

« transformer l'expérience de la souffrance en valeur d'orientation ». À ce titre, le mouvement antiesclavagiste est un modèle de mobilisation morale, dans la mesure où il prend en charge « la sphère sociale du corps » pour dénoncer les violences et abjections dont ce corps fut victime. Ainsi peut se définir un rapport entre violence et dignité, cette tension au centre de l'agir, qui transfigure tel corps particulier, et telle souffrance, en protestation sociale de « sacralité ». Ce n'est pas sur « la force d'une motivation rationnelle » que repose « une morale universelle », mais sur la mise en évidence, dans chaque pratique, de ces éléments « non médiatisés par la conscience », que sont les croyances, ces produits « d'un avènement historique », dans l'héritage de Dilthey reconduit et refondé par E. Troeltsch. En ce sens, l'idéal ne procède ni d'un choix ni d'une décision, mais du « sentiment d'une évidence subjective et d'une intensité affective ». Ce pourrait être, selon H. Joas, la définition même du « sacré ». Ainsi s'enclenche en effet le processus de sacralisation de la personne, qui permettra de penser les droits de l'homme dans leur *avènement*, au risque de l'histoire.

Daniel Vidal

Dominique JULIA (dir.)

L'école normale de l'an III. Une institution révolutionnaire et ses élèves. Introduction historique à l'édition des Leçons

Paris, Éditions rue d'Ulm, 2016, 654 p.

Dominique JULIA (dir.)

L'école normale de l'an III. Une institution révolutionnaire et ses élèves (2). Textes fondateurs, pétitions, correspondances et autres documents (janvier-mai 1795)

Paris, Éditions rue d'Ulm, 2016, 335 p.

Dictionnaire prosopographique des élèves nommés à l'École normale de l'an III

<http://lakanal-1795.huma-num.fr>

Comme on le voit, cette histoire de l'École normale de l'an III se décline en trois volets, deux ouvrages imprimés et un site fort nourri consultable en ligne. Et pour être tout à fait

complet, sous le titre générique *l'École normale de l'an III*, ont été publiés précédemment quatre tomes portant sur le contenu de l'enseignement alors dispensé : 1. *Leçons de mathématiques* (1992) ; 2. *Leçons d'histoire, de géographie, d'économie politique* (1994) ; 3. *Leçons de physique, de chimie, d'histoire naturelle* (2006) ; 4. *Leçons d'analyse de l'entendement, art de la parole, littérature, morale* (2008). Et l'ouvrage conclusif, publié en 2016, objet de ce compte-rendu, avec son double titre, *Une institution révolutionnaire et ses élèves*, constitue le t. 5 d'une entreprise éditoriale qui a vu le jour avec plusieurs autres, grâce au financement de la *Librairie du Bicentenaire de la Révolution*. L'ouvrage unit donc tout à la fois une *Introduction historique à l'édition des Leçons* et une enquête faite à nouveaux frais, grâce à la collaboration d'environ 80 chercheurs dont au premier chef celle de Stéphane Baciocchi, qui a co-signé nombre de chapitres du volume principal avec Dominique Julia. L'entreprise scientifique est comparable, pour la Révolution française, à l'*Atlas* en dix volumes, que j'ai co-dirigé avec Serge Bonin, mais sur une période plus courte (1987-2000) et, pour l'enquête départementale, aux *Matériaux Boulard* qui ont mis davantage de temps pour que cette entreprise soit conduite à son terme (4 vol., 1982-2012).

De quoi s'agit-il donc ? D'un moment singulier de l'histoire de l'éducation, qui s'inscrit dans plusieurs temporalités comme il est souvent le cas pour la Révolution française. Celle de la réforme de la formation des enseignants, commencée au lendemain de l'expulsion des jésuites (1763). Celle des projets de réforme de l'éducation qui se multiplient dès 1789 (Dominique Julia, *Les trois couleurs du tableau noir*, 1991, ASSR, 58-2, p. 274-275) mais qui ne trouvent une réalisation qu'en l'an II et en l'an III, davantage toutefois par des institutions sommitales (Polytechnique, Arts et métiers). Celle enfin d'une France menacée par une coalition européenne, qui riposte en donnant une formation accélérée à de jeunes citoyens venus de toute la France pour apprendre à extraire rapidement le salpêtre indispensable pour l'armée. Sur ce dernier modèle, le Comité de l'instruction publique propose la création d'une École normale qui formerait rapidement (en quatre mois de fait) des personnes compétentes sélectionnées dans chaque district (trois par district) afin d'entendre de la bouche des plus grands savants des cours sur les disciplines qui devraient constituer

la base d'un solide enseignement primaire, que ces élèves de l'an III auront à cœur de diffuser dans leurs districts. Le nom des instructeurs mobilisés impressionne pour les mathématiques (Laplace, Lagrange, Monge) mais aussi pour l'histoire (Volney) la littérature (La Harpe) ou la morale (Bernardin de Saint Pierre). Les contenus paraissent l'avoir emporté sur la pédagogie des disciplines, malgré la mise en place parallèle de livres élémentaires. Un millier d'élèves reçurent toutefois un enseignement de qualité, immédiatement disponible grâce à un *Journal sténographique*.

Cette publication concerne les *Archives* de plusieurs façons. D'abord, de manière singulière, par l'origine allemande de l'École normale. Étienne François retrace justement les manières dont, dans la Prusse et dans l'Empire autrichien, on assiste, au cours du XVIII^e siècle, à des initiatives protestantes et catholiques qui s'institutionnalisent progressivement pour mettre en place des écoles de formation des instituteurs nommés souvent *écoles normales*. Et la Révolution, notamment par le relais alsacien, s'inspirera explicitement de ces initiatives, tout en sécularisant totalement les contenus de l'enseignement et les personnels qui le dispensent. De manière toute différente, L'École de l'An III intéresse aussi les *Archives* par la sacralisation de l'expérience révolutionnaire, magnifiée à l'occasion du premier centenaire de la Révolution qui verra aussi les premières recherches sur les élèves de l'école. Il en ira de même pour l'École normale parisienne, dont la création a lieu sous l'Empire (1808) puis, de manière plus stable sous la Restauration (1826), qui se stabilisera sous la Monarchie de Juillet en prenant le titre de *supérieure* pour se distinguer des écoles normales créées dans chaque département pour former les instituteurs et qui en 1895 s'affichera officiellement comme née de l'initiative de l'an III. La quête d'origines sacralisées se retrouve aussi dans des institutions fort séculières, même si comme Dominique Julia le rappelle justement dans sa préface, « aujourd'hui l'écriture d'une histoire de l'École normale de l'an III ne se pose plus en terme de filiation » (p. 21).

Toutefois l'intérêt que la Revue peut porter à cette expérience singulière consiste surtout dans le contenu des cours, dans l'organisation des savoirs marquée à la fois par la reconnaissance d'une langue mathématique qui se substitue comme langage de référence à la langue latine enseignée dans les collèges selon la *ratio studiorum* jésuite, dans la mise

en place de disciplines qui articulent des savoirs scientifiques sur le monde en lieu et place des techniques d'apprentissages longtemps prédominantes (lire, écrire, compter), enfin dans l'introduction de la morale qui prend appui sur une vague référence à l'Être suprême. Ainsi cette réforme radicale effectuée, sans en dire plus, la disparition de la théologie comme discipline et de la religion comme corpus de croyances enseignables (catéchisme).

Plus intéressante encore est la mise en œuvre de cette entreprise qui, après la chute de Robespierre, arrive à contre-courant des mobilisations contraintes et qui a nécessité tant de labeurs dans les districts comme à Paris pour rassembler les élèves. Et c'est là qu'a été efficace la mobilisation des collaborateurs de l'entreprise, chargés de traquer les trois élus de chacun des districts départementaux, d'identifier leurs modes de désignation, de faire connaître leur vie difficile durant le froid hiver d'un Paris souffrant de violentes émeutes de la faim, puis de noter leurs réactions et de pointer leur retour au bercail, opéré de façon souvent dispersée. Mais pour mieux identifier les élèves, on a voulu savoir d'où ils venaient et ce qu'ils deviendraient après ce bref recyclage national de quatre mois. Par delà des trajectoires fort variées, est alors apparu un noyau dur (le tiers peut-être) composé par des membres de congrégations enseignantes (Doctrines chrétienne et Oratoire, mais non des Frères des Écoles chrétiennes) qui se sont souvent ralliés à la Révolution, ont participé à la vie des sociétés populaires, et des prêtres constitutionnels, déprérisés en l'an II, qui entendaient laïciser leur enseignement. L'importance de ce noyau dur fait apparaître l'un des paradoxes de ce cours de formation accéléré destiné à faire du savoir passé table rase mais qui s'adressait par nécessité à des enseignants, congréganistes ou prêtres, qui avaient eu une formation tout autre. Et ceux-ci continueront leur carrière, non dans l'enseignement primaire, mais en entrant dans les Écoles centrales du Directoire puis dans les collèges et lycées de l'Empire, après s'être réconciliés, pour une partie d'entre eux, avec l'Église, au moment du Concordat, ce qui n'empêchera pas les survivants, sous la Restauration, d'être écartés de l'enseignement public pour avoir sympathisé de trop près avec la Révolution.

Claude Langlois