

LES ÉCOLES NORMALES NATIONALES D'APPRENTISSAGE (1945-1991)

UNE INSTITUTION-CLÉ DANS LA FORMATION DES MAÎTRES

HERVÉ TERRAL*

Résumé

Les Écoles normales nationales d'apprentissage ont, de 1945 à 1991, assuré la formation des professeurs de l'enseignement professionnel (disciplines d'enseignement général ou technique). S'inscrivant dans le sillage des réformes conçues à la Libération, elles ont donné un modèle de formation à la fois héritier des écoles d'instituteurs d'avant guerre et novateur. Elles ont concouru à l'émergence d'un professorat spécifique qui n'est pas sans annoncer celui que les textes officiels entendent promouvoir de nos jours. Elles ont néanmoins pâti de l'image dévalorisée du « technique » dans l'opinion publique.

Abstract

From 1945 to 1991, the Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage (National teacher training schools), provided the training of teachers (of academic and technical subjects) for vocational schools. In the wake of the post-war reforms, these schools devised a training model both inherited from the traditional pre-war primary school teacher training colleges and innovative. They have contributed to the emergence of a specific teaching profession which certainly announced the teaching now promoted by official recommendations. Nevertheless they have suffered on account of the run down image of vocational teaching in public opinion.

141

* - herve.terral@toulouse.iufm.fr/CERF (IUFM Midi-Pyrénées) – CERS (Toulouse 2).

Une première version de ce travail a été présentée comme communication orale au colloque « Les 20 ans du CEPEC » (Lyon, septembre 1997). Nous remercions Ch. Delorme, directeur du CEPEC, de nous avoir aimablement autorisé à reprendre certains passages pour cet article.

La formation des maîtres de l'enseignement professionnel s'est incarnée à la Libération dans le cadre de cinq Écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA) (1) par une volonté d'État: l'ordonnance n° 45-2630 du 2 novembre 1945, suivie du décret du 26 avril 1946, crée ces institutions de formation, dans la foulée des Centres de formation professionnelle accélérée (décret du 21 septembre 1939) et des Centres de formation professionnelle mis en place par l'État français (Vichy), dont il s'agit de former les enseignants. Ces Centres, transformés en Centres d'apprentissage (les CA) par le décret du 18 septembre 1944, s'adressent, selon la circulaire n° 1036 du 7 mai 1945, à cette « jeunesse qui sort des milieux populaires, la moins favorisée, qui, pour des raisons diverses, n'a pas pu entrer dans les écoles de l'enseignement technique », à une jeunesse que le même texte peut donc sans trop d'abus de langage qualifier de « déshéritée ».

Si l'on jette d'entrée un regard quelque peu surplombant sur leur itinéraire, les ENNA se donnent à voir comme une institution originale. Prenant leur prime origine dans un mouvement social complexe et non dépourvu de contradictions (à la fois patronal et syndical) à partir du Front Populaire, voire de la crise de 1929, et dont l'autre enfant sera l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA), elles clôturent leur existence de près d'un demi-siècle en se fondant avec des institutions plus anciennes (les Écoles normales primaires, nées vers 1830) ou plus récentes (les Centres pédagogiques régionaux destinés aux professeurs certifiés, puis agrégés, à partir de 1952) dans une structure universitaire spécifique: les IUFM qu'instaure la loi d'orientation du 10-7-1989 (art. 17). Cette dernière organisation, parce qu'elle porte le nom d'« Institut », se situera, quant à elle, sur le versant « professionnel », « non désintéressé », des Universités (comme les Instituts scientifiques ou techniques au cours du XX^e siècle, instances conquérant dans la douleur leur semi-autonomie par rapport à une *Alma Mater* jalouse de ses prérogatives historiques): elle est donc susceptible de pâtir, en référence à une « tradition intellectualiste, aristocratique et hiérarchique qui affecte le fonctionnement du système éducatif en France » (2), d'une image de marque assez peu flatteuse – comme au demeurant, aux yeux de cette même tradition (Herriot, *Normale*, 1932), la pédagogie en général. *A fortiori*, une institution comme l'ENNA, tout entière consacrée au secteur habituellement jugé par le plus grand nombre comme le moins noble de l'enseignement!

Sans vouloir nous doter de la « clairvoyance du devin Tirésias » et pour autant que la connaissance des événements futurs prenne le plus souvent la forme d'une « anti-

1 - Trois ENNA masculines à Paris, Lyon et Nantes; deux ENNA féminines à Paris et Toulouse (elles deviendront mixtes dans les années 60); une 6^e ENNA fut créée à Lille en 1967. Un projet avorté voulait en créer une... à Alger en 1961.

2 - Relevée par A. Léon, *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, PUF, 1981, cité p. 231.

cipation *a posteriori* » (3), il est permis de s'interroger sur le fait qu'une institution (ENNA), née du monde du travail (plus que du monde de l'école à dire vrai), ait pu développer une méfiance accentuée au fil du temps envers l'Université, longtemps fort éloignée de toute préoccupation en formation des maîtres (surtout ceux de l'enseignement professionnel!)... avant de se voir phagocytée par cette dernière (ou une variante, parente pauvre) quand elle revendiquera toute sa place, et plus encore, dans le champ global de la formation. En parallèle, il importe de relever jusqu'à quel point les ENNA ont pu manifester au fil de leur histoire le sentiment, non dénué de fondements, d'une certaine avancée dans la réflexion et la pratique pédagogiques, bien supérieure à ce qui put se faire par ailleurs (Centres pédagogiques régionaux par exemple). Ainsi s'est construite peu à peu, sans que cela soit recherché de façon délibérée par les acteurs principaux (Inspection générale, professeurs des ENNA ou des lycées d'application), une culture du « ghetto », avec ses revues propres (*Technique, art, science*, et plus encore *Le cours industriel, Le cours commercial...*) (4) se doublant d'un « syndrome de la citadelle » (tout à la fois sûre d'elle-même et assiégée): nul n'ignore néanmoins que la culture de ghetto peut être riche et... traduire aussi quelque ouverture sur l'extérieur (ce qui se fera malgré tout dans les ENNA) (5). Aussi nous attacherons-nous à montrer: 1) l'histoire institutionnelle des ENNA, de leur origine à leur fin; 2) la singularité globale de leur modèle de formation, par-delà des variantes liées à des « moments » plus spécifiques. Pour ce faire, nous nous appuierons sur nos travaux d'ensemble concernant la formation des enseignants en France (Terral, 1997, 1998; Robert et Terral, 2000), sur une monographie touchant l'ENNA féminine de Toulouse (1996) – sans exclure, le cas échéant, le recours à notre propre histoire de vie (professorat de psychopédagogie aux ENNA de Paris-Nord et Toulouse entre 1981 à 1991). Nous aurons aussi recours, bien évidemment, aux travaux d'autres chercheurs reconnus pour l'étude de l'enseignement professionnel (cf. la « bibliographie sélective » en fin d'article).

3 - Cf. A. Schutz, « Tirésias ou notre connaissance des événements futurs », in *Le chercheur et le quotidien*, Méridiens-Klincksieck, 1994, pp. 195-216.

4 - *Technique, art, science*, créée par le Ministère en octobre 1946, sera publiée jusqu'en 1977. Les deux autres revues, émanation des éditions scolaires Foucher, continueront respectivement jusqu'en 1983 et 1989.

5 - Des Assises des ENNA (Saint-Denis, mars 1980) à l'initiative du SNES (« Nous envisageons toute possibilité de convention avec un organisme officiel de recherche, INRP, CERPT, mais aussi UER et CNRS ») au texte d'une quinzaine de professeurs des ENNA, docteurs ou doctorants (dont nous fûmes cosignataires): « Réponse collective à l'enquête de la direction des personnels enseignants sur la demande de formation continuée des professeurs des ENNA », *Pratiques de formation* (Paris VIII), n° 10, 1985.

L'histoire institutionnelle des ENNA

Les ENNA connaissent des débuts fort modestes, sinon douloureux – bien évidemment liés aux difficultés matérielles de la période (la Libération). L'enthousiasme militant lui-même semble limité (6), si ce n'est peut-être dans l'énergie que doivent déployer *de facto* les pionniers (encadrement et premier noyau de professeurs issus de l'École nationale supérieure de l'enseignement technique et des Ecoles nationales professionnelles, créées par Ferry et Goblet) lors de la mise en place tant des ENNA elles-mêmes que des établissements scolaires appelés à devenir « établissements d'application » : l'impression de misère (des populations scolarisées), voire de misérabilisme (état des locaux désastreux par exemple), domine encore fortement aujourd'hui les témoignages de ces premiers acteurs (7). Toutefois, l'importance de la visée sociétale est manifeste pour ce qui se voudra, somme toute, reconstruction nationale d'une part (à l'orée des Trente Glorieuses) et véritable réforme sociale d'autre part : l'alliance gaullo-communiste passée à la Libération vient alors s'inscrire, peu ou prou, dans l'héritage du Front Populaire et, sur le strict plan de l'éducation, dans la lignée de la réforme scolaire moderniste voulue par J. Zay (1937). Avec toute l'ambition que l'on sait mais sans réelle mise en œuvre par ailleurs, le désormais mythique plan Langevin-Wallon (juillet 1947) tendra, aux portes de la Guerre froide, à maintenir l'essor initial. Une seule phrase prise dans l'introduction de ce dernier permet néanmoins, par-delà le « principe de justice » évoqué comme premier, de mesurer les ambiguïtés de l'époque, lourdes de malentendus à terme : « La structure de l'enseignement doit, en effet, être adaptée à la structure sociale. »

144

D'une certaine façon, tout est précoce alors pour ces ENNA, initialement dénommées Écoles normales nationales de l'enseignement professionnel (ENNEP – sigle qui sera régulièrement revendiqué par ses personnels, en particulier en mai 1968, dans un évident souci de distinction avec ce que l'on entend habituellement dans la sphère du travail par « apprentissage ») (8). La première directrice de l'ENNA de Toulouse, Marthe Broussin (ENSET, promotion scientifique 1921-1923), peut ainsi répandre à l'une de ses anciennes stagiaires angoissée par ses débuts dans le métier : « Plus les

6 - A. D. Robert, « L'influence de quelques acteurs institutionnels dans la mise en place des ENNA et des CA », *Les ENNA : 1945-1991. Réflexions sur le passé. Questions sur l'avenir* (journée d'études du 26-6-1991), IUFM de Créteil/CST de Saint-Denis, 1991, pp. 1-4.

7 - Une « déléguée ministérielle » (i. e. maître auxiliaire), issue de l'université, évoquant ses débuts professionnels à Sète (vers 1950), nous parle en 1996 d'« *analphabétisme social* », rendant la tâche d'autant plus « *passionnante* » ; telle professeur de l'ENNA de Toulouse naissante mentionne que le laboratoire de sciences s'installe dans une ancienne chapelle de couvent désaffectée où les rats pullulent en liberté (Terral, 1996).

8 - L'ordonnance du 2 novembre 1945 crée les ENNEP ; le décret du 26 avril 1946 leur donne le titre d'ENNA – suivi du nom de la ville d'implantation, sans autre explication.

conditions sont défavorables, plus la situation paraît désespérée, et plus grande aussi est la satisfaction lorsqu'on arrive à se maintenir d'abord, à progresser ensuite... Pour nous ici, le premier problème a été un problème d'existence. Il fallait vivre tant bien que mal, mais il fallait éviter la fermeture. Cette première étape passée, notre utilité ayant été démontrée, toujours contre vents et marées, nous avons essayé d'améliorer. Je suis absolument certaine que vous réussirez parfaitement. » (Lettre du 30-10-1952) (9).

Cette précarité des origines renvoie tout à la fois à une conjoncture délicate (l'après-guerre et ses restrictions... à la mesure des ambitions nationales quant à la production, la natalité, l'éducation, etc.), comme nous l'avons vu, mais tout autant à un antagonisme de fond, dûment installé, en ce qui concerne le statut de l'enseignement professionnel en France : ce dernier n'est-il pas, en effet, partagé, depuis la fondation du primaire supérieur en 1833 sur le modèle des *Realschulen*, *Bürgerschulen*, *Mittelschulen* et des premières écoles proprement professionnelles (La Martinière à Lyon), à l'image des *Gewerbschulen* (10), entre la puissance étatique et la puissance municipale ou consulaire ? La rivalité même des ministères de l'Industrie et du Commerce d'une part, de l'Instruction publique d'autre part, à son apogée entre 1890 et 1920, pour la direction des écoles techniques et des écoles primaires supérieures dites « professionnelles », accroît de plus le sentiment d'incertitude, tout en faisant naître un genre spécifique, le plaidoyer *pro domo* (11). La direction de l'enseignement technique rejoindra sans contestation possible néanmoins l'Instruction publique en 1919-2020 (loi Astier).

Ce contexte politique et social ne manque pas de peser sur l'histoire des ENNA, sur les quarante cinq ans d'une histoire au cours de laquelle différentes étapes ont pu être relevées par les sociologues du champ de l'enseignement professionnel/technique : construction dans un esprit pionnier jusqu'à la fin des années 1950, consolidation avec identité forte dans les années 1960, amorce de crise vers 1975 ou, du moins, effritement de l'identité, ne serait-ce que par la multiplicité des références et

9 - Certains documents d'archives de cette ENNA ont été conservés à l'IUFM Midi-Pyrénées – dont la correspondance de la première directrice. C'est sur eux – en plus des entretiens avec les acteurs de la première période – que nous nous sommes appuyés pour bâtir notre monographie (Terral, 1996).

10 - V. Cousin, *De l'Instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*, Paris, Pitois-Lebrault, 1832 (3e éd.), 1840, p. 569.

11 - Par exemple, à l'occasion du débat ouvert par la Société de l'Enseignement supérieur (juin 1906) sur l'organisation de l'Enseignement technique l'intervention du directeur du primaire, M. Gasquet (*Revue Pédagogique*, 1906, n° 12), ou, dans le cadre des réflexions sur l'École Unique à venir, L. Rascol (directeur de l'EPS d'Albi), *La véritable éducation professionnelle, Enseignement primaire supérieur ou enseignement technique*, Paris, A. Colin, 1923.

l'histoire plurielle des différents acteurs (12). On pourrait, de même mais sans proposer une temporalité trop stricte, relever une certaine évolution dans le temps des différentes positions vis-à-vis des ENNA (toujours présentes les unes et les autres néanmoins dans un même moment). Ces positions contradictoires peuvent se caractériser aisément :

• **Les ENNA sont louées**, dès leurs premières années d'existence, et proposées comme exemples à suivre, en premier lieu pour l'enseignement technique long (création des Centres de formation des professeurs techniques adjoints – CFPTA – en 1965). Le directeur de l'Enseignement technique, P. Le Rolland, communiste, revendique déjà dans une conférence devant la Société française de pédagogie (26-2-1948) ce que nos « Modernes » dénomment aujourd'hui la « centration sur l'apprenant » : « Il ne faut plus qu'on puisse dire d'un enfant qu'il n'aime pas l'école. S'il ne l'aime pas, c'est à coup sûr qu'elle est mal adaptée à sa forme d'esprit, qu'elle est mal faite pour lui. Il faut donc la transformer, l'améliorer, la rendre vivante, attrayante, car en définitive, nous sommes tous bien d'accord : ce n'est pas l'enfant qui est fait pour l'École, mais c'est bien l'École qui est faite pour l'enfant ! » Propos digne du psychologue suisse E. Claparède (cf. *L'École sur mesure*, 1905) qui trouve sa mise en pratique immédiate : « C'est pour réaliser cet effort d'adaptation de l'École à l'élève, même le plus réfractaire aux spéculations intellectuelles, que nous avons créé, il y a deux ans, les Écoles normales nationales d'apprentissage. Elles sont déjà en pleine action et les résultats obtenus sont déjà très remarquables. Sous l'impulsion de directeurs éminents, et grâce au dévouement de professeurs, tous recrutés sur concours parmi les meilleurs maîtres de l'Enseignement technique et qui ont une véritable passion pour l'enseignement, une magnifique expérience pédagogique se poursuit dans ces Écoles, où viennent en stage se perfectionner les uns après les autres tous nos professeurs des centres d'apprentissage. Ces stages, qui ont un succès considérable en raison de la nouveauté et de l'efficacité des méthodes appliquées, nous nous proposons de les multiplier, de les prolonger, de les étendre aux maîtres techniques de nos Collèges, dès que l'état de nos crédits nous le permettra. » (13) *In fine*, le directeur du Technique invite les membres de la Société française de pédagogie, dont H. Wallon est le président, à visiter les ENNA !

12 - L. Tanguy, A. Poloni, C. Agulhon, « Les institutions d'enseignement technique court en France : genèse et évolution », *Revue française de pédagogie*, 1987, n° 78, pp. 43-64.

13 - P. Le Rolland, « La Réforme de l'Enseignement et l'enseignement technique », *Bulletin de la Société française de pédagogie*, n° 83, janvier 1949, pp. 25-26. L'auteur entend particulièrement s'intéresser « à toute une catégorie d'enfants – déshérités de l'intelligence et n'ayant même pas d'aptitudes manuelles caractérisées – qui, jusqu'ici, étaient pratiquement abandonnés à quatorze ans aux hasards de la vie. Ce ne sont pas des anormaux, mais ils semblent incapables de toute activité intellectuelle soutenue et, de plus ne manifestent aucune tendance naturelle sérieuse ; ils ne seront ni maçons, ni menuisiers, ni mécaniciens... quelle formation leur donner... ? »

Un intérêt semblable est porté par une personnalité beaucoup plus indépendante à l'égard du pouvoir en place et des politiques d'orientation (cf. sa *Théorie de l'orientation professionnelle*, 1945), à l'œuvre variée (littérature, psychologie, etc.), le sociologue du travail P. Naville: « On a prétendu former de bons maîtres avec des ouvriers spécialisés grâce à cinq ou six semaines de stages et l'utilisation de méthodes "rationnelles" et ultra-rapides d'enseignement. Cependant les résultats obtenus ont été assez décevants, et le ministère a été contraint en 1946 d'organiser des ENNA, qui ont précisément pour objet de donner une formation pédagogique aux professeurs des centres d'apprentissage... Un millier d'élèves environ ont suivi les stages organisés au cours de l'année 1946 dans les ENNA. » (14) Précisons qu'à la date où ce texte est écrit (1948) la proportion d'ouvriers qualifiés titulaires d'un CAP dans les industries mécaniques s'élève à 40,6 % seulement... Ce qui permet de mesurer l'ampleur de la tâche à poursuivre.

D'autres auteurs, et non des moindres dans le domaine de l'éducation, sauront faire leur place aux ENNA. Citons G. Mialaret et A. de Peretti à titre d'exemples majeurs. Le premier dans un texte de 1967, « La formation psychologique des éducateurs », paru dans *Le Bulletin de psychologie* (Paris-Sorbonne), où les formations en ENNA, à l'ENSET et pour le professorat d'éducation physique apparaissent comme d'heureuses exceptions dans un ensemble qualifié de « scandaleux » (15). Le second, dans le très officiel rapport *La formation des personnels de l'Éducation nationale* (1982), particulièrement quand il envisage la création d'une agrégation (interne) de méthodologie de l'enseignement ou de sciences de l'éducation, évoquant « un concours du type de celui qui existe pour le recrutement des professeurs des ENNA et qui s'organise autour d'épreuves spécifiques », faisant appel par ailleurs à des personnels ayant déjà une pratique confirmée de l'enseignement (p. 126) (16). Dans le même rapport (Annexe 1.2 sur « l'histoire de la formation des enseignants de France »), A. Prost souligne fortement, lui aussi, la distinction dans la conception même de la formation entre les Centres pédagogiques régionaux destinés aux certifiés (... et aux agrégés) et les ENNA, au bénéfice de ces dernières.

14 - P. Naville, *La formation professionnelle et l'école*, Paris, PUF, 1948, p. 81.

15 - G. Mialaret, « La formation psychologique des éducateurs », *Bulletin de psychologie*, 257, XX, n° spécial « Psychologie et éducation », 1982, pp. 631-638.

16 - Soit l'exemple du concours de psychopédagogie en ENNA (2,5 % de lauréats en 1981) : trois dissertations en pédagogie, psychologie, sociologie ; à l'oral : une épreuve dans l'une des trois disciplines précitées, tirée au sort ; une épreuve dite de « large culture », très liée à la philosophie ; deux analyses de leçons (enseignement général et technologique) effectuées au lycée d'application ; une leçon sur un sujet de vie civique dans ce même lycée. Cinq années d'enseignement effectif (titulaire ou auxiliaire) constitue de surcroît un prérequis pour candidater. Le dernier programme de ce professorat a été fixé par la note du 20-12-1978 (DPE 10).

• **Les ENNA sont ignorées**, quand bien même elles sont par ailleurs louées : « Les ENNA... ces inconnues », tel est le titre significatif d'un article de C. Schroeder, professeur de psychopédagogie, se proposant de faire découvrir avec simplicité « ce que sont les ENNA » aux lecteurs de l'une des rares revues françaises de sciences de l'éducation internationalement reconnue (1972) (17). En effet, si l'on isole la période de lancement et de prime consolidation, force est de reconnaître que les mentions positives apparaissent comme de plus en plus marginales, ou plus exactement concernant « la marge » même du système éducatif... Bien évidemment, il est toujours possible de citer des travaux importants et admis comme tels (G. Mialaret, A. Léon, M. Postic, tous anciens enseignants de psychopédagogie en ENNA), nés sur le terreau de l'enseignement professionnel, sans que cette dimension originelle soit toujours présente à l'esprit ? Ainsi, l'ouvrage de M. Postic, *Observations et formation des enseignants* (PUF, 1977), doit-il beaucoup à l'exercice du professorat de psychopédagogie de son auteur (ENNA de Nantes) mais qui prend en considération cette dimension spécifique d'une pratique de formation de *certaines maîtres* dans la construction des savoirs en éducation, quand, à la naissance même des IUFM, l'ouvrage connaît, pour ses grilles d'observation de cours, une nouvelle jeunesse en librairie ?

Deux facteurs essentiels semblent pouvoir expliquer ce relatif désintérêt, voire l'ignorance même, à propos des ENNA :

1. **La place dominée de l'enseignement professionnel**, de plus en plus évidente au fur et à mesure que ce dernier s'adresse moins à une aristocratie ouvrière en devenant, voire une « élite des réprouvés » (Grignon, 1971) (18), qu'à une armée d'« exclus du système » (éducatif en premier lieu). Au fil des ans, le projet conçu d'abord autour de J. Zay, puis de Langevin, Wallon et leurs collaborateurs (R. Gal, A. Weiller, F. Canonge) d'une orientation selon les aptitudes (égales en dignité) connaît de très sérieuses limites. L'affirmation du philosophe A. Cournot (*Des Institutions d'instruction publique en France*, 1864), selon laquelle on préfère en France le « méchant habit » à la « bonne veste », n'est pas sans retrouver alors une certaine actualité : le discrédit de fait (par-delà les mots) porté hier sur les enseignements primaire professionnel ou spécial s'étend à l'enseignement technique, et plus encore à l'enseignement professionnel (encore appelé « technique court »). La « démocratisation » tant souhaitée de l'enseignement, fut-elle institutionnellement revendiquée de Réforme Berthoin (1959) en Réforme Haby (1975) et au-delà (création des ZEP en

17 - C. Schroeder, « Les ENNA... ces inconnues », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, VI, février 1972, pp. 6-28.

18 - C. Grignon, *L'ordre des choses*, Paris, Minuit, 1971. Cette étude, reposant sur des enquêtes de 1965, permet de prendre la mesure de l'évolution des CET. Rappelons que, pour la revue *L'enseignement technique* (1956, n° 10), on compte jusqu'à 40 % de refus pour les admissions dans les établissements les plus recherchés.

1982), portée par la théorie du Capital humain, change assez peu la donne, les représentations parentales ou professorales : que l'établissement de base dans l'enseignement professionnel, de Centre d'apprentissage (1945) et de Collège d'enseignement technique (1960), devienne Lycée d'enseignement professionnel (1977), puis Lycée professionnel tout court (1986), n'est certes pas sans portée symbolique, ni pratique (création des baccalauréats professionnels, 1986), pour les enseignants et... les administrateurs ; il n'en demeure pas moins que ce secteur de l'enseignement concerne généralement (pour le grand public, l'enseignant moyen, voire le sociologue de l'éducation) « ceux que l'on ne veut pas ailleurs » ou « ceux qui n'ont pas pu aller ailleurs » – quand bien même dans une période récente, certains établissements soucieux de leur projet (et de leur image) opèrent des sélections sur dossiers qui, à leur façon, ont peu à envier à celles des grands lycées. Parce que cette affirmation d'une « moindre valeur » peut concerner en premier lieu les élèves, mais aussi nombre de professeurs, elle n'est pas sans rejaillir sur les ENNA en tant qu'institutions-mères – eussent-elles été jusqu'aux années 1980 un incomparable « ascenseur social » (générateur du lien social lui-même) peur de nombreuses promotions d'ouvriers et d'employés qualifiés accédant au professorat. Dès lors, pour innovante qu'ait pu être ou apparaître la pédagogie (ou les pédagogies) développée(s) dans les ENNA, elle demeurera (elles demeureront) l'expression d'un secteur trop particulier, dont les acquis sont jugés *a priori* difficilement transférables (par ex. le contrôle continu des connaissances, les référentiels de formation, la pédagogie par objectifs)... Et, quand bien même ces pédagogies seraient connues, rien n'indique qu'elles seront reconnues dans leur origine, même si des options essentielles (tel le « projet », présent dès les années 1960) figurent désormais au cœur des orientations d'État (cf. le rapport annexé à la loi du 10-7-1989). Rien n'indique de surcroît que les ségrégations entre les divers « ordres » d'enseignement, dénoncées en 1918 par les Compagnons de l'Université Nouvelle (*Cahiers de Probus*) ou le syndicaliste L. Zoretti (*Éducation*), ne perdurent pas sous des formes renouvelées, sans doute moins ostensibles que par le passé.

Il est même, dès lors, permis de se demander jusqu'à quel point les ENNA ont pu être déniées, à la fin des années 1980 : d'une part, lorsqu'elles font l'objet d'audits d'établissement assez rapides, très dans le vent alors, à l'occasion desquels leurs enseignants (en délégation filtrée par les directions locales) sont reçus une demi-heure durant par les *missi dominici* du Secrétariat d'État à l'Enseignement technique (19) ; d'autre part, quand ces mêmes enseignants ne sont absolument pas représentés dans le groupe de travail permanent en charge de donner le « rapport Bancel » sur la formation des maîtres (octobre 1989) ; enfin, quand l'expérience des ENNA

19 - Éminent privilège, puisque les maîtres d'application de l'établissement annexe obtiennent alors, sur leur demande expresse, un quart d'heure d'audience... L'exemple cité est toulousain mais semble avoir été pratiqué ailleurs.

et de son triple professorat (général, industriel, tertiaire) est réduite à une transformation des ouvriers en professeurs par une lecture réductrice de l'ouvrage de L. Tanguy (*L'enseignement professionnel*, 1991), lors de la phase protohistorique des IUFM (par exemple à travers le thème éphémère des « trois cultures », secondaire-universitaire, primaire, technique, développé au printemps 1991 dans le cadre du CNAM devant les responsables des nouveaux instituts en gestation).

2. La ghettoïsation et le « syndrome de la citadelle ». La place dominée de l'enseignement professionnel, sa dévalorisation accrue au fil des ans (par-delà les mesures dites de valorisation comme la loi du 16 juillet 1971 ou la création des Bac Pro), génèrent un double sentiment : d'une part l'intériorisation de cette dévalorisation, assez souvent masquée et n'apparaissant le plus souvent que dans des situations conflictuelles ou après coup, particulièrement chez les enseignants généralistes (mais non exclusivement) (20) ; d'autre part, en écho ou en réaction, une forte valorisation, liée à la difficulté de la tâche et à l'importance du rôle socialement assigné. Cette dernière position sera plutôt avancée par les enseignants des disciplines techniques industrielles ou tertiaires, prompts à se présenter de surcroît comme d'excellents professionnels dans leurs branches d'origine, particulièrement dans les ENNA. Des études cliniques ne manqueraient pas de faire apparaître les caractéristiques de l'ambition professionnelle chez tel ou tel, ainsi que Cl. Lévy-Leboyer avait pu les relever chez les cadres autodidactes des Établissements Renault : bonne image initiale de soi (scolaire assez souvent), événement traumatique interrompant de façon précoce la scolarité (nécessité de travailler, décès familial), comparaison avec autrui déclenchant le processus ascensionnel à travers un rappel de la bonne image (21).

150

Or le groupe dominant dans les ENNA est, incontestablement, le groupe des enseignants techniques, se justifiant d'une double légitimité : celle de la discipline scolaire de référence, dans la tradition du secondaire somme toute ; celle du métier exercé hier, garantissant l'appartenance à une famille, voire à une sous-famille, générant des Amicales spécifiques (Ex. Amibois pour la filière « bois » ; Gapom pour les « ouvrages métalliques »...), dans les professeurs d'ENNA sont les figures tutélaires. Bien évidemment, domination ne veut pas dire exclusion : le groupe dominant sait parfaitement associer à son travail (voire à sa domination) des éléments issus d'autres groupes, tout particulièrement les professeurs de psychopédagogie, dénommés globalement « les psychopédagogues » et même, de façon tout à fait abusive, familière mais ambiguë, les « psys »... d'autant que la collaboration avec

20 - Tel ce professeur de lettres-anglais, lauréat du CAPES interne d'anglais, nous parlant de ses « quinze années de lépeux » en 1992. Le terme « lépeux » renvoie, bien sûr, dans la suite du propos à « lépreux ».

21 - Cl. Lévy-Leboyer, *L'ambition professionnelle*, Paris, PUF, 1971, 400 p.

ces derniers est institutionnellement requise dans des heures de co-animation, d'autant qu'ils se feront volontiers aussi les « passeurs » vers un monde perçu de façon contradictoire, plus ou moins connu, plus ou moins envié, plus ou moins rejeté : celui des « intellos » (i.e. ceux qui ne sont pas des « manuels »), celui de l'Université en particulier, non sans ambiguïtés, ni conflits (22). Au demeurant, le compagnonnage des psychopédagogues avec les techniciens pourra s'avérer souvent plus aisé qu'avec les généralistes, en particulier les littéraires, enfants concurrents de l'Université, parfois portés au nom de la culture à se défier d'approches jugées trop techniques ou trop générales.

Cette position ambivalente n'est pas à vrai dire nouvelle dans l'enseignement technique au sens large. Déjà dans les années 1920, direction de l'enseignement technique (E. Labbé) et direction de l'enseignement secondaire (F. Vial) pouvaient s'associer dans une certaine réserve vis-à-vis du projet de l'École Unique, soucieuses l'une et l'autre de conserver leurs particularités, voire leurs particularismes (23). Il est même permis d'écrire que, dans les ENNA, pourront aller de pair et se renforcer mutuellement un « verrouillage » par rapport à l'extérieur (non point tant la « profession » que les autres institutions de formation des maîtres) et un « cloisonnement interne sous forme de petites féodalités (organisées) par spécialités techniques » – isolement surdéterminé de surcroît par le rôle particulier d'une direction administrative du ministère : « Les ENNA, précisa un ancien professeur de psychopédagogie, J.-A. Bizet, étaient gouvernées directement par le Directeur des personnels enseignants et la junte des six Directeurs d'ENNA, qui décidaient de tout et pour tous lors de réunions d'où il ne sortait que des directives transmises oralement. » (24) Non sans quelque « co-gestion » syndicale partielle le cas échéant... Non sans quelques réunions de travail et séminaires (inter) disciplinaires à l'échelon national pour la pédagogie aussi.

22 - Cf. H. Giriat, « Une controverse entre le technicien et le psychologue », Le cours industriel, Éd. Foucher, janvier 1983. H. Giriat fut professeur de psychopédagogie de 1958 à 1985.

23 - A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968, p. 409 et sq.

24 - J.-A. Bizet, *Les ENNA, instance dominante du secteur le plus dominé de l'appareil éducatif. Essai d'analyse institutionnelle*, Communication aux journées d'études sur les ENNA. INRP/IUFM Créteil/LIREST. ENS Cachan. 14-5-1996. L'aspect oral des directives, tout comme le caractère assez informel de certaines réflexions (par ex. des textes mêmes de l'Inspection générale non datés), rendent la recherche délicate aujourd'hui.

Un modèle de formation spécifique

Par-delà ces différentes approches (du jugement positif à la dénégation), il est possible de relever ce qui aura été l'essentiel de la formation des maîtres de l'enseignement professionnel. Trois grandes caractéristiques nous semblent émerger.

Une requête en légitimité pour le « technique » lato sensu

Outre la place institutionnelle toujours à conquérir, dont nous avons vu qu'elle représentait un véritable *leitmotiv*, prenant appui sur la très importante Association française pour le développement de l'enseignement technique (AFDET, créée en 1902), il convient de poser la question de la dignité théorique et pratique de cet enseignement. Le thème des « Humanités techniques » illustre parfaitement cette démarche, relayant celui des « Humanités modernes et scientifiques », nées avec le siècle (cf. la réforme du secondaire en 1902). Le sociologue G. Friedmann (25), grand défenseur des dites Humanités avec G. Simondon, L. Febvre et bien d'autres, rappelle néanmoins, en toute logique, « son attachement à l'unité de l'enseignement » et précise combien « cette unité s'oppose à la conception d'Humanités distinctes qui seraient soit « classiques », soit « littéraires », soit « modernes » ou prétendraient au monopole d'être « scientifiques », voire « techniques » : l'humanité ne se divise pas, ainsi qu'avait pu déjà le dire le philosophe monarchiste Royer-Collard sous la Restauration... Friedmann associe donc CA et ENNA, vecteurs de « la plus grande expérience qui se poursuit dans notre pays », à la tentative de rénovation du second degré via les « classes nouvelles », lancées par son directeur, ancien professeur à l'École des Roches en 1912-1913, G. Monod (1885-1968). Mais les « murs mitoyens », pour reprendre une expression de ce dernier, n'en demeurent pas moins... des murs – délicate réolité évoquée par son homologue Le Rolland (art. cité, voir note 13), lorsqu'il rêve d'un établissement « complet » (avec sections classique, moderne, technique). La culture générale devient alors, dans le droit fil des préoccupations de F. Buisson à la fin du XIX^e siècle et des principes généraux du plan Lan-gevin-Wallon, l'élément fédérateur de toute scolarisation.

D'où, très concrètement, aux côtés des enseignements généraux, la place essentielle occupée dans les CA par la technologie et, plus encore, le dessin industriel, qui n'est pas sans évoquer l'éphémère curriculum des Écoles centrales sous le Directoire où le « dessein » (*sic*) avait les faveurs du public le plus large ; d'où aussi, dans une première phase des ENNA (1946-1967), un canon d'auteurs présents lors du devoir de pédagogie de fin d'année (capital, par son fort coefficient, pour la titularisation et l'affectation) : philosophes des Lumières et penseurs républicains (Condillac,

25 - G. Friedmann, « Culture et enseignement technique », *Cahiers pédagogiques*, janvier 1950, pp. 31-38.

L. Carnot, J. Michelet, C. Julian), défenseurs des Universités populaires (Alain, A. Thierry), et des Humanités techniques (H. Le Chatelier, J. Fourastié, P. Langevin et surtout G. Friedmann) – au point que le jury du concours Lettres-Histoire s'étonne quand même, en 1949, de trouver des « œuvres (certes) très intéressantes » de R. Zazzo et L. Febvre au « programme de littérature » (Terral, 1996).

Des options pédagogiques composites

La création des ENNA est, qu'on le veuille ou non, le fruit d'un compromis entre les diverses forces sociales, intervenant dans le champ : syndicats de salariés (CGT, CFTC, puis FO, FEN), syndicats patronaux divers (dont la puissante Union des Industries métallurgiques et minières, favorable aux Centres et différente en cela du patronat du Textile)... L'opposition entre « verticalistes » (un Technique fort, spécifique, lié à la Profession) et « horizontalistes » (un Technique tout à sa place dans le système éducatif) reprend les débats menés au XIX^e siècle entre G. Ollendorf et F. Buisson et traverse le ministère lui-même. Pour autant que le discours officiel sur l'éducation soit, de surcroît, presque toujours un discours empruntant à d'autres discours (humaniste, moderniste, technicien, voire contestataire), ainsi qu'a pu le dire O. Reboul (*Le langage de l'éducation*, 1984), il est possible dès lors de repérer ce caractère composite dans les pédagogies mises en œuvres ou tout simplement recommandées. La méthode de l'ingénieur-psychologue suisse A. Carrard (1889-1948), exposée dès 1942 à partir d'une expérimentation aux écoles des Établissements Michelin, explicitement citée dans les *Instructions sur les programmes et méthodes des CA de garçons* en 1945, est de ce point de vue fort illustrative : elle fait appel à la culture de l'artisanat (« imiter, éviter le verbalisme »), à la rationalisation d'entreprise (« décomposer les gestes, répéter les exercices préliminaires autant que nécessaires »), à l'inductionnisme (« observer, laisser trouver »), aux fondements de la pédagogie nouvelle – déjà présents chez un Vittorino Da Feltre dans sa *Casa Giocosa* (« se réjouir de son activité »), à un vitalisme suggestopédique (« utiliser le subconscient »), voire métaphysique (« se rendre compte des lois biologiques qui mènent le monde ») (26). On trouverait des échos évidents de ce texte matriciel dans les rhétoriques pédagogiques successives, présentes par strates entremêlées dans l'enseignement professionnel, innovantes à bien des égards dans l'ensemble de l'enseignement en France : de la pédagogie par thèmes, fondées sur les centres d'intérêt et la motivation des élèves (1960) à la pédagogie par objectifs induisant les référentiels de formation (1975), de la pédagogie du projet, tôt présente dans ce

26 - A. Carrard, *La jeunesse de demain. réforme scolaire. Principes pédagogiques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1942 (2^e éd.), 54 p. A. Carrard, qui intervient en France dès 1937 à l'initiative du patronat, a servi de référence majeure pour la formation professionnelle de la jeunesse sous Vichy et, ultérieurement, dans l'Association pour la formation professionnelle des adultes (Bonnet, 1994).

secteur comme dans les classes de transition (1960), à la pédagogie de l'alternance (1985), via les séquences éducatives en entreprises (1979) (27).

Un modèle de formation empruntant à la pédagogie du modèle

Une des options essentielles des ENNA aura été de faire reposer l'entrée dans le métier sur la leçon (à « bâtir ») et l'imitation des enseignants expérimentés (on dirait aujourd'hui « experts »), en premier lieu par le truchement des établissements et des classes dites « d'application ». En ce sens, les ENNA reprennent largement le modèle de formation des Écoles normales primaires et de leurs Écoles annexes, que G. Laprêvôte a qualifié de « sacré » (28) et qui connaîtra quelques avatars après-guerre, ne fut-ce que par la nécessité des recrutements d'urgence. Elles annoncent aussi le type de formation que les réformateurs des Centres pédagogiques régionaux essaieront, sans grands moyens, de mettre en place à partir de 1952 et qui perdureront dans leurs principes jusqu'à 1980 – époque où l'empirie devient instituée à travers la mise sur poste directe des jeunes lauréats des concours d'État (29). C'est devoir dire combien cette orientation pédagogique, fondée *de facto* sur l'apprentissage imitatif avant tout, s'accompagne paradoxalement d'une référence constante aux théories walloniennes et piagétienes et n'a rien à envier aux actuels discours « socio-constructivistes », preuve s'il en était encore besoin du caractère compositif, voire éclectique, des justifications dans le domaine scolaire.

Trois traits saillants émergent de cette approche comme une triple légitimité, particulièrement quand la formation connaît des infléchissements sensibles (post 1968) via la psychologie des groupes, la psychologie clinique, la philosophie et la sociologie critiques :

- **l'articulation théorie-pratique**, dans un double mouvement de contextualisation des théories et de conceptualisation des pratiques : préparation, réalisation, analyse collective des leçons (pour autant, bien sûr, que tout un chacun « joue le jeu ») ;
- **la co-animation** entre professeur de spécialité, professeur de psychopédagogie et professeur(s) de l'établissement d'application ;
- **le groupe en formation** des professeurs-stagiaires, puissance régulatrice s'il en fut contre des dérives par trop impositives.

27 - Cf. J. Grech, « L'évolution des modèles pédagogiques de référence en LEP », in *Les ENNA (1945-1991)*, Publication de l'IUFM Créteil, Centre de Saint-Denis, 1991, pp. 44-50.

28 - G. Laprêvôte, *Splendeurs et misères de la formation des maîtres. Le rôle des écoles normales primaires en France. 1879-1979*, Presses Universitaires de Lyon, 1984, 252 p.

29 - Pour une comparaison plus précise entre ces trois institutions de formation, cf. le chapitre 1 de H. Terral, *Profession : professeur. Des écoles normales maintenues aux IUFM (1945-1990)*, PUF, 1997.

Ce modèle de formation, éprouvé, amendé, voire contesté, pendant quarante ans, connaît une évolution sensible, sinon brutale, à partir de 1985 :

- D'une part, la mise en extinction des concours du professorat des ENNA ouvre la voie aux « postes à profil », pour le meilleur (l'excellence singulière) ou pour le pire (le clientélisme) : la transformation du titre de professeur des ENNA en professeurs agrégés (décret du 14-8-1989) (30), outre le soupçon d'illégitimité qu'elle fera peser sur ses bénéficiaires, met fin de plus, sans le moindre débat avec les intéressés, à une qualification STATUTAIREMENT tout à fait originale dans l'histoire de l'enseignement en France : celle de formateur de maîtres.
- D'autre part, la formation des professeurs-stagiaires tend, par un effet classique d'isomorphisme avec celle des nouveaux élèves de baccalauréats professionnels, à s'aligner sur celle des néo-certifiés de collèges et lycées - alternance et, sans doute, « nouveau public » obligent... Les stages (dits « en pratique accompagnée ») s'allongent, jusqu'à devenir quelques années plus tard (1992-1993) des stages essentiellement « en situation » avec prise de classe dès la rentrée scolaire. L'enseignement de psychopédagogie théorique est réduit d'un tiers (2 h au lieu de 3 sur 24 h hebdomadaires) en même temps qu'apparaît, prémisses du mémoire professionnel, un dossier « sur un thème technique, pédagogique ou de didactique [...] exploitant les diverses activités de la formation, notamment le stage en entreprise » (Note de la direction des personnels enseignants des lycées et collèges, 20-10-1986), dont on devine aisément à quelle appropriation strictement disciplinaire il peut donner cours.

Il serait parfaitement illusoire de croire pour autant que l'enseignement professionnel n'a pas de spécificité. Il serait parfaitement dangereux par ailleurs d'imaginer que la tertiarisation des emplois (cf. le poids actuel du Bac pro bureautique) réduit désormais à rien les formations industrielles de niveau V, nécessite un alignement de l'enseignement professionnel sur le « technique long » et le « moderne », relègue les formations jugées peu qualifiées ou « socialisantes » dans les secteurs privé, semi-privé ou associatif. De telles options peuvent bien sûr flatter superficiellement les soucis de distinction sociale de tels ou tels : elles ne règlent en rien l'avenir d'un pays. À vrai dire, les avatars de l'enseignement spécial au XIX^e siècle, succédant eux-mêmes à ceux de l'enseignement primaire supérieur tel que Guizot le conçut, peuvent servir d'exemple à méditer (31). Pensé comme enseignement intermédiaire

30 - Dont on remarquera qu'il suit d'un mois la loi d'orientation créant les IUFM et précède de deux le rapport Bancel sur la formation des enseignants.

31 - De Vatimesnil, par l'intermédiaire de l'Ordonnance du 26-3-1829, envisage « de joindre à l'enseignement ordinaire le genre d'instruction qui convient plus particulièrement aux professions industrielles et manufacturières ». Dans son Rapport au Roi (16-7-1833), Guizot propose, pour les communes de plus de 6000 habitants, particulièrement « dans des villes

entre le primaire et le secondaire classique, cet enseignement spécial « représente » déjà aux yeux de Ferry (qui institue un spécial élémentaire à l'image du classique élémentaire – le petit lycée) « non seulement l'instruction technique mais la culture littéraire de ces classes agricoles, commerçantes, industrielles qui sont la démocratie ascendante » (*Discours à la Chambre*, 9-7-1881). Il se fondera, par un processus d'élévation/phagocytation, dans l'enseignement secondaire en 1890 sous le nom d'enseignement moderne, perdant son caractère professionnel, de même que l'École normale de Cluny, sa « maison-mère » (modeste équivalent de l'ENS Ulm), sera réduite au statut d'école de contremaîtres dépendant des Arts et métiers. Cette évolution s'accompagnera de maintes réserves (32), d'autant qu'elle ne dissoudra pas les préjugés : « Ouvriers et bourgeois, ruraux et citadins pensent de même sur les mérites comparés des humanités anciennes et modernes, et préfèrent d'autant plus les premières qu'ils les ont moins pratiqués eux-mêmes », écrira E. Zevort dans un éditorial de la *Revue de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement supérieur* (1-12-1890). On accordera toutefois à Ferry et ses successeurs le souci qu'ils eurent de relancer alors l'enseignement primaire supérieur et de jeter les bases d'un enseignement technique proprement dit (Écoles nationales professionnelles ; Écoles pratiques de commerce et d'industrie) – en se demandant s'il en va de même aujourd'hui.

Conclusion

Tout porte à croire que les Écoles normales nationales d'apprentissage, nées au mitan du XX^e siècle dans l'élan de la Libération, constituent, en grande part, un monde aujourd'hui englouti (33) ; Pour autant, cinquante ans après les espérances formulées par le plan Langevin-Wallon, les problèmes soulevés lors de leur création demeurent, tout particulièrement ceux de l'enseignement professionnel, de sa place dans le système éducatif, du lien social lui-même dans un cadre national et international. Il serait parfaitement illusoire de les oublier ou de les juger obsolètes à l'occasion de quelque rhétorique sur la modernité, la post-modernité, le III^e millénaire, etc. Le « concret », si cher aux enseignants du Technique, demeure et accroche, sous la forme du réel, ordinaire et banal. Si le mot « crépuscule » évoque en français le

156

populeuses », la création d'une EPS, qui « doit poser les bases de l'instruction dite intermédiaire ». Selon J. Simon, cet enseignement primaire supérieur, dû en fait à son maître V. Cousin « pour faire des contremaîtres, des comptables, des petits patrons », sera repris par V. Duruy en 1863 sous le nom d'enseignement spécial.

32 - Cf. l'article « École normale de Cluny » de H. Marion dans *La Grande Encyclopédie* (1885-1902).

33 - Cf. C. Lamming, « Réflexions sur la disparition des ENNA », *L'Enseignement technique*, revue de l'AFDET, n° 171, 1996, pp. 40-43.

matin et le soir, nous choisirons *in fine* de poser, dans un parti pris d'optimisme, une double question, éminemment civique nous semble-t-il : que reste-t-il des ENNA et de leur esprit dans la formation des maîtres contemporaine ? Que peut-il en rester ?

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

- AGULHON C. (1994). – *L'enseignement professionnel*, Éd. de l'Atelier.
- BONNET B. (1994). – *La Formation professionnelle des Adultes. Une institution et ses agents. 1934-1994*, thèse en sociologie (sous la dir. de L. Tanguy), Paris X, 461 p.
- COUSINET R. (dir) (1950). – *Leçons de pédagogie*, Paris, PUF, 242 p.
- Éducation et formation (MEN) (1996). – « Formation et enseignement technologique », n° 45.
- Enseignement technique (L'), AFDET (1987). – « L'enseignement technique a cent ans. 1887-1987 », n° 138.
- LÉON A. (1957). – *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*, Paris, PUF.
- LÉON A. (1965). – *Formation générale et apprentissage du métier*, Paris, PUF.
- MATRAY F. (1952). – *Pédagogie de l'enseignement technique*, Paris, PUF.
- MAZIÈRES M. (1988). – *Référentiel de formation des professeurs des lycées professionnels. Discipline : psychopédagogie*, Toulouse, ENNA, 42 p.
- PELPEL P., TROGER V. (1993). – *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette.
- PIERROT-LACROSSE H. (1979). – *Évolution de l'Enseignement technique court (des CA aux LEP) et du corps de ses maîtres d'atelier de 1944 à nos jours*, thèse de 3^e cycle (sous la dir. de A. Léon), Paris V.
- POSTIC M. (1977). – *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF.
- ROBERT A. (1993). – *Système éducatif et réformes (de 1944 à nos jours)*, Paris, Nathan.
- ROBERT A., TERRAL H. (2000). – *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF.
- TANGUY L. (1991). – *L'enseignement professionnel. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF.
- TERRAL H. (1996). – « La construction d'un professorat intermédiaire nouveau : l'ENNA féminine de Toulouse, une institution pionnière », in Pelpel P. et Tacaille D. (dir.), *Les ENNA (1945-1991)*, Journées d'études sur le cinquantenaire des ENNA (INRP/IUFM Créteil/LIREST-ENS Cachan), Publications de l'IUFM de Créteil, CST de Saint-Denis, pp. 12-28.
- TERRAL H. (1997). – *Profession : professeur. Des écoles normales maintenues aux Instituts universitaires de formation des maîtres (1945-1990)*, Paris, PUF.
- TERRAL H. (1998). – *Les savoirs du maître. Enseigner de Guizot à Ferry*, Paris, L'Harmattan.
- TROGER V. (1990). – *Histoire des Centres d'apprentissage. 1939-1959. Les enjeux économiques, politiques et culturels de la scolarisation et de la formation des ouvriers*, thèse en histoire, Paris IV.