontée vers les origines s'imposait notamment. Dans le cas contraire, cette École du second siècle serait apparue comme un objet culturel indistinct, sans date de naissance et sans passé. De même, dans l'étude de la fécondité intellectuelle et scientifique de l'établissement, faire débiter toutes les analyses au début du XX<sup>e</sup> siècle aurait à coup sûr faussé la perspective. On a ici opté pour la géométrie variable. Certains chapitres ont enjambé les deux siècles, d'autres se sont calés sur le second.

A l'autre bout de ce second siècle, se posait, il est vrai, la question épistémologique de l'histoire du temps proche. Certes, l'historien est maintenant pleinement habilité à faire une telle histoire. La rigueur des méthodes permet au chercheur d'aborder aux rivages du très contemporain et les auteurs de ce livre l'ont fait quand leur sujet l'imposait. Il ne s'agissait pas, pour autant, de mêler les genres et d'inscrire ces textes sous le double signe de l'approche savante et de la libre opinion sur l'École de la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Cela étant, il a pu arriver que des comparaisons s'amorcent entre périodes et que, de ce fait, des observations se fassent sur le strict contemporain. Le lecteur des décennies futures voudra bien n'y voir, de la part des auteurs, que des réflexions qui n'avaient d'autre but que de refléter, à la lueur du passé, des interrogations légitimes sur l'avenir d'une institution prestigieuse.

Une institution vit au miroir d'une société. La piste — et nous en revenons à l'énoncé de certains des axes du livre — des représentations collectives, actuellement très féconde au sein de l'historiographie française, était requise pour rendre compte de ces jeux de miroirs avec notamment cette question essentielle : comment l'École normale supérieure est-elle devenue progressivement, sous la III<sup>e</sup> République, une institution phare et reconnue comme telle par l'opinion éclairée ? Sur un registre plus particulier, il était précieux d'étudier comment un établissement porté sur les fonts baptismaux par la Révolution française et se donnant explicitement pour un instrument de la méritocratie était perçu « au miroir de l'aristocratie », qui baigne dans un tout autre héritage historique et n'a pas la même conception des phénomènes de capillarité sociale.

Cette piste des représentations collectives n'est pas la seule mise en œuvre



ici. Un établissement ne vit pas seulement dans le siècle parce qu'il aurait un fort reflet au miroir social. En un XX<sup>e</sup> siècle où les intellectuels ont parfois occupé le devant de la scène, il était inévitable que les normaliens participent aux grands débats politiques et idéologiques du temps. Cet aspect, on le verra, a fourni sa substance à deux chapitres du livre.

Mais autant qu'une serre d'idées et de débats, la rue d'Ulm fut une pépinière de chercheurs et de professeurs. C'est là, à coup sûr, une part essentielle du livre, au point d'en constituer toute la dernière partie. Avec, auparavant, une question préalable déterminante : qui furent, sociologiquement, ces normaliens ? La réponse ne prend tout son sens que si l'on considère que ces jeunes acteurs jouèrent leur partition sur une scène aux décors mobiles. En d'autres termes, la France a changé au fil des décennies du siècle et toute comparaison d'une période à l'autre doit prendre en considération cette profonde mutation sociale.

Mutation qui n'a pas empêché un constant rayonnement intellectuel et scientifique. Loin d'avoir été une réserve de disciplines vieillissantes ou un conservatoire de pratiques scientifiques abolies, l'École de la rue d'Ulm, en effet, a plutôt joué le rôle, on l'a dit, de pépinière, où de futurs savants ont trouvé leur formation, et de serre, où des disciplines se sont fortifiées et renouvelées. Elle a joué, de ce fait, un rôle décisif dans l'élaboration et la transmission de savoirs. En faire l'inventaire exhaustif aurait tenu du pari encyclopédique ou de la galerie des portraits, ceux des savants dont l'établissement, à juste titre, s'enorgueillit. On a préféré ici une galerie des glaces : étudier quelques disciplines qui reflètent, dans la chronologie longue, l'image scientifique de l'École. D'autres choix tout aussi légitimes auraient pu être faits : pour autant, même si l'image reflétée s'en trouve ainsi tronquée, ces chapitres ne constituent pas, on le verra, des miroirs brisés ou déformants.

Dans l'étude de l'institution normalienne, on pourra sans difficulté relever des limites ou des lacunes. Une lecture en creux de la table des matières livre, de fait, d'autres sujets possibles. La comparaison, par exemple, avec d'autres établissements dans le monde : la rue d'Ulm constitue-t-elle l'une des facettes d'une éventuelle exception française ? Sur ce plan, il est vrai, l'omission est volontaire puisqu'un colloque organisé à l'automne 1994 devait articuler ses travaux autour de ce thème. Autre question, proche de la précédente : l'École normale supérieure a-t-elle fait souche dans le monde, et notamment dans les zones francophones ? En d'autres termes, de même qu'il existe une École sœur, celle de Sèvres, dont l'histoire avait légitimement sa place dans ce livre, y a-t-il des Écoles filles, notamment depuis la décolonisation ?

Sur un autre registre, celui du vivier universitaire et du terreau intellectuel, il est indéniable, répétons-le, que l'inventaire des disciplines, tant littéraires que scientifiques, enseignées et enrichies sur le site, n'est pas et ne pouvait être complet. D'autres choix pouvaient être imaginés et le rayonnement ne fut pas seulement celui des disciplines évoquées dans la dernière partie.

Ce livre, en tout cas, n'aurait pas vu le jour sans l'apport précieux de chacun de ses auteurs. Par-delà l'évidence et l'apparente banalité d'une telle remarque, il y a là plus qu'une formule de convenance ou de courtoisie. Ce fut un honneur pour le coordonnateur de l'ouvrage que d'avoir ainsi l'occasion de travailler avec des collègues aussi attentifs et inspirés. L'audit n'a pu être mené à bien que grâce à leur aide constante et avisée et grâce à la richesse de leurs analyses<sup>1</sup>.

1. Mes remerciements vont aussi à Eric Mension-Rigau : outre sa contribution personnelle au livre, ce jeune historien de talent a bien voulu relire à son tour l'ensemble des textes et me faire bénéficier de ses remarques. Il a, de surcroît, établi la chronologie et l'index. Qu'il trouve ici l'expression de ma gratitude.



## NAISSANCES

*L'École Normale de l'an III*

HUGUES MOUSSY

# UNE INSTITUTION ET SON HISTOIRE

De 1<sup>er</sup> pluviôse (1795) fonctionna à Paris, sous le nom d'École normale, une institution d'enseignement supérieur destinée à former les instituteurs de la République.

Cette institution éphémère, apparue à un moment de fortes tensions politiques, économiques et sociales, affaiblie par les difficultés financières, très tôt critiquée, dénoncée et combattue au sein même de la Convention qui lui avait donné le jour, fut dès sa fermeture considérée comme un échec. Faut-il dès lors en rappeler le souvenir, sous le seul prétexte qu'elle porta le même nom que l'École de 1808 qui est à l'origine de l'établissement que nous connaissons aujourd'hui ?

En regard de l'événement révolutionnaire dans sa dimension politique, au regard de la réussite exemplaire et immédiate d'autres établissements, comme l'École polytechnique fondée la même année, l'École normale de l'an III semble une expérience avortée. Mais son échec comme institution relève à Polytechnique que lui avait assigné le législateur ne rend compte ni de la richesse, ni de la portée d'une expérience pédagogique unique et attachante. L'École normale de l'an III fut en effet le lieu d'une mise en pratique des tentatives nouvelles d'une pédagogie élaborée par les Lumières et adaptée aux circonstances de la Révolution. Plus encore, elle représenta, pour ceux qui la désolèrent et qui tentèrent, après sa disparition, d'en prolonger l'esprit sous d'autres formes, l'un des pièces centrales d'un dispositif politique visant la modification de la société dans son ensemble. L'École normale appartient donc à l'histoire intellectuelle d'une époque, tant les projets éducatifs se mêlaient étroitement aux projets politiques. On peut y lire, en transposant les termes, les espoirs, les craintes, les refus de la société du Directoire.

L'intérêt de cette École normale se situe bien au-delà de son existence matérielle et anecdotique. Cette courte présentation ne retracera donc pas son histoire en détail : cette démarche serait d'ailleurs inutile. Lors du centenaire, en effet, Paul Dupuy<sup>1</sup> avait écrit une étude minutieuse sur ce sujet.

<sup>1</sup> Dupuy, dans qui régnent, les titres des deux ouvrages cités ont été abrégés : *Annales de l'École Normale*, t. 2, 1894 ; J. Gollancz, *Annuaire de l'École Normale de l'an III*, Paris, 1894, p. 1-200.

<sup>2</sup> P. Dupuy, *L'École normale de l'an III*, in *Centenaire de l'École normale*, Paris, 1894, p. 1-200.



Ce livre, en tout cas, n'aurait pas vu le jour sans l'apport précieux de chacun de ses auteurs. Par-delà l'évidence et l'apparente banalité d'une telle remarque, il y a là plus qu'une formule de convenance ou de courtoisie. Ce fut un honneur pour le coordonnateur de l'ouvrage que d'avoir ainsi l'occasion de travailler avec des collègues aussi attentifs et inspirés. L'auditi n'a pu être recueilli à bien que grâce à leur sage et avisée et grâce à la richesse de leurs analyses.

## UNE INSTITUTION ET SON HISTOIRE

## NAISSANCES

### *L'École normale de l'an III*

HUGUES MOUSSY

Du 1<sup>er</sup> pluviôse au 30 floréal an III (21 janvier-20 mai 1795) fonctionna à Paris, sous le nom d'École normale, une institution d'enseignement supérieur destinée à former les instituteurs de la République\*.

Cette institution éphémère, apparue à un moment de fortes tensions politiques, économiques et sociales, affaiblie par les difficultés financières, très tôt critiquée, dénoncée et combattue au sein même de la Convention qui lui avait donné le jour, fut dès sa fermeture considérée comme un échec. Faut-il dès lors en rappeler le souvenir, sous le seul prétexte qu'elle porta le même nom que l'école de 1808 qui est à l'origine de l'établissement que nous connaissons aujourd'hui ?

Au regard de l'événement révolutionnaire dans sa dimension politique, au regard de la réussite exemplaire et immédiate d'autres établissements, comme l'École polytechnique fondée la même année, l'École normale de l'an III semble une expérience avortée. Mais son échec comme institution vouée à l'objectif que lui avait assigné le législateur ne rend compte ni de la richesse, ni de la portée d'une expérience pédagogique unique et attachante. L'École normale de l'an III fut en effet le lieu d'une mise en pratique des normes nouvelles d'une pédagogie élaborée par les Lumières et adaptée aux circonstances de la Révolution. Plus encore, elle représenta, pour ceux qui la défendirent et qui tentèrent, après sa disparition, d'en prolonger l'esprit sous d'autres formes, l'une des pièces centrales d'un dispositif politique visant la modification de la société dans son ensemble. L'École normale appartient donc à l'histoire intellectuelle d'une époque, tant les projets éducatifs se mêlaient alors étroitement aux projets politiques. On peut y lire, en transparence, les utopies, les espoirs, les craintes, les refus de la société du Directoire.

L'intérêt de cette École normale se situe bien au-delà de son existence contingente et anecdotique. Cette courte présentation ne retracera donc pas son histoire en détail : cette démarche serait d'ailleurs inutile. Lors du centenaire, en effet, Paul Dupuy<sup>1</sup> avait écrit une étude minutieuse sur ce sujet.

\* Dans les notes qui suivent, les titres des deux ouvrages suivants ont été abrégés : *Réimpression de l'ancien Moniteur en RAM* ; J. Guillaume, *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention nationale*, 6 t., Paris, 1891-1907, en PCC.

1. P. Dupuy, *L'École normale de l'an III*, in *Centenaire de l'École normale*, Paris, Hachette, 1895, p. 1-209.



Cette étude très documentée est un outil précieux ; mais elle n'apprécie pas la place de l'École dans la société de son temps.

A une lecture érudite de l'institution, nous avons préféré une mise en perspective. L'École normale de l'an III sera donc resituée dans le cadre plus large du projet éducatif de la Révolution. Dès lors deux questions s'imposent : pourquoi une telle institution fut-elle créée en l'an III ? Quels furent son apport et son influence ?

L'École normale était l'un des éléments du plan d'éducation nationale auquel travaillaient les Thermidoriens. Dans le rapport qu'il présenta à la Convention nationale le 3 brumaire an III (24 octobre 1794), Lakanal expliqua le rôle que le législateur entendait attribuer au futur établissement :

« Qu'avez-vous voulu, en effet, en décrétant les écoles normales les premières, et que doivent être ces écoles ? Vous avez voulu créer à l'avance, pour le vaste plan d'instruction publique qui est aujourd'hui dans vos desseins et dans vos résolutions, 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 République de 25 millions d'habitants que la démocratie rend tous égaux.

« Dans ces écoles, ce n'est donc pas les sciences qu'on enseignera, mais l'art de les enseigner ; au sortir de ces écoles, les disciples ne devront pas seulement être des hommes instruits, mais des hommes capables d'instruire : pour la première fois sur la terre, la nature, la vérité, la raison et la philosophie vont donc aussi avoir un séminaire ; pour la première fois, les hommes les plus éminents en tout genre de sciences et de talents, les hommes qui jusqu'à présent n'ont été que les professeurs des nations et des siècles, les hommes de génie vont donc être les premiers maîtres d'école d'un peuple ! »<sup>1</sup>

Trois caractéristiques ressortent de ce rapport. L'École devait en premier lieu former des maîtres. Ces maîtres étaient destinés à l'enseignement primaire et devaient répondre à la vocation libératrice de cet enseignement. Enfin, le législateur aspirait, pour le choix des professeurs qui y enseigneraient, à en faire un lieu d'où se diffuserait le savoir le plus complet et le plus moderne. Ces caractéristiques ne peuvent se comprendre qu'à la lumière des mouvements longs et courts de l'enseignement français à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle.

En amont, les rapports entre l'Église et l'État, les influences étrangères, les données propres au niveau le plus élémentaire de l'enseignement, le développement de l'esprit scientifique, la guerre révolutionnaire se mêlèrent étroitement, bien qu'à des degrés divers, dans la genèse de l'École normale en l'an III.

En aval, les caractéristiques définies par le législateur se modifièrent à l'épreuve des faits. Coupée de l'enseignement primaire, l'École devint le lieu contesté d'un projet pédagogique original, dont la mesure ne fut pas prise tout de suite et dont l'héritage tenta d'être recueilli dans d'autres institutions.

1. *RAM*, t. XXII, Paris, 1842, p. 349.



## AUX ORIGINES DE L'ÉCOLE NORMALE

La volonté politique de créer une école normale résulta de trois mouvements qui agitèrent l'opinion cultivée en France dans les dernières décennies du XVIII<sup>e</sup> siècle : le débat sur la formation des maîtres ; la question de l'extension et du rôle à donner à l'enseignement primaire ; les exigences nouvelles formulées par un esprit scientifique en pleine expansion.

### *La formation des maîtres en France*

Au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'enseignement était très largement dominé par l'Église catholique. A tous les niveaux, primaire, secondaire, supérieur (pour utiliser une terminologie contemporaine qui ne recouvre pas tout à fait les réalités de la France moderne), les enseignants appartenaient majoritairement à l'Église ou étaient sous son contrôle.

Dans les « petites écoles » villageoises, le maître, même s'il n'était pas clerc, se voyait confier, en dehors de ses fonctions proprement pédagogiques (lecture, écriture, arithmétique), des tâches cléricales telles que le plain-chant, le catéchisme, mais aussi l'assistance du curé à l'office, l'entretien de l'église ou la charge de sonner les cloches. Il exerçait une véritable « sous-cléricature »<sup>1</sup>.

Dans les collèges, les maîtres appartenaient généralement à des congrégations religieuses qui consacraient leurs efforts à la mission éducative. Parmi ces congrégations, les jésuites occupaient, au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, une place privilégiée. Sur les 300 collèges environ que comptait le royaume au début des années 1760, 105 étaient dirigés par les jésuites. Leur puissance financière, les exigences de leurs règles, leurs traditions intellectuelles en faisaient la congrégation enseignante la mieux organisée et la plus influente de France.

Aussi, lorsqu'ils furent expulsés en 1762, un large débat s'ouvrit dans l'opinion éclairée pour savoir qui allait occuper la place laissée vacante par leur départ. Les plans de réforme de l'enseignement se multiplièrent, émanant essentiellement des milieux parlementaires. Ils défendaient l'idée d'une éducation soumise à la puissance publique, délivrant à tous les mêmes principes dans le cadre d'un espace scolaire rationnel et homogène. Le succès d'un tel système d'éducation reposait sur un corps professoral dévoué à l'intérêt public et fidèle à l'État. Les parlementaires rejetaient ouvertement les ordres et les congrégations, jugés trop partisans. Dès lors, il revenait à l'État lui-même d'organiser le recrutement et la formation de ses enseignants.

A partir de ces nombreux projets, quelques réformes furent entreprises. Ainsi, à Paris, les boursiers des collèges furent réunis à Louis-le-Grand à partir de 1762 afin de recevoir « une instruction publique propre à former des

1. R. Chartier, M.-M. Compère, D. Julia, *L'éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, 1976, p. 34.



« sujets capables de fournir des professeurs à l'Université de Paris, des maîtres aux provinces du ressort, des précepteurs aux enfants des citoyens et, en général, des sujets utiles à la patrie »<sup>1</sup>, première tentative pour fonder un établissement destiné à la formation des futurs enseignants. En 1766, la création du concours d'agrégation représenta un pas tenté dans la voie d'un mode homogène de recrutement des maîtres.

Mais l'élan des réformes parlementaires fut rapidement brisé. En 1771, le roi exila les Parlements. L'Eglise récupéra par la voie des congrégations et des ordres une partie importante du patrimoine scolaire des jésuites et la formation des maîtres resta pour l'essentiel sous son contrôle. Quelques réalisations perdurèrent ; mais, plus important pour l'avenir, toute une génération fut sensibilisée à l'idée d'une éducation nationale confiée à des laïcs formés et recrutés par l'Etat.

Contrairement aux parlementaires des années 1760, les révolutionnaires n'eurent pas à se préoccuper des équilibres entre les différentes forces composant l'Ancien Régime (le roi, l'Eglise, les provinces). Leur liberté d'action étant beaucoup plus grande, ils posèrent le problème de l'éducation, et particulièrement celui des professeurs, en termes plus radicaux. Si la nécessité de fonder une éducation nationale pour former des citoyens fut sans cesse formulée, la question d'une formation et d'un recrutement homogènes des maîtres se heurta à la peur de voir se reconstituer un corps disposant de larges prérogatives et donc d'un pouvoir incontrôlé sur les esprits. L'idée de privilèges, de corporation et plus généralement de toute forme de cloisonnement était contraire aux principes les plus fondamentaux de la Révolution. La méfiance des révolutionnaires à l'égard de la constitution d'un corps enseignant (à l'image des anciennes congrégations) fut dominante jusqu'en 1794. Condorcet l'exprima parfaitement en 1791 : « La puissance publique doit donc éviter surtout de confier l'instruction à des corps enseignants qui se recrutent eux-mêmes. (...) Que ces corps soient des ordres de moines, des congrégations de demi-moines, des universités, de simples corporations, le danger est égal. L'instruction qu'ils donneront aura toujours pour but, non le progrès des lumières mais l'augmentation de leur pouvoir ; non d'enseigner la vérité, mais de perpétuer les préjugés utiles à leur ambition, les opinions qui servent leur vanité. »<sup>2</sup>

Cependant, parallèlement à ce courant, l'idée d'un lieu où l'on apprendrait à devenir professeur ou instituteur faisait son chemin, véhiculée principalement par des Alsaciens. Ceux-ci connaissaient depuis longtemps les expériences pédagogiques entreprises dans différents Etats allemands et en Autriche.

Dès la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, en effet, avaient commencé à se mettre en place, en Saxe, en Prusse, en Silésie, des établissements spécialement destinés

1. Arrêt du Parlement de Paris du 7 septembre 1762, in *Recueil de plusieurs ouvrages de M. le président Roland*, Paris, 1783, p. 158.

2. J.-A.-N. de Condorcet, *Sur l'instruction publique. Premier mémoire*, Paris, 1791. Cité dans D. Julia, *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris, 1981, p. 134.



à accueillir et à préparer les futurs maîtres. Prenant modèle sur ces *seminarii*, Marie-Thérèse avait confié en 1774 à un abbé, Felbiger, le soin d'organiser l'enseignement en Autriche, à la suite de la suppression des jésuites en 1773 et de la fin de leur monopole éducatif. Il en résulta la création d'écoles normales, les *Normal-Haupt- und Trivialschulen*, première apparition du terme qui devait être repris par la Convention. De la même façon, le *philanthropinum* fondé par Basedow à Dessau en 1774 comprenait un séminaire destiné à l'enseignement de la pédagogie.

Louis-François Arbogast, député du Bas-Rhin, membre du Comité d'instruction publique de l'Assemblée législative, fut l'un des principaux propagateurs des conceptions autrichiennes et allemandes dans les milieux révolutionnaires. Le terme d'« écoles normales » apparut ainsi pour la première fois dans les débats de la Convention en juillet 1793 chez Léonard Bourdon et l'abbé Grégoire, tous deux membres du Comité d'instruction publique<sup>1</sup>. Le terme et la notion générale qu'il recouvrait étaient donc connus et utilisés dès 1793.

Mais il fallut encore attendre plus d'une année pour qu'une École normale fût ouverte ; les autres mouvements qui convergeaient vers cette création n'avaient alors pas encore abouti.

#### *La question de l'enseignement primaire*

Pour qu'il y eût des maîtres, il fallait avant tout qu'il y eût des écoles. Sous l'Ancien Régime, l'Église avait créé dans les villes et dans les campagnes des « petites écoles » destinées avant tout à l'apprentissage d'un comportement chrétien fondé sur la connaissance du catéchisme. La lecture et l'écriture y étaient enseignées comme voie d'accès au renforcement de l'instruction religieuse et à certaines pratiques sociales. On y ajoutait parfois le calcul. Le nombre de « petites écoles » qui existaient à la veille de la Révolution et le nombre d'élèves qui y étaient admis sont difficiles à estimer globalement, faute de séries statistiques et de sources suffisamment explicites. Une certitude s'impose pourtant : la scolarisation des enfants était très disparate. Les grandes villes étaient plus avantagées que les petits centres urbains, les villes que les campagnes, le nord de la France que le sud, les catégories aisées que les populations pauvres, les garçons que les filles. Ces inégalités se retrouvent dans le critère essentiel qui permet de mesurer l'influence de ces écoles, l'alphabétisation. Il existait ainsi, sous l'Ancien Régime, un réseau scolaire dont l'importance était loin d'être négligeable, quoique difficilement mesurable. Mais il était marqué par de très fortes discontinuités.

En outre, aucun consensus sur la nécessité d'instruire le peuple ne s'était dégagé. Jusqu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, il exista même un fort courant d'opinion hostile à cette instruction. La crainte d'une désertion des métiers manuels, d'un abandon des campagnes, d'une remise en cause de l'ordre

1. PCC, t. II, Paris, 1897, p. 119 et 177.



social se mêlait étroitement dans cette méfiance à l'égard de l'institution scolaire.

La Révolution mit fin à ce débat lancinant. La régénération du monde était au cœur du projet révolutionnaire ; à force de travail et de volonté devait émerger un homme nouveau, non plus soumis à des traditions ni à des passions, mais à la seule raison. Une telle entreprise nécessitait une pédagogie. Pédagogie large, s'étendant bien au-delà de l'espace scolaire, orientée vers l'adulte aussi bien que vers l'enfant. Les Comités d'instruction publique de l'Assemblée législative et de la Convention nationale étaient ainsi chargés de l'organisation des fêtes publiques (conçues comme des manifestations destinées à renouveler l'élan originel du soulèvement collectif, véritables lieux pédagogiques où devait se perpétuer le sentiment d'une Révolution toujours en marche), du redécoupage du temps et de l'espace (le calendrier révolutionnaire, le nouveau système des poids et mesures), en complément d'une recomposition de l'enseignement proprement dit. Il s'agissait de dessiner pour tous, jeunes et vieux, les contours d'une société nouvelle dont ni les noms ni les modes d'appréhension ne devaient rappeler l'ancienne. Insérée dans un projet pédagogique général, l'école était assignée à une tâche primordiale : en formant la génération naissante, elle devait graver dans les esprits les principes des Lumières et assurer ainsi le triomphe de la Révolution.

Il fallut pourtant plus de quatre années aux révolutionnaires avant de mettre en place un premier plan complet pour l'enseignement primaire. Jusqu'à frimaire an II (décembre 1793), en effet, les débats sur l'éducation ne donnèrent lieu à aucune application. Les grands projets scolaires présentés par Talleyrand (septembre 1791), Condorcet (avril 1792), Lakanal (juin 1793) ou Robespierre (projet Le Peletier de Saint-Fargeau lu par Robespierre en juillet 1793) n'aboutirent pas, victimes des hasards du calendrier (le plan Condorcet fut présenté le jour même de la déclaration de guerre à l'Autriche) ou, plus fondamentalement, des divergences politiques.

Par delà ces divergences s'étaient pourtant dégagés quelques grands principes. A tous il apparaissait clair que l'éducation était une des attributions de l'Etat et que si, selon certains, il pouvait la partager avec les particuliers, il ne pouvait en aucun cas s'en remettre entièrement à eux. L'éducation devait être nationale. Très vite, en outre, la majorité du personnel politique se prononça en faveur de la laïcisation de l'enseignement : la République ne pouvait confier à des prêtres de plus en plus considérés comme séditionnels l'avenir de la jeunesse et donc la perpétuation du régime démocratique. Enfin, l'homogénéisation de l'espace scolaire, sa rationalisation quantitative apparaissaient comme nécessaires à l'égale diffusion des fondements du savoir.

Mais en frimaire an II rien n'avait encore été créé<sup>1</sup>. Or la situation des

1. Diverses déclarations concernant l'éducation avaient cependant été votées par les assemblées, en particulier des articles constitutionnels. Ainsi, l'article 22 de la Déclaration des droits dans la Constitution de 1793 affirmait : « L'instruction est le besoin de tous. La société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique, et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens. » En brumaire an II (octobre-novembre 1793), Romme était même parvenu à faire passer devant la Convention un certain nombre de décrets concernant l'enseignement primaire, mais, à peine votés, ils avaient été remis en cause.



petites écoles était très préoccupante : liées à l'Église, elles avaient souffert de sa désorganisation. La suppression des dîmes (4 août 1789), la mise à la disposition de la Nation des biens du clergé (2 novembre 1789), la réorganisation administrative du territoire (à partir de l'automne 1789) les privaient de la majeure partie de leurs revenus. Bientôt, la dissolution des congrégations (13 février 1790 et 18 août 1792 pour les ordres enseignants), la Constitution civile du clergé (12 juillet 1790) et la fracture qui s'ensuivit au sein de l'Église, la méfiance grandissante du mouvement révolutionnaire à l'égard des prêtres à partir de 1792, la vague déchristianisatrice de l'été et de l'automne 1793 dispersèrent le personnel enseignant. Sans argent et sans maîtres, l'enseignement primaire tendait à disparaître.

Le décret Bouquier voté le 29 frimaire an II (19 décembre 1793) tenta de le réorganiser. Fruit d'un compromis entre diverses composantes de la Convention, ce décret, contrairement aux projets qui l'avaient précédé, était peu coûteux et relativement peu contraignant. Si chaque municipalité devait disposer d'une école, l'enseignement était déclaré libre : n'importe qui, à condition d'en faire part aux autorités et de produire un certificat de civisme, pouvait ouvrir une école. Aucune capacité particulière n'était exigée et il appartenait au père de famille de donner sa préférence à tel ou tel instituteur, le principe de l'obligation scolaire devant seul prévaloir.

L'application du décret rencontra de nombreuses difficultés. Le problème fondamental était celui du personnel. Les autorités locales se trouvèrent confrontées à un dilemme : choisir la compétence, ce qui signifiait le plus souvent engager un ecclésiastique, ou opter pour le républicanisme au risque de recruter des instituteurs plus enthousiastes qu'instruits. Trouver des instituteurs à la fois fidèles au régime et capables d'apprendre aux élèves les rudiments du savoir s'avéra fort difficile. « Cette pénurie de personnel compétent et républicain »<sup>1</sup> fit prendre conscience aux membres les plus clairvoyants du Comité d'instruction publique que la constitution d'un réseau scolaire cohérent et efficace nécessitait un programme de formation des enseignants. Le 29 pluviôse (17 février 1794), le Comité, confronté quotidiennement aux difficultés concrètes évoquées dans leur correspondance par les autorités locales, chargeait Bouquier « de présenter à la prochaine séance une instruction sur l'exécution de la loi qui établit l'instruction publique des enfants »<sup>2</sup>. Le travail, imposant, se poursuivit jusqu'au printemps sans qu'aucune instruction complète ne vît le jour. Le 29 floréal (18 mai), le Comité s'impatienta : il demanda à Bouquier, Thibaudeau et Coupé de l'Oise de lui présenter « à la prochaine séance un projet de décret tendant à propager l'instruction publique sur le territoire entier de la République par des moyens révolutionnaires semblables à ceux qui (avaient) été déjà employés pour les armes, la poudre et le salpêtre »<sup>3</sup>.

1. M. Gontard, *L'enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*, Paris, s.d., p. 127.

2. PCC, t. III, Paris, 1897, p. 469.

3. PCC, t. IV, Paris, 1901, p. 451.



Afin d'aboutir au plus vite, il entendait désormais s'inspirer d'une expérience originale tentée en ventôse (février-mars 1794), celle des cours révolutionnaires. Issue des exigences de la guerre, elle devait donner le ton aux grandes créations de l'an III.

### *Les savants de la République*

Ici intervient le troisième mouvement qui contribua à l'établissement de l'École normale, celui de la rénovation scientifique.

Dans les dernières décennies du XVIII<sup>e</sup> siècle, les progrès rapides du savoir scientifique avaient créé un décalage entre les nouvelles exigences des savants et les formes traditionnelles d'enseignement de leurs disciplines. Telle qu'elle était conçue, l'Université ne répondait plus à leurs aspirations. Les sciences modernes nécessitaient des formations appropriées, débarrassées des présupposés théologiques du milieu universitaire et d'une routine sociale préjudiciable à l'éclosion des talents. Dans les différentes branches du savoir apparurent alors des institutions destinées à combler les lacunes de l'enseignement classique et à promouvoir une recherche libre de toute contrainte. La médecine et les mathématiques illustrent particulièrement bien cette tendance.

L'enseignement de « l'art de guérir », comme on disait alors, souffrait, dans les décennies qui précédèrent la Révolution, d'un lourd discrédit auprès du monde éclairé. Même s'il ne se limitait pas, comme on l'a souvent écrit, à un commentaire des textes d'Hippocrate et de Galien, il n'intégrait pas assez les tendances novatrices de la discipline : observation clinique, rapprochement de la médecine proprement dite et de la chirurgie, intégration d'éléments d'autres sciences comme la chimie ou la physique. Aussi la vitalité de la médecine se situait-elle alors ailleurs que dans les facultés : cours privés proposés par les professeurs (notamment pour les dissections), institutions autonomes comme le Jardin du roi (très actif dans les années 1770-1780), l'Académie de chirurgie ou la Société royale de médecine.

Le problème se posait en termes un peu différents pour les mathématiques. Alors que la médecine s'était, depuis le XIII<sup>e</sup> siècle, développée dans le cadre universitaire, les mathématiques ne disposaient traditionnellement d'aucune assise institutionnelle : il convenait donc moins de réformer son enseignement que de l'instaurer. Dans les collèges d'Ancien Régime, le latin dominait le cursus ; les mathématiques n'étaient abordées qu'en classe de philosophie, en fin d'études. Or, vers le milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, le modèle classique fut vigoureusement remis en cause ; les esprits éclairés (en particulier les encyclopédistes) lui opposaient des savoirs ouverts sur la réalité sociale, en prise avec l'activité économique du pays. Ils proposaient d'introduire l'histoire naturelle, la physique et surtout les mathématiques dans un cursus renouvelé. Ces désirs rencontrèrent bientôt les besoins de l'État royal en matière d'ingénieurs militaires. Les sciences entrèrent donc comme disciplines principales dans certains établissements comme l'École du génie de Mézières (fondée en 1748) ou l'École d'artillerie de La Fère (fondée



en 1756). L'expérience la plus complète, qui rompait radicalement avec la tradition des collèges, fut menée dans les Ecoles royales militaires créées en 1776. Leurs fondateurs s'efforcèrent « d'introduire la modernité contemporaine dans les études »<sup>1</sup> : les élèves, outre l'éducation physique, devaient pratiquer l'histoire, la géographie, le dessin et les mathématiques.

Cependant, malgré toutes ces réalisations, ni la médecine, ni les mathématiques, ni les autres sciences ne disposaient d'un système d'enseignement capable, dans son organisation comme dans le contenu de ses programmes, de rendre compte pleinement des progrès accomplis dans le domaine de la recherche.

Les premières années de la Révolution ne modifièrent pas le visage de l'enseignement scientifique, malgré l'adhésion massive des savants au projet politique de 1789. Bien au contraire, de nombreux établissements furent désorganisés ou simplement fermés<sup>2</sup>.

Les choses changèrent à partir de 1793. Pressé par la guerre, le Comité de Salut public fit appel à la science. La levée en masse décrétée par la Convention nationale le 23 août 1793 mobilisa bientôt plus de 500 000 hommes qu'il fallait équiper. Les efforts se concentrèrent principalement sur les armes et la poudre : face au blocus imposé par les armées européennes coalisées, il devint nécessaire de produire les matières premières et les matériaux jusqu'alors importés. Dès l'automne, des ouvrages vulgarisant de nouveaux procédés techniques furent diffusés sur ordre de la Convention, tel l'*Avis aux ouvriers en fer sur la fabrication de l'acier* (Berthollet, Vandermonde, Monge) ou les *Procédés de la fabrication des armes blanches* (Vandermonde). Parallèlement, le Comité de Salut public (au sein duquel Carnot, bientôt surnommé « l'organisateur de la victoire », s'occupait de la direction des armées) ordonna en frimaire (décembre 1793) une campagne nationale afin de recueillir le salpêtre destiné à la fabrication de la poudre, puis mit en place en pluviôse (janvier-février 1794) des organes chargés de centraliser les efforts effectués dans le domaine des industries d'armement. Afin d'accélérer et d'uniformiser ce mouvement, il fut alors décidé, le 14 pluviôse an II (2 février 1794), de réunir à Paris des jeunes gens à qui serait enseigné « l'art de raffiner le salpêtre, de fabriquer la poudre, de mouler, fondre et forer les canons »<sup>3</sup>. Ces « cours révolutionnaires » eurent lieu du 1<sup>er</sup> au 30 ventôse de l'an II (19 février au 20 mars 1794) ; les élèves suivirent entre autres les leçons de Guyton, Fourcroy, Berthollet, Hassenfratz et Monge. A la fin du programme prévu, ils retournèrent dans leurs départements pour répéter la méthode qu'ils avaient apprise.

Les « cours révolutionnaires » de ventôse furent immédiatement considérés comme un succès par les responsables politiques et connurent un grand retentissement dans l'opinion publique. Pour l'enseignement supérieur, cette expérience fut capitale. La communauté scientifique avait, par sa contribu-

1. R. Chartier *et al.*, *op. cit.*, p. 220.

2. Les Ecoles militaires, d'abord soutenues financièrement, furent supprimées le 9 septembre 1793.

3. *RAM*, t. XIX, Paris, 1841, p. 448.



tion à l'effort de guerre, fait preuve de son dévouement et de son utilité ; avec l'Ecole des armes, elle montra que l'enseignement des découvertes les plus novatrices de la science était non seulement compatible avec l'esprit démocratique, mais encore indispensable à la République. En quelques mois, les savants avaient acquis, par la présence de certains des leurs au sommet de l'Etat et par le travail des autres, une influence politique considérable qui leur permit à l'automne de l'an III (automne 1794) de construire un enseignement supérieur conforme à leurs vues, à leurs exigences et à leurs intérêts.

L'élaboration de cet ensemble assez cohérent se fit sur la lancée des cours révolutionnaires de l'an II. Dès la fermeture de l'Ecole des armes il était clair, en effet, que la méthode employée pour l'apprentissage de la fabrication des poudres et des canons devait être appliquée à d'autres domaines. En quoi consistait cette méthode ? On peut en distinguer trois caractéristiques : un recrutement géographique équitable des élèves ; la centralisation à Paris d'un enseignement dispensé par les meilleurs spécialistes ; l'accélération de la formation. Le 1<sup>er</sup> prairial (20 mai 1794), le Comité d'instruction publique approuva un « projet de décret tendant à révolutionner l'instruction », qui lui fut présenté par Bouquier, Thibaudeau et Coupé de l'Oise conformément à sa décision du 29 floréal (18 mai). La méthode révolutionnaire était appliquée à la formation des instituteurs. Le projet, accepté quelques jours plus tard par le Comité de Salut public, prévoyait d'envoyer à Paris quatre élèves par district pour qu'ils reçoivent les leçons des maîtres « les plus propres à former des instituteurs » et qu'ils puissent, à leur retour chez eux, ouvrir des « écoles publiques d'instruction où ils répéteront la méthode d'enseignement qu'ils auront reçue à Paris »<sup>1</sup>. On retrouve dans le projet de ce « cours normal » les mêmes éléments qui avaient assuré la réussite de l'Ecole des armes.

Cette Ecole normale, dont l'ouverture était prévue le 1<sup>er</sup> messidor (19 juin), ne vit pourtant pas le jour. Le Comité de Salut public préféra dans un premier temps réserver l'usage de la méthode révolutionnaire à la formation de cadres militaires républicains. Le 13 prairial (1<sup>er</sup> juin), Barère annonça l'ouverture prochaine de l'Ecole de Mars, destinée à « former aux emplois militaires » « 3 000 jeunes citoyens, les plus intelligents et les plus robustes, ayant donné des preuves constantes de bonne conduite »<sup>2</sup>. Dans son rapport, Barère laissait toutefois entendre que le Comité songeait aussi à « former à Paris une école où se formeraient les instituteurs, pour les disséminer ensuite dans tous les districts »<sup>3</sup>.

Les membres du Comité d'instruction publique tentèrent, les 13 et 29 messidor (1<sup>er</sup> et 17 juillet), de faire aboutir le projet d'école normale en faisant parvenir des messages au Comité de Salut public. En vain. En fait le mois de messidor fut celui d'une maturation souterraine : alors que Barère promettait d'étendre aux domaines les plus variés l'expérience des cours de ventôse, alors qu'on entretenait l'idée d'une Ecole normale, les mathémati-

1. PCC, t. IV, Paris, 1901, p. 460.

2. *Ibid.*, p. 522-523.

3. *Ibid.*



ciens, les physiciens, les chimistes et les médecins s'activaient pour profiter de l'effervescence créatrice que manifestait la Convention. Le projet de création d'une École centrale des travaux publics (dont l'idée avait été lancée le 21 ventôse an II (11 mars 1794) par la Convention) se concrétisa : une minute de décret non signée et non datée fut rédigée au début de messidor, probablement par Monge et Lamblardie. Ce texte ne fut pas immédiatement repris mais il servit de base au décret du 7 vendémiaire an III (28 septembre 1794) qui créa l'École centrale des travaux publics, devenue en l'an IV École polytechnique. De la même façon, le Comité de Salut public fit part, le 25 messidor (13 juillet), de sa volonté de créer une « école révolutionnaire de l'art de guérir »<sup>1</sup>. Dans tous les cas, la structure de ces écoles devait être conforme à celle de l'École des armes : l'adjectif « révolutionnaire » utilisé dans les projets le prouve.

La chute de Robespierre, le 9 thermidor (27 juillet), et la recombinaison politique qui s'ensuivit arrêtaient pour un temps le mouvement. Mais la permanence d'une grande partie du personnel politique permit d'assurer la continuité de l'œuvre engagée. Carnot, Guyton de Morveau, Prieur de la Côte-d'Or, Fourcroy occupèrent des places importantes dans les comités après Thermidor. Grâce à eux et à d'autres (comme Monge), les projets ressortirent bientôt des cartons. Le 6 fructidor (23 août), moins d'un mois après la chute de la Montagne, le nouveau Comité de Salut public reprenait l'idée de créer une école pour former des « officiers de santé ». Le quatrième jour complémentaire de l'an II (20 septembre 1794), Robert Lindet, à la suite d'un rapport fait à la Convention sur l'état de la France depuis la chute de Robespierre, fit voter le décret suivant : « La Convention nationale, voulant accélérer l'époque où elle pourra faire répandre dans toute la République l'instruction d'une manière uniforme, charge son Comité d'instruction publique de lui présenter, dans deux décades, un projet d'écoles normales, où seront appelés de tous les districts tous les citoyens déjà instruits, pour leur faire apprendre, sous les professeurs les plus habiles dans tous les genres de connaissances humaines, l'art d'enseigner les sciences utiles. »<sup>2</sup>

À l'aube de l'an III, l'heure des grandes réalisations avait sonné. Le 7 vendémiaire (28 septembre 1794) fut créée l'École centrale des travaux publics ; le 9 brumaire (30 octobre), l'École normale ; le 14 frimaire (2 décembre), les Écoles de santé. Il conviendrait d'y ajouter le Conservatoire national des arts et métiers fondé le 19 vendémiaire (10 octobre), mais par sa destination et les modalités de son fonctionnement, il doit être mis à part.

Les grandes créations de l'an III marquèrent le point d'aboutissement de l'effort des savants pour instaurer un système d'enseignement supérieur capable de diffuser les idées les plus modernes. Nées des exigences de la guerre, elles avaient une ambition qui dépassait cette conjoncture. Le petit groupe de savants qui contribua à reconstruire l'enseignement supérieur en

1. A. Aulard, *Recueil des Actes du Comité de Salut public*, t. XV, Paris, 1903, p. 132.

2. *RAM*, t. XXII, Paris, 1842, p. 26.



l'an III ne se contenta pas de forger à la va-vite les armes de la victoire ; il s'efforça, en tablant sur l'excellence, de donner à la République les moyens de son rayonnement intellectuel. Les rapports présentés par Fourcroy (pour l'Ecole centrale des travaux publics et les Ecoles de santé) et par Lakanal (pour l'Ecole normale) ne laissent aucun doute sur les intentions des législateurs. En ce sens, la méthode révolutionnaire promue en l'an II dépassait de beaucoup la simple ambition d'une accélération de la recherche et de la formation ; comme l'a si bien écrit Jean Dhombres, « l'adjectif "révolutionnaire", auquel nous attribuons sans doute une coloration politique trop forte, manifestait tout autant l'adoption immédiate de la science en train de se constituer »<sup>1</sup>.

Ainsi, la guerre avait donné aux savants l'occasion de se constituer en une véritable communauté scientifique, dotée de ses centres de formation et capable d'agir sur le pouvoir politique. Intégrée à ce nouvel ensemble, l'Ecole normale fut donc bien, elle aussi, l'un des résultats de la rénovation scientifique des dernières décennies du Siècle des Lumières.

#### NAISSANCE ET DESTIN DE L'ECOLE NORMALE

Les trois mouvements que nous venons de décrire se combinèrent au début de l'an III : l'Ecole normale fut créée par décret de la Convention nationale le 9 brumaire (30 octobre 1794). Très vite, les professeurs furent nommés et s'efforcèrent, au milieu des difficultés, d'accueillir et d'instruire les élèves. Bientôt, pourtant, des voix s'élevèrent pour dénoncer l'existence même de l'Ecole et l'enseignement qui y était donné.

##### *Le décret du 9 brumaire an III*

Réclamé au Comité d'instruction publique au nom de la Convention par Lindet l'avant-dernier jour de l'an II (20 septembre 1794), le projet de décret sur l'Ecole normale fut présenté par Lakanal à ses collègues du Comité le 6 vendémiaire an III (27 septembre 1794). Les choses se déroulèrent dès lors assez vite : prévu pour la dernière décade de vendémiaire (entre le 11 et le 21 octobre), le rapport fut lu à la tribune le 3 brumaire (24 octobre), débattu puis adopté le 9 (30 octobre). Le décret d'établissement de l'Ecole normale se composait de quinze articles. Le premier d'entre eux définissait en termes généraux l'objectif des législateurs : « Il sera établi à Paris une *Ecole normale*, où seront appelés, de toutes les parties de la Répu-

1. J. Dhombres, Enseignement moderne ou enseignement révolutionnaire des sciences ?, *Histoire de l'éducation*, n° 42, mai 1989, p. 67.



blique, des citoyens déjà instruits dans les sciences utiles, pour apprendre, sous les professeurs les plus habiles dans tous les genres, l'art d'enseigner. »<sup>1</sup>

Suivaient des dispositions particulières. Les élèves, âgés d'au moins 21 ans, devaient être nommés par les administrateurs de district à raison d'un pour 20 000 habitants. Ils étaient attendus à Paris avant la fin de frimaire (20 décembre). Ils devaient recevoir une indemnité pour leurs frais de route et, pendant la durée des cours, « le traitement accordé aux élèves de l'École centrale des travaux publics ». Au terme d'un enseignement prévu pour quatre mois, ils devaient retourner dans leur district afin d'y ouvrir des « écoles normales secondes » où ils formeraient des instituteurs et des institutrices, « sous la surveillance des autorités constituées ». On retrouve très clairement dans ces dispositions à la fois les principes des cours révolutionnaires évoqués plus haut (recrutement géographique équitable, centralisation de l'enseignement, accélération de la formation) et les grandes lignes du projet approuvé par le Comité d'instruction publique le 1<sup>er</sup> prairial (20 mai 1794).

Mais une caractéristique majeure ressort du décret du 9 brumaire. L'École normale, conformément aux vues initiales qui avaient présidé à son élaboration, était organiquement liée à l'enseignement primaire. La loi l'indiquait sans ambiguïté, en prévoyant un système de formation à deux niveaux : à Paris se formeraient des formateurs chargés, à leur tour et dans leur district, de former des instituteurs et des institutrices. L'article 8 précisait même la nature de ce programme éducatif : « Ils (les professeurs de l'École normale) leur apprendront d'abord à appliquer à l'enseignement de la lecture, de l'écriture, des premiers éléments de calcul, de la géographie pratique, de l'histoire et de la grammaire française, les méthodes tracées dans les livres élémentaires adoptés par la Convention nationale, et publiés par ses ordres. »<sup>2</sup>

Parallèlement, Lakanal et Garat présentèrent à la Convention le 4 brumaire (25 octobre) leur nouvelle législation concernant l'enseignement primaire : ce plan, adopté le 27 brumaire (11 novembre), était destiné à remplacer la loi Bouquier. L'unité chronologique renforçait la complémentarité des écoles primaires et de l'École normale.

Or le rapport lu par Lakanal autorisait quelques doutes quant à cette stricte complémentarité. Il était certes question de former « un très grand nombre d'instituteurs »<sup>3</sup>, mais les ambitions affichées semblaient dépasser de beaucoup cet objectif. La définition de l'École normale reposait sur une équivoque : allait-on, comme le laissait entendre le rapport, faire du nouvel établissement un centre d'enseignement supérieur tourné vers la diffusion d'un savoir encyclopédique ? Ou, comme le prévoyait la loi, allait-on l'orienter exclusivement vers le primaire ? Une double lecture, sinon de la loi du moins de l'ensemble du projet, s'avérait possible. Que choisirent réellement les conventionnels ? Il est bien difficile de le dire. Le débat parlementaire laissa

1. *RAM*, t. XXII, Paris, 1842, p. 389.

2. *Ibid.*

3. *Ibid.*, p. 349.



en tout cas paraître l'ambiguïté du propos. Le député Sergent déclara d'abord : « Il ne s'agit pas ici, comme pour le salpêtre, de travailler en mécanique, il s'agit de former le cœur, il faut le temps, l'intention ne suffit pas : on ne fait pas en quatre mois des moralistes, des physiciens, des géomètres. Je demande que le délai soit fixé à un an. »<sup>1</sup>

Mais quelques minutes plus tard Thibaudeau affirma : « Il ne s'agit point de plusieurs cours sur diverses sciences, mais d'un cours unique sur la meilleure manière d'enseigner ce qui doit faire l'objet des écoles primaires, comme la lecture, l'écriture, l'arithmétique et la morale. »<sup>2</sup>

Cette incertitude quant aux objectifs précis assignés à l'établissement créé par le décret du 9 brumaire s'explique par la divergence de point de vue entre, d'un côté, une partie du personnel politique (comme Lindet dont nous avons vu le rapport, ou la majorité des membres du Comité d'institution publique) et, de l'autre, Lakanal et Garat, qui furent de bout en bout les maîtres d'œuvre du projet. Ce dernier surtout, commissaire de l'instruction publique à partir du 26 fructidor an II (12 septembre 1794), fit tout son possible pour transformer l'École normale en un lieu de haute culture. C'est d'ailleurs lui, comme le confessa Lakanal en 1799, qui rédigea le rapport du 3 brumaire. L'équivoque n'était donc pas due à un manque de compréhension de la part de certains conventionnels, ni à un manque de clarté du texte législatif ; elle s'explique avant tout par le fait que Garat greffa sur cette institution une ambition intellectuelle et politique particulière, celle d'un groupe qui fut connu plus tard sous le nom d'Idéologues, et sur lequel nous aurons l'occasion de revenir.

Au-delà de ce motif individuel, l'ambiguïté qui pesa sur la définition de la première École normale résultait aussi du triple mouvement qui avait conduit à sa création : le problème de la formation des maîtres, le débat sur l'enseignement primaire et le courant de diffusion de l'esprit scientifique. Car si les deux premiers convergeaient vers une École normale vouée au primaire, le troisième réclamait un établissement d'enseignement supérieur. Le décret du 9 brumaire, rendu possible par les apports successifs de ces trois mouvements, portait en lui les contradictions nées de la nature différente de leurs intérêts. Comme tout point de convergence, l'École normale fut donc aussi un point de divergence.

#### *Le fonctionnement de l'École normale*

Pour l'heure, ces contradictions n'empêchèrent pas l'École de se mettre en place. Lakanal et Garat avaient, chacun à leur place, la charge de faire exécuter le décret : le premier comme membre du Comité d'instruction publique et, surtout, représentant du peuple en mission auprès de l'École

1. *Ibid.*, p. 389.

2. *Ibid.*



normale, délégation exceptionnelle qui lui conférait un large pouvoir en même temps qu'elle montrait l'intérêt particulier dont la Convention faisait preuve à l'égard de cette Ecole ; le second comme commissaire de l'instruction publique. Ils furent les véritables organisateurs du nouvel établissement.

Dans un premier temps ils choisirent les professeurs. Une première liste fut proposée au Comité le 11 brumaire (1<sup>er</sup> novembre). Après quelques modifications, le choix définitif se porta sur Lagrange, Laplace et Monge pour les mathématiques, Berthollet pour la chimie, Thouin pour l'agriculture (il ne se présenta jamais aux cours), Buache et Mentelle pour la géographie, Volney pour l'histoire, Bernardin de Saint-Pierre pour la morale, Sicard pour la grammaire, Garat pour l'analyse de l'entendement et La Harpe pour la littérature. Vandermonde leur fut adjoint le 22 pluviôse (11 février 1795) à la chaire d'économie politique récemment créée. Ce choix correspondait au vœu formulé par Lakanal de ne faire « entrer dans les chaires de ces écoles que les hommes qui y (seraient) appelés par l'éclat non contesté de leur renommée dans l'Europe »<sup>1</sup>. C'était le cas pour la majorité d'entre eux, particulièrement pour les scientifiques.

L'étude groupée du corps professoral rend compte de l'orientation pédagogique et intellectuelle qui fut donnée à l'Ecole normale. Il y eut au cours de l'an III quatorze professeurs en exercice. Par leur formation ils appartenaient à l'Ancien Régime : si l'on excepte Daubenton et Volney (nés respectivement en 1716 et 1757), tous virent le jour dans les décennies 1730 et 1740. Les douze dont nous connaissons le premier parcours scolaire passèrent par des institutions traditionnelles, le collège (10) ou l'Université (5), parfois les deux. Dans leur majorité (11 sur 14), ils se tournèrent vers les sciences ou s'y intéressèrent pendant leurs études ; outre ceux qui occupaient à l'Ecole une chaire scientifique, d'autres professeurs avaient pratiqué ces disciplines : Vandermonde était mathématicien, Volney avait étudié la médecine et Bernardin de Saint-Pierre sortait de l'Ecole des ponts et chaussées. Seuls Sicard, La Harpe et Garat ne s'aventurèrent pas dans ces domaines.

Formés dans les institutions de l'Ancien Régime, ils participèrent néanmoins au mouvement des Lumières. Tous faisaient partie d'une Académie ou avaient concouru à des prix académiques ; parmi eux, l'Académie des sciences comptait à elle seule huit anciens membres (rattachés à titres divers) : Lagrange, Laplace, Haüy, Daubenton, Berthollet, Vandermonde et Buache. Hommes des Lumières, ils l'étaient aussi par leur appartenance aux centres de formation qui s'étaient ouverts à des pédagogies nouvelles dans les dernières décennies de l'Ancien Régime : Ecole militaire, Ecole du génie de Mézières, Jardin du Roi, Jardin des Plantes, Ecole de sourds-muets. Un certain nombre d'entre eux (Garat, La Harpe, Monge, Daubenton, Berthollet) s'étaient, d'autre part, trouvés associés à des « Lycées », (que ce fût celui fondé en 1781 par Pilâtre de Rozier, ou celui dit « des Arts », ouvert

1. *Ibid.*, p. 348.



en 1792), où s'était exprimée la volonté de diffuser un savoir encyclopédique qui faisait une large part aux sciences. Cette expérience marqua fortement Garat, qui y repensa quand il distribua les chaires de l'Ecole et quand il tenta d'imposer sa conception d'une scolarité de haut niveau.

Par leur activité professionnelle et sociale, les professeurs de l'an III étaient donc engagés dans le mouvement scientifique (au sens large) et avaient contribué à la rénovation des pratiques pédagogiques. Ils pouvaient légitimement parachever leur travail dans le cadre d'une institution qui leur permettait de donner la pleine mesure de leur savoir et de leur expérience.

Politiquement, le tableau est plus contrasté. Quatre seulement eurent un rôle politique au cours de la Révolution : Volney fut député de l'Assemblée constituante, Garat aussi et il devint, après le 10 août, ministre de la Justice (il lut à Louis XVI son acte de condamnation), puis de l'Intérieur ; Monge était à la même époque (à partir d'août 1792 et jusqu'au printemps 1793) ministre de la Marine ; quant à Vandermonde, il occupa un siège à la Commune de Paris. Durant les premières années de la Révolution, seuls Haüy et Sicard (tous deux prêtres) eurent quelques ennuis. Il n'en alla plus de même quand Robespierre dirigea le Comité de Salut public ; beaucoup furent alors inquiétés : ils se firent oublier (Laplace, Haüy, Garat) ou passèrent quelques mois en prison (Volney, La Harpe). Certains, en revanche, participèrent alors activement à l'effort de guerre : les plus dévoués furent Monge, Berthollet et Vandermonde. En l'an III, le corps professoral de l'Ecole n'était donc pas politiquement homogène. Il est à cet égard significatif que Monge ait imposé durant les débats le tutoiement républicain alors que La Harpe le condamnait vigoureusement.

Ce corps professoral prestigieux fut chargé de donner un enseignement complet à près de 1 400 élèves<sup>1</sup>. Selon les termes de la loi, ces derniers devaient être nommés par les administrateurs des districts. L'article 3 précisait les critères de leur désignation : « Les administrateurs ne pourront fixer leur choix que sur les citoyens qui unissent à des mœurs pures un patriotisme éprouvé, et les dispositions nécessaires pour recevoir et pour répandre l'instruction. »<sup>2</sup>

Aucun niveau d'instruction n'était requis, en dehors de vagues « dispositions », aucune exigence intellectuelle précise n'était formulée. C'était en apparence bien différent de ce qui avait été prévu, en vendémiaire (septembre), pour la nouvelle Ecole centrale des travaux publics. La Convention avait alors décidé d'ouvrir un concours simultanément dans 22 villes afin d'examiner les candidats. Ce concours qui s'était déroulé au début de brumaire (fin octobre) avait permis de sélectionner ceux qui avaient donné aux jurés le plus de satisfaction en arithmétique, en algèbre et en géométrie et qui avaient su fournir les preuves de leur attachement aux principes républicains (c'est-à-dire des certificats de leur municipalité). Faut-il en conclure qu'il y eut, dans l'esprit des législateurs de l'an III, la volonté d'opposer deux

1. Faute de liste nominative exhaustive, on ne sait pas exactement combien d'élèves suivirent les cours de l'Ecole normale. Le chiffre de 1 400 est le plus vraisemblable, selon Paul Dupuy.

2. *RAM*, t. XXII, Paris, 1842, p. 389.



modes de recrutement, celui de l'Ecole normale et celui de l'Ecole centrale des travaux publics, l'un, démocratique, tablant sur l'enthousiasme, l'autre, élitiste, sur les connaissances techniques ? Assurément non.

En premier lieu, l'édifice scolaire de l'an III ne se limitait pas à ces deux écoles : il convient de leur associer les Ecoles de santé de Paris, Montpellier et Strasbourg. Elles s'intégraient au même mouvement et reposaient sur les mêmes principes : à l'origine, une école unique avait été envisagée à Paris et seule la renommée des anciennes facultés de médecine de Montpellier et de Strasbourg avait incité à en fonder trois. Or, leur mode de recrutement se situait à mi-chemin entre celui de l'Ecole normale et celui de l'Ecole polytechnique : comme les futurs ingénieurs, les futurs officiers de santé furent soumis à l'examen d'un jury composé de médecins qui les interrogèrent sur leurs « premières connaissances acquises dans une ou plusieurs des sciences préliminaires de l'art de guérir, telles que l'anatomie, la chimie, l'histoire naturelle ou la physique »<sup>1</sup>. Mais, comme les futurs instituteurs, ils furent recrutés par les districts eux-mêmes, et non dans le cadre de concours organisés dans certaines grandes villes.

En second lieu, rien n'interdisait aux administrateurs des districts d'organiser un concours pour désigner leurs candidats à l'Ecole normale. Aussi de telles épreuves furent-elles parfois instituées, comme à Gonesse, Thonon, Marseille ou Paris.

En dernier lieu, les recruteurs firent preuve d'une grande souplesse à l'égard des textes législatifs. Confrontés au manque de candidats (les jeunes hommes étaient réquisitionnés pour les besoins de la guerre), les examinateurs aux Ecoles de santé se contentèrent bien souvent de désigner ceux qui présentaient quelques dispositions pour les études, à défaut d'avoir de réelles connaissances en anatomie ou en chimie. On retrouve le même phénomène pour les prétendants à l'Ecole des travaux publics. Une lettre circulaire à l'adresse des agents nationaux des districts organisateurs des concours prescrivait de fixer le choix « plutôt sur les candidats dont les heureuses dispositions les rendent propres à mieux profiter de cette instruction, que sur ceux qui avec plus de connaissances, auraient cependant moins de moyens intellectuels de les augmenter »<sup>2</sup>. Les jurés durent bien souvent se contenter de ce qui se présentait : sur 678 candidats, 391 furent reçus, soit 58 %<sup>3</sup>. L'idéal d'un concours portant sur les connaissances fut donc modifié au contact de la réalité.

Ces quelques éléments montrent qu'il n'y eut pas, dans l'esprit des législateurs, de volonté d'opposer deux systèmes : ils firent plutôt preuve de pragmatisme, dans la définition des règles comme dans la liberté pratique qu'ils laissèrent aux juges. Le résultat de ce pragmatisme fut, pour l'Ecole normale, une assez grande disparité des élèves. Des hommes de tous âges, de toutes

1. *Ibid.*, p. 666.

2. Cité dans A. Fourcy, *Histoire de l'Ecole polytechnique*, Paris, 1828, p. 34 (réédition fac-similé, Paris, 1987).

3. J. Dhombres, *L'Ecole polytechnique et ses historiens*, in A. Fourcy, *op. cit.*, p. 59.



situations, de toutes origines se mêlaient. A défaut de sources centralisées il est malheureusement bien difficile de présenter une typologie de ces élèves<sup>1</sup>.

Il est certain, en revanche, que nombre d'entre eux eurent du mal à suivre les cours : le niveau élevé de l'enseignement dans toutes les disciplines ne convenait ni à la masse des auditeurs moyens ou médiocres, ni à ceux qui étaient déjà avancés dans l'une de ces disciplines. Ce fut une des raisons qui conduisirent à la fermeture de l'École.

### *Difficultés et fermeture de l'École normale*

L'École normale fut solennellement inaugurée le 1<sup>er</sup> pluviôse an III (21 janvier 1795). Lakanal lut au public le décret du 9 brumaire dans la tenue officielle des représentants du peuple en mission. On applaudit. Laplace annonça alors le programme des cours de mathématiques ; Haüy et Monge lui succédèrent. Derrière les apparences du faste et du bon ordre, l'École connut pourtant de graves difficultés dès les premiers jours de son existence. Elles ne furent jamais surmontées et conduisirent quelques mois plus tard à l'échec de l'institution. Cet échec s'explique par deux séries de causes, les unes matérielles, les autres structurelles.

Matériellement, les organisateurs de l'École se trouvèrent d'abord confrontés au problème du local. Ils devaient en effet accueillir près de 1 400 élèves ; or, il n'existait aucune salle assez grande à Paris. La commission d'instruction publique proposa d'aménager à la Sorbonne un espace susceptible d'abriter les cours, mais le Comité des finances refusa les crédits. On se rabattit alors sur l'amphithéâtre du Muséum d'histoire naturelle bien qu'il ne comptât que 6 à 700 places. Les élèves ne pouvaient donc jamais être tous présents aux cours. Trop petit, l'amphithéâtre s'avéra aussi trop grand. Le règlement de l'École, adopté le 24 nivôse (14 janvier), prévoyait en effet des séances de débats entre les élèves et les professeurs. Elles eurent effectivement lieu et furent assez décevantes, contrairement à ce qu'on avait espéré. Mais comment était-il possible d'obtenir des discussions intéressantes dans un amphithéâtre de plus de 600 places ? Face à cet inconvénient, le Comité d'instruction publique arrêta le 20 pluviôse (9 février 1795) que les élèves se réuniraient dorénavant en « conférences » pour une étude complémentaire des mathématiques sous l'autorité des meilleurs d'entre eux. Cette expérience tendait à pallier les inconvénients du nombre en organisant des groupes de travail restreints.

Entassés pendant les leçons dans un espace trop petit pour eux, les élèves souffraient en dehors des difficultés de la vie parisienne. L'hiver de l'an III (début 1795) fut, en effet, marqué par le froid et la disette. Les prix ne cessaient de monter tandis que le thermomètre restait au plus bas. En principe, les élèves devaient recevoir 1 200 livres pour la durée de leur séjour à Paris.

1. Une étude sociologique a été réalisée par Dominique Julia, après un long travail de collecte d'informations dans les archives départementales. Elle devrait paraître en 1994. Nous ne pouvons que renvoyer à ses conclusions.



Mais c'était peu pour subvenir aux besoins du logement, du chauffage et de la nourriture dans une capitale en proie au marasme. Aussi beaucoup se trouvaient-ils dans une situation alarmante. A la fin de pluviôse (mi-février 1795), ils adressèrent à la Convention une pétition : « Le voyage que nous avons été obligés d'entreprendre dans la plus rigoureuse des saisons a exigé de chacun de nous une dépense plus ou moins considérable. Arrivés à Paris, nous nous sommes trouvés dans la nécessité d'acheter beaucoup de livres ; nos ressources sont épuisées et l'urgence de nos besoins nous force de vous en avertir. Etendez donc sur nous la bienfaisance nationale. »<sup>1</sup>

Ils ne furent pas écoutés et la situation devint désespérée pour beaucoup. Blanchard, élève du district de Broons (Côtes-du-Nord), écrivit ainsi aux administrateurs qui l'avaient nommé : « Eh ! quel temps peut-on donner à l'étude quand on n'en trouve pas pour étancher la faim. La disette nous dévore. »<sup>2</sup>

En germinal, l'Ecole se divisa entre ceux qui souhaitaient rentrer chez eux et ceux qui préféraient aller au terme des cours malgré leur situation. Ce débat fut porté devant la Convention qui trancha le 7 floréal (27 avril 1795) : elle autorisa les élèves qui le voulaient à rentrer chez eux. Elle décréta aussi la fermeture de l'Ecole pour le 30 floréal (19 mai).

Cette seconde décision ne fut pas le résultat direct des difficultés matérielles, mais celui d'une crise structurelle concernant la définition et l'orientation de l'Ecole. Comme nous l'avons vu, cette définition avait reposé dès l'origine sur une ambiguïté : liée à l'enseignement primaire, l'Ecole avait été néanmoins conçue par ses organisateurs (Lakanal et Garat) comme le lieu d'un enseignement supérieur. Ce décalage apparut de plus en plus clairement avec le temps. D'une part, Lakanal laissa entrevoir dès ventôse un changement d'objectif. Le 7 (25 février), il affirma dans son rapport sur l'établissement des Ecoles centrales : « Je vous dirai que les établissements proposés sont en quelque sorte des cadres ouverts pour recevoir les élèves de l'Ecole normale qui se seront le plus distingués pendant la durée des cours, et un nouveau motif d'émulation donné à leur amour pour la propagation des lumières. »<sup>3</sup>

On se dirigeait vers un abandon de la formation des instituteurs. D'autre part, il était devenu évident à la lecture des cours de l'Ecole qu'on avait affaire à une institution académique bien plus qu'à un cours révolutionnaire de l'art d'enseigner. Le 27 germinal (11 avril 1795), la Convention s'en inquiéta. Romme prit la parole : « Je crois que le but de l'Ecole normale est absolument manqué ; les élèves sont composés de deux sortes d'hommes : les premiers sont très éclairés dans certaines parties, et le sont très peu dans d'autres ; les seconds ne le sont dans aucune. Ceux-ci surtout s'attendaient à trouver dans les leçons de leurs professeurs des notions élémentaires, ils n'y ont trouvé que des notions académiques. »<sup>4</sup>

1. Cité dans P. Dupuy, *op. cit.*, p. 181.

2. *Ibid.*, p. 186.

3. PCC, t. V, Paris, 1901, p. 541.

4. PCC, t. VI, Paris, 1907, p. 96.

Il demanda la suppression de l'École. Il reçut le soutien de Thibault, membre du Comité des finances, qui formulait ainsi l'opposition de ce Comité à la proposition qui avait été faite six jours plus tôt de rendre l'École normale permanente. La Convention demanda un rapport sur la suppression de l'établissement. Daunou la présenta à la tribune le 7 floréal (27 avril) après consultation de ses collègues du Comité d'instruction publique. Le bilan qu'il dressa reflétait la perception claire d'un décalage de plus en plus grand entre l'objectif initial de brumaire et l'orientation qu'avait prise l'École : « Peut-être qu'en instituant l'École normale on ne s'est point assez occupé d'en déterminer l'objet avec précision. Il eût fallu savoir surtout si, en appelant ici 1 400 citoyens de toutes les parties de la France, on avait pour but de les préparer aux fonctions d'instituteurs primaires, ou à celles de professeurs centraliens, ou si l'on voulait enfin seulement les disposer à tenir à leur tour des écoles normales secondaires dans chaque département de la République. Suivant que l'on se proposait l'un de ces trois buts très divers, il y avait une marche très distincte à suivre, et dans le choix des élèves et dans le genre de l'enseignement. »<sup>1</sup>

Daunou demanda l'abandon du projet des écoles normales départementales et la fermeture de l'École de Paris : il fut entendu. Beaucoup d'élèves s'en réjouirent, tel Waré, du district de Lesparre, qui termina ainsi un pot-pourri intitulé *La fugue normale* :

« AIR : *Allez-vous-en, gens de la noce.*

*Allez-vous-en, gens de l'École,  
On ne peut rien faire de vous :  
L'entreprise était trop folle :  
On ne peut rien faire de vous ;  
Allez-vous-en  
Très promptement  
Reprendre votre premier rôle ;  
Allez-vous-en planter vos choux. »<sup>2</sup>*

Les derniers cours eurent lieu le 30 floréal (19 mai). Les élèves rentrèrent chez eux. Ils n'ouvrirent aucune école. La politique scolaire de la République en matière d'enseignement primaire venait de subir un grave échec.

## L'ÉCOLE NORMALE : UNE VOIE NOUVELLE

L'histoire de la première École normale ne saurait pourtant se limiter à l'appréciation d'un échec institutionnel. Dès le Consulat, en effet, la communauté scientifique témoigna de l'importance intellectuelle qu'avait revêtu

1. *Ibid.*, p. 136.

2. Cité dans P. Dupuy, *op. cit.*, p. 194.



l'expérience pédagogique de l'an III. En 1803, Jean-Baptiste Biot fit paraître un ouvrage dans lequel il tentait d'évaluer l'apport de la période révolutionnaire dans le domaine des sciences. A propos de l'Ecole normale, il écrivait : « L'Ecole normale offrit le premier exemple de leçons orales données en même temps sur toutes les parties des connaissances humaines. »<sup>1</sup>

Puis il poursuivait : « Des écrivains distingués, des professeurs habiles, répandirent cette semence féconde, et la méthode philosophique ainsi popularisée, changea pour toujours, la face de l'enseignement. »<sup>2</sup>

Quelques années plus tard, en 1805, le célèbre mathématicien Sylvestre-François Lacroix affirma que « cette école avait donné une impulsion prodigieuse aux esprits »<sup>3</sup>.

Dimension encyclopédique, innovation pédagogique, contribution au mouvement scientifique : telles sont les caractéristiques qui ressortent des témoignages portés dix ans après la fermeture de l'Ecole. Qu'en fut-il réellement ? Avec le recul, il est possible d'évaluer ces différents éléments en étudiant d'une part l'orientation et le contenu de l'enseignement proposé et, d'autre part, en recherchant l'influence de cet enseignement, particulièrement dans les Ecoles centrales, qui fonctionnèrent de l'an IV à l'an X (1795-1802).

#### *A science nouvelle, pédagogie nouvelle*

La Révolution française s'est identifiée à l'esprit des Lumières : elle en a célébré la grandeur et s'est efforcée d'en réaliser les objectifs, quand ceux-ci avaient été clairement énoncés et qu'ils avaient fait l'objet d'une appropriation collective. Ainsi avait été instauré le « règne de la liberté », ainsi prit forme la Déclaration des droits. Mais le projet des Lumières dépassait le cadre strictement politique : il s'étendait à tous les domaines de la vie intellectuelle. Aussi sa diffusion imposait-elle l'acquisition d'un savoir nouveau, réglé par des démarches et des méthodes radicalement différentes des traditions scolastiques. La critique rationaliste qui avait tant marqué le XVIII<sup>e</sup> siècle était appelée à diriger les esprits. Les grandes créations de l'an III (Ecole polytechnique, Ecole normale, Ecoles de santé) répondirent à cette exigence pédagogique.

L'Ecole normale occupait cependant une place à part dans le dispositif des législateurs. D'une part, elle regroupait, seule, l'ensemble des disciplines ; d'autre part, destinée à la formation des instituteurs et, au-delà, du peuple tout entier, elle avait pour mission de démocratiser les formes nouvelles de la réflexion et du savoir, et d'assurer ainsi la pérennité de la République. Le rapport que Lakanal présenta à la Convention le 3 brumaire an III (24 octobre 1794) illustre cette dimension : « Cette source de lumière si pure, si abondante, puisqu'elle partira des premiers hommes de la République en

1. J.-B. Biot, *Essai sur l'histoire générale des sciences pendant la Révolution française*, Paris, an XI-1803, p. 65.

2. *Ibid.*, p. 68.

3. S.-F. Lacroix, *Essai sur l'enseignement en général et sur celui des mathématiques en particulier*, Paris, 1805, p. 31.



tout genre, épanchée de réservoir en réservoir, se répandra d'espace en espace dans toute la France, sans rien perdre de sa pureté dans son cours. Aux Pyrénées et aux Alpes, l'art d'enseigner sera le même qu'à Paris ; et cet art sera celui de la nature du génie. Les enfants nés dans les chaumières auront des précepteurs plus habiles que ceux qu'on pouvait rassembler, à grands frais, autour des enfants nés dans l'opulence. On ne verra plus dans l'intelligence d'une grande nation de très petits espaces cultivés avec soin extrême, et de vastes déserts en friche. La raison humaine, cultivée partout avec une industrie également éclairée, produira partout les mêmes résultats, et ses résultats seront la recreation de l'entendement humain chez un peuple qui va devenir l'exemple et le modèle du monde. »<sup>1</sup>

La double perspective imposée par les fondateurs de l'Ecole, à la fois encyclopédique et démocratique, s'inscrivait dans une certitude, celle de l'unité des savoirs : il était postulé que, par delà leur diversité, les sciences possèdent une structure commune correspondant au mode de fonctionnement de l'esprit humain. L'ambition pédagogique de l'Ecole était, précisément, de travailler sur cette structure. Chaque discipline devait donc être soumise à une même démarche, l'analyse, qui devait permettre de dévoiler par un travail régressif la composition des connaissances, l'agencement des idées. Le rapport du 3 brumaire soulignait avec insistance le rôle attribué à l'analyse : « L'esprit humain, conduit au hasard quand il se dirigeait bien comme quand il errait, a trouvé, après tant de siècles d'égarement, la route qu'il devait suivre, et la mesure des pas qu'il devait faire. Bacon, Locke et leurs disciples, en approfondissant sa nature, ont trouvé tous ses moyens de direction ; un nouveau jour s'est répandu sur les sciences qui ont adopté cette méthode si sage et si féconde en miracles, cette analyse qui compte tous les pas qu'elle fait, mais qui n'en fait jamais un ni en arrière ni à côté : elle peut porter la même simplicité de langages, la même clarté dans tous les genres d'idées, car, dans tous les genres, la formation de nos idées est la même, les objets seuls différent ; (...) dans un nouvel enseignement public, elle deviendra l'organe universel de toutes les connaissances humaines et le langage de tous les professeurs. »<sup>2</sup>

La place centrale accordée à l'analyse, l'élaboration d'un langage pédagogique adapté à l'entendement, la possibilité de diffuser largement le savoir par le biais d'un tel langage étaient alors des idées défendues par un mouvement de pensée cohérent et influent, par ceux que plus tard Bonaparte, par raillerie, appela les Idéologues. Clairement exposé quelques années plus tard, lorsque Destutt de Tracy fit paraître les *Eléments d'idéologie* (1801), le corps de doctrine du groupe consistait en « une philosophie scientifique, en un sens où la philosophie, plutôt qu'une science ayant rapport avec un secteur de réalité déterminé, devait être une science des sciences, assurant la régulation du processus de production et de diffusion des connaissances »<sup>3</sup>.

1. *RAM*, t. XXII, Paris, 1842, p. 349.

2. *Ibid.*, p. 348.

3. P. Macherey, *L'idéologie avant l'idéologie : l'Ecole normale de l'an III*, in F. Azouvi, *L'institution de la raison*, Paris, 1992, p. 45.



Les Idéologues, en pensant les conditions d'élaboration des sciences, entendaient normaliser le savoir et le rendre ainsi accessible à tous. Les institutions scolaires (et notamment l'Ecole normale) devaient assurer la démocratisation des connaissances, rendue possible, précisément, par ce travail de normalisation. L'universalisation de la société se trouverait ainsi réalisée et, par là même, les principes de la République seraient définitivement ancrés dans les esprits. Science, pédagogie et politique se mêlaient étroitement dans un projet qui visait l'instauration effective d'un monde nouveau fondé sur la rationalité. Or, les Idéologues occupèrent dans l'appareil de l'Etat révolutionnaire, avant et surtout après Thermidor, des places importantes qui leur permirent de réaliser certains de leurs projets. Dominique Garat influa ainsi sur la mise en place de l'Ecole normale et sur l'orientation de son enseignement. Commissaire de l'Instruction publique à partir de fructidor an II (septembre 1794), il rédigea le rapport du 3 brumaire (24 octobre) lu par Lakanal à la Convention. Plus tard, il s'attribua le cours d'« analyse de l'entendement », qu'il considérait comme la pierre de touche de l'ensemble du projet. A l'image de Garat, les Idéologues influencèrent l'Ecole de l'an III par leurs idées, par leur situation politique et par leur présence.

Mais l'Ecole ne devint pas pour autant leur tribune. Les professeurs adoptèrent certes la démarche analytique ; mais ce mouvement convergent ne peut être porté au seul crédit de Garat et de ses amis. L'unité pédagogique de l'Ecole trouvait plus profondément son origine dans les exigences critiques et méthodologiques de l'esprit des Lumières. Elle correspondait aux aspirations des Idéologues plutôt qu'elle ne leur obéissait. Dans son application pratique, cette unité se traduisit par une réflexion approfondie sur les méthodes. Le règlement distribué aux élèves le 24 nivôse (14 janvier 1795), quelques jours avant l'ouverture, rend compte de cet aspect : « Dans les autres Ecoles on enseigne seulement les branches diverses des connaissances humaines : dans les Ecoles normales on professera principalement l'art de les enseigner ; on exposera les connaissances les plus utiles dans chaque genre, et on insistera sur la méthode de les exposer. »<sup>1</sup>

Le cours de Laplace répondit parfaitement à cette exigence. Les mathématiques occupaient une place de première importance à l'Ecole normale : avec trois professeurs (Laplace, Lagrange et Monge) sur les quatorze qui enseignèrent, elles totalisèrent 16 % du volume écrit de l'ensemble des cours, devançant toutes les autres disciplines, excepté la grammaire générale de Sicard<sup>2</sup>. Sur les vingt-sept leçons qui furent proposées, Laplace en présenta dix, étalées du 1<sup>er</sup> pluviôse au 21 floréal (20 janvier au 10 mai).

Dans l'univers pédagogique des mathématiques à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, cet ensemble de cours fit preuve d'une véritable audace. Tenu de réaliser un

1. Arrêté des représentants du peuple près des Ecoles normales, du 24 nivôse, l'an III de la République française une et indivisible, cité dans P. Dupuy, *op. cit.*, p. 102.

2. Pour ces éléments et pour le développement qui suit, cf. J. Dhombres (dir.), *L'Ecole normale de l'an III. Leçons de mathématiques*, Paris, 1992. Cet ouvrage propose une réédition critique des cours de mathématiques donnés en l'an III par Laplace, Lagrange et Monge.



vaste programme en peu de temps, Laplace entendit aller droit au but. Son propos n'était pas de présenter l'ensemble des connaissances et des méthodes mathématiques ; il s'efforça au contraire de choisir toujours les plus générales, celles qui menaient le plus sûrement aux résultats définitifs. La globalisation du savoir mathématique que Laplace proposa tenait non pas à l'exhaustivité du propos, mais à un effort de synthèse qui permettait de fournir aux élèves attentifs une image cohérente des acquis essentiels de la discipline sans entrer dans les querelles savantes. Cette synthèse n'excluait en aucune façon la précision : c'est au contraire celle-ci que Laplace visait par l'homogénéisation des procédures. Dès lors qu'il avait su exposer un savoir complet en s'appuyant sur les méthodes les plus sûres, Laplace put présenter des problèmes difficiles. Il remplit ainsi une des tâches qu'il s'était fixées avec Lagrange lors de la séance d'ouverture du 1<sup>er</sup> pluviôse, à savoir « indiquer (...) ce qui reste encore à faire, la marche qu'il faut suivre pour s'élever à de nouvelles découvertes »<sup>1</sup>.

L'objectif de Laplace, en adoptant une démarche analytique, était de préparer la voie aux futurs chercheurs aussi bien qu'il formait des maîtres rigoureux. Cet exemple illustre la façon dont les professeurs de l'Ecole travaillèrent ; avec des différences inhérentes à la nature de leur discipline, ils posèrent avant tout des problèmes épistémologiques et s'efforcèrent d'interroger leur savoir en même temps qu'ils le présentaient. Le cas limite fut sans doute celui de Volney qui, chargé du cours d'histoire, disserta sur les conditions d'élaboration du discours historique, sur son utilité, sur sa destination, et ne parvint pas à tracer le « tableau sommaire de l'histoire générale » qu'il avait annoncé dans sa séance introductive<sup>2</sup>. Même de la sorte, il parvint pourtant à remplir la mission de l'Ecole, qui consistait avant tout à poser les conditions d'accès à un savoir en vue de son universalisation.

Malgré les efforts des professeurs, la courte existence de l'Ecole ne permit pas de réaliser cette universalisation. L'idéal de cet enseignement ne fut cependant pas perdu.

### *Les Ecoles centrales*

Les grandes lois scolaires du début de l'an III (automne 1794) avaient d'abord organisé les niveaux primaire et supérieur du nouveau système d'éducation ; l'organisation du secondaire compléta l'ensemble et lui donna sa cohérence. Les Ecoles centrales, qui représentaient ce niveau secondaire, furent constituées en deux temps. Le 26 frimaire an III (16 décembre 1794), Lakanal présenta à la Convention le rapport sur l'établissement des Ecoles centrales et la loi qui les institua fut votée le 7 ventôse (26 février 1795). Cette loi fut modifiée en partie par la loi Daunou du 3 brumaire an IV

1. J. Dhombres, *op. cit.*, p. 45.

2. C.-F. Volney, *Leçons d'histoire*, Paris, rééd., 1988, p. 88.



(25 octobre 1795) qui réorganisait l'enseignement dans son ensemble en conservant le principe des trois degrés instaurés par les décrets successifs de vendémiaire à ventôse ; elle donna aux Ecoles centrales leur caractère définitif. Chaque département devait ouvrir une Ecole, dont les professeurs, rétribués par l'Etat (avec un complément assuré par les cotisations des élèves), étaient désignés après examen par un jury d'instruction. L'enseignement était divisé en trois sections : dans la première, ouverte aux élèves de 12 à 14 ans, étaient proposés des cours de dessin, d'histoire naturelle, de langues anciennes et, selon l'appréciation des départements, de langues vivantes ; dans la deuxième, qui accueillait les élèves de 14 à 16 ans, des cours de mathématiques, de physique et de chimie expérimentales ; dans la troisième, destinée aux élèves âgés de plus de 16 ans, des cours de grammaire générale, de belles-lettres, d'histoire et de législation. Aucun de ces cours n'était obligatoire : le cursus reposait sur le principe du libre accès. Chacun pouvait ainsi organiser sa scolarité comme il l'entendait, à la seule condition d'avoir l'âge requis pour chaque section.

Deux éléments rapprochaient l'enseignement proposé dans les Ecoles centrales de celui de l'École normale : l'encyclopédisme et la scientificité. La volonté de couvrir l'étendue des cours utiles reprenait les idées avancées par Condorcet dans son *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique* d'avril 1792. Lakanal l'énonçait clairement dans son rapport : « Rien, en un mot, de ce qui a quelque degré d'utilité publique ne doit être négligé dans votre système d'instruction gratuite (...). »<sup>1</sup>

La loi Daunou réduisit ce programme en excluant les disciplines techniques telles que l'économie, l'agriculture, le commerce, l'hygiène et les arts et métiers. Même ainsi réduit, l'encyclopédisme demeurait, puisque les dix matières proposées couvraient un savoir large et ouvert.

La scientificité, quant à elle, revêtait un double aspect. Elle s'affirmait, d'une part, dans la place accordée aux sciences exactes : trois des neuf cours obligatoires et une section entière leur étaient consacrés. Cette place privilégiée accordée aux sciences dans un cursus encyclopédique datait assurément des cours de l'École normale. Le même mouvement qui avait contribué à l'établissement de cette Ecole se poursuivait après sa fermeture et s'imposait dans les Ecoles centrales.

Mais la scientificité s'affirmait également au-delà du champ des mathématiques, de la physique et de la chimie ; elle se retrouvait dans l'esprit même qui devait animer les autres disciplines. Comme naguère à l'École normale, en effet, une démarche critique était partout exigée. On retrouve ici l'idéal pédagogique des Idéologues.

Jamais leur influence et leur présence ne furent aussi fortes qu'entre l'an IV et l'an X (1796-1802). Ils tentèrent alors de réaliser dans les Ecoles centrales (et dans les Ecoles spéciales qui en constituaient le prolongement) le projet scolaire qui avait institutionnellement échoué en l'an III (1795). Ce

1. PCC, t. V, Paris, 1901, p. 305.



projet s'ancrait dans une philosophie sociale particulière. Les Idéologues estimaient qu'un changement profond de la société, c'est-à-dire une modification des mœurs, ne pouvait être que le fait du législateur. Or, pour faire de bonnes lois (et donc de bonnes mœurs), celui-ci devait se fonder sur des principes justes. Le bonheur commun reposait donc sur l'excellence du savoir. Mais ce savoir n'était pas accessible à tous : seule une minorité pouvait l'acquérir et, par suite, être amenée à légiférer. Les Ecoles centrales s'adressaient précisément à cette élite. Ses membres étaient appelés à devenir les dépositaires de l'esprit des Lumières sur lequel avait été fondée la République et grâce auquel elle deviendrait indestructible.

L'enseignement des Ecoles centrales avait donc été conçu pour remplir un objectif politique spécifique ; en termes pédagogiques, cela se traduit par des choix et des orientations particulières. Pour les plus jeunes (de 12 à 14 ans), le dessin fut préconisé, non comme préparation à des métiers techniques, mais parce qu'il correspondait aux idées sensualistes de Condillac (dont les Idéologues se réclamaient) : le dessin aiguise les sens de l'enfant et l'accoutumait à ordonner les impressions que produisait sur lui le monde extérieur. Il constituait ainsi une propédeutique au travail intellectuel. Plus tard, les mathématiques, la physique et la chimie confrontaient l'élève à la rigueur de la pensée et lui fournissaient les éléments d'une méthode rationnelle d'élaboration du savoir. En fin de cursus, cette méthode débouchait sur une application au domaine politique et social.

Des cours d'histoire étaient ainsi proposés aux élèves de la troisième section. Ignorée dans les collèges de l'Ancien Régime, l'histoire était destinée, dans les Ecoles centrales, à participer à la diffusion d'un esprit républicain. Elle rompait donc avec ses formes traditionnelles (histoire sacrée, histoire généalogique et chronologique) pour s'inscrire dans la tendance critique des historiens des Lumières. Les ouvrages les plus souvent utilisés ou recommandés par les professeurs étaient ceux de Condillac, de Millot, de Mably, de Voltaire, de Montesquieu<sup>1</sup>. L'enseignement suivait trois directions. L'histoire devait, avant tout, être philosophique : il s'agissait de montrer les progrès de la civilisation ; elle devait, en second lieu, être populaire : les peuples y avaient plus d'importance que les rois ; une démarche critique, enfin, était exigée. Cet enseignement correspondait à celui qu'avait donné Volney à l'Ecole normale en l'an III, ou en tout cas aux ambitions qu'il s'était fixées.

Parallèlement à celui de l'histoire, un cours dit de « grammaire générale » était proposé aux élèves de la troisième section. Pour les Idéologues, cette discipline, loin d'être subordonnée aux belles-lettres, revêtait une importance capitale. Il ne s'agissait en effet pas d'un apprentissage de la grammaire française visant à une utilisation rhétorique de la langue. Le terme de grammaire devait s'entendre tel que Destutt de Tracy allait le définir quelques années plus tard, en 1803, lorsqu'il fit paraître la deuxième par-

1. Cf. M. Guy, L'enseignement de l'histoire dans les Ecoles centrales (an IV - an XII), *Annales historiques de la Révolution française*, janvier-mars 1981, p. 89-122.



tie des *Eléments d'idéologie*, intitulée, précisément, *Grammaire*. Selon Destutt, la grammaire générale est la science qui permet, à travers l'étude des signes, de saisir le mouvement d'élaboration, de composition des idées. Elle est, après l'idéologie proprement dite (c'est-à-dire l'étude de la formation des idées à partir des sens), et avant la logique, un moment du fonctionnement de l'esprit. Elle participe de cette démarche analytique qui en révèle l'organisation et qui rend possible une pensée juste. Enseigner la grammaire générale revenait à préparer les élèves à élaborer une pensée rationnelle, donc républicaine. « Noyau épistémologique »<sup>1</sup> de toute science, elle se situait au cœur du projet pédagogique des Idéologues. Cette orientation analytique donnée aux Ecoles centrales avait auparavant été suivie à l'Ecole normale; elle était dorénavant adaptée à un nouveau public, mais l'esprit demeurait le même.

La permanence d'un même projet pédagogique et politique constituait sans doute le lien le plus étroit entre l'Ecole normale et les Ecoles centrales. L'influence directe de l'expérience de l'an III sur les établissements secondaires du Directoire semble en effet assez lointaine, pour autant qu'on puisse en juger. Sur les 629 professeurs centraliens que Marie-Madeleine Compère a recensés (soit la presque totalité de ceux qui enseignèrent entre l'an IV et l'an X), 78 seulement suivirent les cours de l'Ecole normale<sup>2</sup>. Quant à l'influence intellectuelle par le biais de manuels ou de l'impression des cours de l'an III, elle s'avère difficile à établir, mais ne paraît pas avoir été déterminante. En histoire, par exemple, alors que dix professeurs étaient passés par l'Ecole normale, Volney ne fut cité qu'une seule fois comme auteur utilisé pour les cours, alors que Condillac le fut vingt-cinq fois, Millot vingt, Mably quinze, Voltaire dix<sup>3</sup>.

L'esprit scientifique des Lumières, repris puis incarné par les Idéologues, explique donc les similitudes des projets normalien et centralien. Ils s'inséraient tous les deux dans un processus et dans un combat. Le processus fut celui de l'installation, à partir de la chute de Robespierre, du pouvoir d'élites nouvelles sur la société française. L'éducation en était un enjeu crucial, puisque l'école (en l'occurrence les Ecoles centrales) formait ces élites. Au sein de ce consensus eut pourtant lieu un important combat : pour les uns (les Idéologues), l'élite du savoir formée par l'école républicaine avait vocation à gouverner, à légiférer; pour les autres, ceux qui triomphèrent sous l'Empire (lorsque les Idéologues furent réduits au silence), cette élite devait être au service du pouvoir, simple élément consultatif technique d'un monde politique certes proche mais autonome. Les Ecoles centrales furent au centre du débat; les adversaires s'affrontèrent sur tous les points, de l'organisation des sections au sens à donner au cours de grammaire. Finalement, les tenants d'une communauté savante subordonnée au pouvoir l'emportèrent : le

1. Cf. C. Désirat et T. Hordé, La fabrique aux élites. Théories et pratiques de la grammaire dans les Ecoles centrales, *Annales historiques de la Révolution française*, janvier-mars 1981, p. 61-88.

2. Cf. M.-M. Compère, Les professeurs de la République. Rupture et continuité dans le personnel enseignant des Ecoles centrales, *Annales historiques de la Révolution française*, janvier-mars 1981, p. 39-60.

3. Cf. M. Guy, *op. cit.*



11 floréal an X (1<sup>er</sup> mai 1802), les Ecoles centrales furent supprimées. Les lycées, destinés à les remplacer, allaient bientôt assurer, par le biais d'une pédagogie fondée sur la division entre les lettres et les sciences, la formation des techniciens (juristes, ingénieurs, médecins) de l'Empire. Le débat politique et pédagogique concernant la formation des élites était terminé.

En un sens, l'Ecole normale avait constitué le prélude de ce combat, mené par les membres antagonistes d'un groupe social qui cherchait, par l'intermédiaire de l'école, à faire prévaloir ses valeurs et sa culture dans une France reconstruite.

Echec institutionnel, réussite scientifique : telle apparaît l'Ecole normale de l'an III. Incapables de former les instituteurs dont la France avait besoin, les professeurs exposèrent leur savoir dans le cadre d'une réflexion épistémologique originale et bien souvent approfondie. En raison de leur intérêt, les leçons de ces maîtres illustres reçurent un accueil favorable du monde savant. Editées une première fois de manière incomplète en l'an III sous le titre de *Séances des écoles normales recueillies par des sténographes et revues par les professeurs*, elles furent éditées dans leur intégralité en l'an IX (1800-1801), puis reparurent en 1808 sous le titre de *Cours des sciences et arts par des professeurs célèbres*.

A cette date, Napoléon créa l'Université impériale. Une Ecole normale y fut intégrée, avec pour charge de former le corps enseignant d'un système d'éducation dont le monopole revenait à l'Etat. Cette fois-ci, un objectif précis était assigné à l'établissement, dans un cadre défini et stable. La résurgence d'une Ecole normale treize ans après une première expérience malheureuse montrait que, l'échec institutionnel oublié, était demeuré le souvenir d'un extraordinaire rassemblement de talents qui avaient ouvert une voie nouvelle à l'enseignement. On reprenait finalement l'analyse que Daunou avait présentée à la Convention le 7 floréal an III : « Citoyens, s'il est vrai que les leçons des professeurs ne soient point ce que l'on avait imaginé qu'elles devaient être ; s'il est vrai que, plus dirigées vers les hauteurs des sciences que vers l'art d'en enseigner les éléments, elles n'aient pas eu toujours un caractère assez véritablement normal, il est difficile au moins de ne pas reconnaître, dans la plupart de ces cours, d'excellents ouvrages, recommandables à jamais, soit par la vérité et la richesse des théories, soit par la précision et l'utilité des méthodes, soit enfin par la beauté des formes et par la pureté du goût. »<sup>1</sup>

1. PCC, t. VI, Paris, 1907, p. 136.



## La réforme de 1903 : un assassinat manqué ?

PIERRE ALBERTINI

Vers 1900, l'École normale supérieure s'ouvre tous les ans à une vingtaine de littéraires et à une quinzaine de scientifiques, triés sur le volet<sup>1</sup>, et les conduit en trois ans, par son enseignement propre, aux différentes agrégations et aux carrières de l'enseignement des lycées et des facultés. Les exigences du concours d'entrée et la pratique habituelle, rue d'Ulm, de la pluridisciplinarité ont fait du normalien — et en particulier du normalien littéraire — un véritable type intellectuel, plus généraliste que spécialiste, sachant lire, écrire et critiquer, et capable de s'employer en dehors du professorat, c'est-à-dire, à cette époque-là, essentiellement dans le journalisme<sup>2</sup>. Connue de la presse, auréolée du prestige des archicubes entrés à l'Institut<sup>3</sup> et, plus encore, de la gloire incomparable de Pasteur, l'École attire à elle, en concurrence avec l'École polytechnique, les meilleurs bacheliers issus des classes moyennes. Les brillantes festivités du Centenaire, qui culminent le 23 avril 1895<sup>4</sup> dans le plus grand bal universitaire du XIX<sup>e</sup> siècle (rassemblant 5 000 personnes dans les grands salons de la Nouvelle Sorbonne, devant le président de la République, Félix Faure, les membres de l'Institut,

1. En 1902, 214 littéraires se disputent 21 places, 263 scientifiques se disputent 13 places.

2. Vers 1900, les carrières politiques commencent seulement à s'ouvrir aux archicubes. D'après R. J. Smith (*The École normale supérieure and the III<sup>e</sup> Republic*, State University of New York Press, 1982, p. 52), seulement 3,1 % des littéraires et 0,6 % des scientifiques des promotions 1890-1899 sont entrés en politique. En revanche, le journalisme sourit au normalien depuis plusieurs générations : « Pour le public, le normalien, c'était l'écrivain qui écrit bien, qui a de l'esprit, de l'ironie fine, c'était une élégance. Normalien ne faisait pas penser à professeur », écrit Lavis, évoquant sa jeunesse, dans son discours inaugural de 1904 (AJ 16 2890, p. 12).

3. Il y a, dès 1890, une proportion très importante de normaliens à l'Académie française : 9 sur 40 (J.-F. Sirinelli, *Génération intellectuelle*, Paris, Fayard, 1988, p. 125).

4. On trouvera plus de détails sur ces cérémonies aux Archives nationales, en 61 AJ 164 : signalons cependant que le bal du 23 avril 1895 mobilisa deux orchestres de 75 musiciens, fut fleuri par Lachaume, et qu'au buffet monstre préparé par Potel et Chabot sautèrent 900 bouchons de bouteilles de champagne. Sans atteindre à de pareils sommets, le bal annuel, lancé en 1888, manifeste bien le statut de grande institution pris par l'École, tout comme l'aspiration à un minimum de représentation collective des archicubes parisiens. Il permet aussi sans nul doute des stratégies endogames : autrement dit, ce soir-là, la Sorbonne sort ses filles. Notons pour finir que l'affaire Dreyfus a conjoncturellement renforcé l'entrée des normaliens dans les mondanités républicaines : pour compenser le boycott des saint-cyriens et des polytechniciens, massivement antidreyfusards, on prend l'habitude d'inviter les élèves de l'École au bal du président (dreyfusard) du Sénat, Fallières (P. Dimoff, *La rue d'Ulm à la Belle Époque*, mémoires d'un normalien supérieur, Nancy, 1970, p. 49).



les préfets, les recteurs et les représentants des universités étrangères), témoignent de la place renforcée de l'École dans l'Etat. Enfin, entre 1897 et 1899, l'affaire Dreyfus, où les normaliens jouent un rôle très important, donne à voir un milieu numériquement étroit, mais soudé par des valeurs communes et incontestablement sûr de lui<sup>1</sup>.

Et pourtant, presque aussitôt après l'Affaire, intervient la réforme la plus considérable de l'histoire de l'École : le 10 novembre 1903, un décret signé du ministre de l'Instruction publique, Joseph Chaumié, rattache l'École normale à la Sorbonne, abolit le corps enseignant de la rue d'Ulm, fait des normaliens de simples boursiers de licence et d'agrégation et élargit assez sensiblement leur recrutement. Pour beaucoup, il s'agit bien d'une terrible *deminutio capitis* qui sépare définitivement l'« ancienne École normale », chère à Péguy, de la « nouvelle », guère plus reluisante selon lui que la Sorbonne du même nom, dans laquelle elle est appelée à se fondre. Pour certains, cette réforme prélude même à la disparition d'une institution désormais mutilée et moins utile : en 1910, Agathon considère que « l'École normale a été détruite par la Sorbonne, sa rivale conquérante »<sup>2</sup>. L'École a survécu à ce sombre diagnostic, mais le régime de 1903, officiellement maintenu jusqu'à nos jours, éclaire toute son histoire au XX<sup>e</sup> siècle, et mérite qu'on s'y arrête.

Cette réforme, si draconienne, si exceptionnelle (unique même dans l'histoire des « écoles du gouvernement » de la Troisième République), ne se comprend que dans le climat très particulier de la « république radicale » entre 1899 et 1909<sup>3</sup>, et plus particulièrement — ce sera là le fil conducteur de notre étude — sur fond de modernisation de l'enseignement secondaire. En effet, entre ces deux chefs-d'œuvre de positivisme républicain que sont, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur, l'enseignement secondaire est encore vers 1900 relativement fidèle<sup>4</sup> à des tradi-

1. Cf. R. J. Smith, L'atmosphère politique à l'École normale supérieure à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1973, p. 248-268 ; cf. également Jean-Denis Bredin, *L'Affaire*, Julliard, 1983, p. 262. Bredin cite l'École comme premier bastion du dreyfusisme : « Non seulement à cause de l'influence personnelle de Lucien Herr, et aussi de Charles Andler, de Gustave Bloch, de Paul Dupuy, de Gabriel Monod, mais aussi et surtout parce que l'esprit même de l'École est résolument hostile aux autorités installées, aux institutions permanentes et bien sûr à l'Armée. L'attitude critique est naturelle au normalien... Par surcroît, l'École est généralement anticléricale... Enfin l'École désapprouve généralement l'antisémitisme... Même les talas, assure Jérôme Tharaud, signèrent en bloc les pétitions réclamant la révision du procès. » Pour Christophe Charle (*Naissance des « intellectuels »*, Paris, Minuit, 1990, p. 194), c'est le prestige même de l'École qui, assurant aux archicubes une relative sécurité et des protections en haut lieu, permet leur engagement massif dans le camp dreyfusard. Cela dit, plusieurs maîtres de conférences de l'École littéraire furent farouchement antidreyfusards : les académiciens Boissier et Brunetière, le philosophe néo-spiritualiste Ollé-Laprune (cf. R. J. Smith, art. cit., p. 250).

2. Agathon, *L'esprit de la Nouvelle Sorbonne*, Paris, Mercure de France, 1911 (rassemble des articles parus en 1910 dans *L'Opinion*), p. 15. Agathon est le pseudonyme d'Henri Massis et Alfred de Tarde.

3. Les gouvernements Waldeck-Rousseau (22 juin 1899 - 7 juin 1902) et Combes (7 juin 1902 - 24 janvier 1905) s'appuient sur un « bloc républicain », issu du dreyfusisme, très militant, très anticléricale : le premier rôle y est joué, en particulier au temps du ministère Combes, par le tout jeune « Parti républicain-radical et radical-socialiste », doté d'une confortable majorité relative aux élections de 1902. Sans être lui-même radical, Chaumié, auteur de la réforme de l'École, est le ministre de l'Instruction publique du petit père Combes.

4. Les choses commencent à changer depuis 1880, mais les résistances sont fortes, tant dans le corps enseignant que dans l'opinion cultivée ou les milieux confessionnels, et les réformes sont souvent suivies de retours en arrière. Cf. Clément Falcucci, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, thèse lettres Paris, Toulouse, Privat, 1939, 667 p.



tions prérévolutionnaires, dont la plupart remontent aux jésuites. Il n'est donc pas très étonnant que l'École normale, couronnement de l'enseignement classique le plus traditionnel et pépinière de professeurs de lycée<sup>1</sup>, soit devenue une des cibles favorites des pédagogues réformateurs et qu'elle ait subi de plein fouet le contrecoup de la réforme Leygues de l'enseignement secondaire (1902). L'humiliation de l'École devant la Sorbonne, c'est donc aussi celle des classiques devant les modernes, des humanités devant la science, du libéralisme aristocratique devant le pédagogisme radical.

#### L'ÉCOLE AU TOURNANT DU SIÈCLE : UNE IMAGE AMBIGUË

« L'École a mérité sa gloire collective par son respect de la tradition et son entrain vers le progrès. »

Jules Larroumet,  
*Le Figaro*, 17 janvier 1896.

#### *La rivalité École-Sorbonne depuis 1880*

L'École normale a longtemps été, au XIX<sup>e</sup> siècle, le seul centre de formation des professeurs de lycée. De 1821 à 1880, elle est en effet le seul endroit où des jeunes gens puissent préparer l'agrégation *à temps plein* (leurs concurrents étant tous des chargés de cours ou des répétiteurs déjà en poste)<sup>2</sup>. En même temps, l'École de la monarchie de Juillet et du Second Empire s'est imposée comme un établissement d'enseignement supérieur (nous dirions aujourd'hui d'initiation à la recherche), profitant des cruelles insuffisances de la Sorbonne et du déclin de l'idéal savant à l'École polytechnique<sup>3</sup>. Produisant des agrégés, des érudits et des chercheurs, la maison de la rue d'Ulm est la véritable école des hautes études, pour les lettres comme pour les sciences, de la France de 1870. Les facultés, à Paris comme en province, sont bien trop absorbées par la collation des grades (essentiellement le baccalauréat) et n'ont ni crédit, ni public, ni équipement : leurs ambitions intellectuelles sont

1. La plupart des jeunes archicubes enseignent en lycée pendant plusieurs années. Vers 1900, en raison du blocage des carrières, l'âge d'accès des normaliens aux postes de l'enseignement supérieur tend même à s'élever. Cf. Victor Karady, L'expansion universitaire et l'évolution des inégalités devant la carrière au début de la Troisième République, *Revue française de sociologie*, 1973, octobre-décembre 1973, p. 443-470.

2. C'est ce qu'implique le statut du 6 février 1821. On se reportera avec profit à l'excellent livre d'André Chervel, *Histoire de l'agrégation, contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP-Kimé, 1993.

3. Ce recul de l'École polytechnique dans la formation des savants est perçu dès 1868 par Pasteur, alors fraîchement démissionné de la sous-direction de l'École normale : « Le Muséum et l'École polytechnique ne sont plus qu'à un degré très affaibli des pépinières de savants. Le fait est notoire... C'est vers l'École normale supérieure que se porte aujourd'hui la vie scientifique » (cité par Nicole Hulin, *La rivalité École normale-École polytechnique, Histoire de l'éducation*, mai 1986, p. 71-81).