

2. LES ÉCOLES NORMALES : DE LA NAISSANCE À LA MORT

NIQUE, Christian (1991). – *L'impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des Écoles normales primaires*. – Paris : Nathan. – 200 p.

DELSAUT, Yvette (1992). – *La place du maître. Une chronique des Écoles Normales d'instituteurs*. – Paris : L'Harmattan. – 175 p.

Les Écoles normales primaires, avec la création des IUFM, sont sorties de la politique pour rejoindre l'histoire. En témoignent deux ouvrages qui nous font parcourir, chacun à leur manière, le chemin qui va non plus « des origines à nos jours » mais de leur naissance à leur mort. La tentation était forte, en effet, de profiter du décret du 28 septembre 1990 pour retracer toutes les étapes jusqu'à la date butoir sous laquelle s'inscrit le mot « Fin ». Ces deux études sont donc marquées par la nouvelle scansion chronologique qui impose de s'interroger en conclusion non plus sur l'avenir des Écoles normales, comme on le faisait il y a encore peu, mais sur ce qui a rendu leur suppression inéluctable. Suppression des mots ou des choses ? Si les « Instituts universitaires de formation des maîtres » avaient été baptisés Écoles Normales Universitaires, par exemple, le sentiment de permanence aurait-il pu l'emporter sur celui de rupture ? Christian Nique et Yvette Delsaut rappellent tous deux que plusieurs institutions se sont succédées derrière la pérennité de l'appellation. Ainsi, à la Libération, les Écoles normales sont rétablies dans leurs murs et leurs internats mais la décision centrale de Vichy n'est pas abolie : les normaliens prépareront le bac, remettant au-delà de l'examen les soucis du métier. L'École normale n'est donc plus celle qui, entre-deux-guerres, préparait en même temps au Brevet Supérieur et à faire la classe, en écartant toute possibilité d'études supérieures. Pourtant, c'est bien la conscience d'avoir restauré l'institution dans ses traditions et ses visées qui l'a emporté. Pourquoi ?

Les deux livres soulèvent ainsi dans l'esprit du lecteur toute une série de questions, du fait qu'ils sont soucieux l'un et l'autre de tenir à la fois discontinuités et permanences. Qu'est-ce qui fait, finalement, qu'une institution peut être considérée dans la longue durée comme « une seule et même » institution ? Que faut-il pour qu'un dispositif acquière une identité forte, devienne le rouage ordinaire d'un système, au point de faire oublier les mutations internes qu'il a traversées, comme ces « vieux » couteaux dont on a tant de fois changé le manche ou la lame... Inversement, qu'est-ce qui conduit les décideurs à faire d'une énième réforme adaptative une rupture symbolique forte ? Pourquoi fallait-il, pour mettre en place la nouvelle formation des maîtres, « détruire » la référence aux Écoles Normales ?

L'histoire de la formation des maîtres se joue ainsi entre réalité et représentation. Tout le livre de Christian Nique est centré sur l'invention des Écoles normales au XIX^e siècle (même si un dernier chapitre traite du XX^e siècle en trente pages). Son objet, dont il énonce clairement les limites, est de faire une « histoire politique des écoles normales primaires », une histoire vue depuis le pouvoir central, à travers les débats parlementaires, les rapports des commissions, les textes législatifs, les circulaires adressées aux préfets. Les Écoles normales sont un enjeu sur lequel s'affrontent deux autorités : l'Église, forte de toute la tradition de ses congrégations enseignantes, qui s'est donné la tâche d'instruire le peuple pour le christianiser ; l'État qui, depuis la Révolution, doit instruire le peuple pour le moraliser au nom de la Nation. L'histoire des Écoles normales commence sous la Convention qui vote une loi imposant à tous les enfants d'aller à l'école (décembre 1793) et doit imaginer « une méthode révolutionnaire » pour faire surgir les milliers de maîtres dont le pays a besoin. L'École Normale créée à Paris en 1794 est une sorte de « stage national de formation de formateurs », recrutés par concours dans chaque département, qui devront « restaurer l'esprit humain », c'est-à-dire transmettre à leur tour aux futurs maîtres les principes rigoureux d'un enseignement éclairé par la raison. Ce premier brouillon d'École Normale est un échec patent, mais son principe demeure : c'est en instruisant les enfants qu'on éduquera le peuple, c'est en formant les maîtres qu'on pourra « propager les Lumières (1800-1830) », ou « gouverner les esprits (1830-1848) », ou « lutter contre le socialisme (1848-1870) », ou « consolider la République (1870-1904) ». Les titres des différents chapitres énoncent donc, au fil du temps, à la fois la mission des Écoles normales et celle des maîtres, dans leur fondamentale ambivalence : instruire le peuple, c'est l'émanciper de ses anciennes tutelles et lui faire légitimer la puissance publique. La question des méthodes pédagogiques est donc seconde par rapport à la question politique primordiale du XIX^e siècle : qui aura pouvoir d'assurer cette formation ? Une multitude de maîtres confirmés démontrant leur savoir-faire à des novices dans des « cours normaux » peut être techniquement efficace mais serait ingouvernable. Les congrégations enseignantes, avec leurs méthodes, leurs centres de formation, leurs éditions scolaires, sont le modèle dont l'État s'empare. Guizot oblige les conseils généraux à financer et entretenir une École Normale par département mais réserve à l'État, qui paye les directeurs et leurs adjoints, la direction morale et pédagogique de celle-ci. La religion fait partie de la vie normalienne (prières et messes sont inscrites au règlement intérieur) mais ce n'est pas l'évêque qui a autorité sur les normaliens. Et l'édition scolaire lance sur le marché par centaines de mille les manuels que l'État fait écrire et acheter. En face de Louis Hachette, que pèseront, à terme,

les ouvrages édités par les modestes procureurs des Frères des Écoles Chrétiennes ? Pour Christian Nique, la question des Écoles normales est donc « réglée » entre Guizot et Ferry. Quand les instituteurs sont devenus des fonctionnaires d'État, soustraits aux pressions locales, assurés de leur statut et de leur salaire, quand l'École normale est devenue un rouage ordinaire du système, on n'a plus qu'à « former des maîtres, tout simplement », comme le dit le titre du dernier chapitre qui va de 1904 à 1991. Dès lors la question de la formation ne serait plus politique, mais professionnelle.

Le livre d'Yvette Delsaut s'installe ainsi dans l'espace d'interrogation ouvert mais non traité par Christian Nique. Même si cette « chronique des Écoles normales » commence elle aussi avec l'an III, son centre de gravité est le XX^e siècle. Son objet est la formation de l'identité des instituteurs, identité professionnelle qui est à la fois culturelle et sociale. D'où le titre donné à l'ouvrage. L'école normale doit faire apprendre, à chaque adolescent qu'elle recrute, quelle est « la place du maître », c'est-à-dire comment il doit à la fois « tenir sa place » (toute sa place) et « se tenir à sa place » (rien qu'à sa place). Les contenus et les modalités de la formation deviennent alors primordiaux. Comment les EN ont-elles au fil du temps modelé dans les textes et dans les pratiques (pratiques intellectuelles de la salle de classe ou de la salle d'étude, pratiques culturelles et conviviales de l'internat) ce profil « primaire » identifiable entre tous, tantôt revendiqué avec fierté, tantôt stigmatisé ou dénigré ?

Cette « culture primaire » dont l'EN doit doter un normalien est l'objet d'un débat jamais clos sur le niveau requis pour être instituteur. Pour doter la profession d'un statut symbolique fort, il faut assurer un niveau de qualification intellectuel, donc scolaire, suffisamment prestigieux : aux yeux des parents et à ses propres yeux, l'instituteur doit avoir une autorité incontestable. Mais pour garder les instituteurs dans l'orbite de l'École primaire, il faut qu'ils n'oublient pas que leur culture est entièrement finalisée par un humble usage, qu'elle n'a de sens qu'à produire une acculturation élémentaire. Il faut donc que ces futurs pédagogues soient empêchés de continuer leurs études trop avant et d'être tentés de faire carrière en monnayant ailleurs leurs diplômes. Les reproches adressés à l'École normale vont donc par couple : elle confinerait ses élèves dans une conception étriquée de la culture (pas de langues anciennes, pas de philosophie, à peine une langue vivante) et une obsession du concret, de l'utile qui interdit une véritable formation de l'esprit ; en même temps, elle allumerait en eux un goût dangereux de l'étude pour elle-même, elle ferait des demi-savants encombrés de savoirs inutiles, prétentieux ou aigris de se voir confinés à une mission subalterne et prosaïque.

Ces débats bien connus et périodiquement réactivés n'ont évidemment pas le même sens quand il s'agit de mettre en cause la coupure entre deux ordres d'enseignement étanches et de revendiquer le bac pour les futurs instituteurs en 1904 (c'est demander l'accès à un diplôme qui concerne moins de 10 000 jeunes par an, c'est-à-dire huit fois moins que les licenciés en 1992) ou quand il s'agit, en 1979 de décrier le DEUG-instituteur, pseudo-DEUG ne conduisant à aucune licence et dont la « polyvalence » primaire est aux yeux des universitaires un signe patent d'inanité intellectuelle. Mais Yvette Delsaut va plus loin en cherchant à montrer comment ces conflits entre modèles culturels sont aussi des tensions internes à l'identité normalienne, prise entre des exigences contradictoires. Beaucoup découvrent à l'EN et ce que pourrait être le désir de faire de « vraies » études et la nécessité d'y renoncer, alors qu'ils en auraient les capacités, ce qui est ressenti comme une injustice eu égard aux normes méritocratiques affichées par le système.

Cette tension est redoublée d'une autre, aussi dangereuse, qui se joue dans l'internat. Par-delà les rituels de passage, il s'agit de faire adopter aux futurs maîtres les représentations, les comportements, le langage, les sociabilités qui « conviennent » et donc les amener à se défaire des comportements, du langage et de sociabilités apprises en famille ou au village. Faire ainsi le double deuil d'un passé à la fois intime et social et d'un avenir, interdit aussitôt qu'entrevu, ne se peut que si les nouveaux ancrages promis offrent une « place » suffisamment gratifiante.

Une complexité supplémentaire tient à ce qu'Yvette Delsaut sait qu'on ne peut isoler l'École normale des autres lieux sociaux et scolaires qui offriraient une insertion professionnelle et des occasions d'études équivalentes. Or, les contextes sont fortement évolutifs et on ne peut comprendre le malaise des EN, les critiques, les projets de réforme, les innovations de contenus et d'organisation, si on ne connaît pas les fluctuations entre l'offre et la demande. Quand les EN ont-elles réussi (ou échoué) à attirer assez de candidats (et quels candidats) au concours ? Quand ont-elles réussi (ou échoué) à faire que les normaliens non seulement deviennent des maîtres d'écoles mais le restent ?

Pour répondre avec certitude, il faudrait disposer d'études sur les flux des candidats et lauréats au concours d'entrée, sur les cursus des élèves à l'EN (réussite scolaire, conduite, stages dans les écoles), sur leurs trajectoires professionnelles ultérieures. Or ces informations sont à construire. On sait de façon seulement locale ou conjoncturelle que telle réforme pédagogique répond à une crise de recrutement ou que les différences d'usage de la même règle, dans le Nord ou le Midi de la France, ont à voir ici avec l'abondance des candidats, là avec leur pénurie. Quand entrer à l'EN est l'exploit d'un candidat sur dix ou de deux candidats sur trois, quand les filles se présentent en grand nombre alors

qu'on peine à remplir la liste des garçons, le contenu de la formation a beau être stable dans sa forme, les conditions de sa mise en œuvre en sont profondément affectées. Quant aux trajectoires ultérieures, elles sont un point encore plus sensible. Combien de normaliens recrutés pour être instituteurs quittent l'école primaire pour le secondaire ? Et combien quittent l'Éducation nationale ? La formule de Vichy, installant les normaliens dans des classes de lycée met à jour avec brutalité cette « évaporation » : après le bac, seule une minorité des promotions rejoint les Instituts de formation pour l'année professionnelle.

Tenir tous les fils d'un objet aussi complexe sans se donner des bornes chronologiques retenues relevait de la gageure. Les deux livres, dans leurs choix contrastés, ont construit leur objet de façon presque antithétique. Christian Nique situe avec d'autant plus de clarté les correspondances entre régimes politiques et missions « idéologiques » des Écoles normales qu'il se garde de définir ce qu'il faut entendre par « formation ». Pour Yvette Delsaut, c'est bien là l'objet à penser, dans ses dimensions objective et subjective, dans l'intrication conflictuelle des missions d'instruction, de promotion sociale et d'inculcation normative. Les deux livres permettent ainsi de pointer de futurs chantiers de recherche pour alimenter la réflexion sur la formation de tous les maîtres, confié aujourd'hui à l'enseignement supérieur. Que l'historien et la sociologue qui signent les deux premiers livres parus sur feu les Écoles normales soient d'anciens normaliens, n'est en revanche pas surprenant. Ils ne sont pas devenus instituteurs mais chercheurs, et habitués par un souci de savoir sans doute né dans la maison-mère, ils ont cherché à récapituler en mémoire la longue durée de leur institution d'origine. Projet scientifiquement prématuré mais façon de dire qu'ils n'ont pas déserté en délaissant l'école primaire et que, par d'autres voies, ils ont tenu leur engagement.

Anne-Marie CHARTIER
Service d'histoire de l'Éducation / INRP-CNRS
IUFM de Versailles

●