



HAL
open science

Entre centralisation et décentralisation des questions scolaires : relire l'échec de l'école de la République (1789-1802)

Côme Simien

► **To cite this version:**

Côme Simien. Entre centralisation et décentralisation des questions scolaires : relire l'échec de l'école de la République (1789-1802). Michel Biard, Jean-Numa Ducange, Jean-Yves Frégné (dir.), Centralisation et fédéralisme. Les modèles et leur circulation dans l'espace européen francophone, germanophone et italophone, Presses Universitaires de Rouen et du Havre, 2017. hal-02564300

HAL Id: hal-02564300

<https://uca.hal.science/hal-02564300>

Submitted on 5 May 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Côme SIMIEN, « Entre centralisation et décentralisation des questions scolaires : relire l'échec de l'école de la République (1789-1802) », in Michel BIARD, Jean-Numa DUCANGE, Jean-Yves FRETIGNE (dir.), *Centralisation et fédéralisme. Les modèles et leur circulation dans l'espace européen francophone, germanophone et italoophone*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen et du Havre, 2017, p. 45-59.

Le sentiment éprouvé par les révolutionnaires de se situer au point d'origine d'une histoire entièrement nouvelle devait s'articuler à un formidable impératif pédagogique, celui de la régénération de la société¹. Pour être viable, le monde qu'ils étaient en train de bâtir supposait en effet, selon eux, des hommes nouveaux². Afin de réussir leur grand œuvre, les révolutionnaires devaient donc trouver le moyen de défaire l'homme ancien (le sujet de jadis, corrompu par un passé avilissant, souillé par la macule du despotisme, du féodalisme et des préjugés) et de forger, dans le même temps, un homme neuf, le citoyen républicain, individu libre et égal en droit à tous les autres membres du corps civique, possédant pleinement toutes les facultés de son entendement et partageant les valeurs civiques du nouvel ordre des choses. Dans le sillage de la philosophie des Lumières, qui n'avait eu de cesse d'insister, à la suite de Rousseau, sur la « perfectibilité » de l'homme³ ainsi que sur la toute puissance du pouvoir pédagogique (« l'éducation peut tout » assure Helvétius)⁴, la Révolution française place l'école primaire au cœur de son dispositif régénérateur, faisant d'elle la « pépinière » par excellence de la génération renouvelée, voire le modèle même de la société à venir⁵. Une école que les hommes de 1789 imaginent cependant comme radicalement différente de celle qui avait prévalu jusque-là et dont ils commencent, aussitôt, à écrire la légende noire : la petite école de l'Ancien Régime, supposée être sous l'emprise exclusive de l'Église, n'aurait été qu'un instrument d'asservissement facilitant le maintien des populations sous le joug du

¹ Bronislaw Baczko, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Genève, Droz, 2000 (rééd.). – Dominique Julia, *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris, Belin, 1981.

² Mona Ozouf, « La Révolution et la formation de l'homme nouveau », in *Id.*, *L'homme régénéré. Essais sur la Révolution française*, Paris, Gallimard, 1989, p. 116-157. – Robert R. Palmer, *The Improvement of Humanity. Education and the french Revolution*, Princeton, Princeton University Press, 1985 – La question fait l'objet d'un regain d'intérêt : voir le n°6 (2014) de la revue *La Révolution française*, consacré à « La Révolution ou l'invention de la femme et de l'homme nouveaux » (sous la dir. de S. Roza S. et P. Serna).

³ Bertrand Binoche (dir.), *L'homme perfectible*, Seyssel, Champ Vallon, 2004.

⁴ Claude-Adrien Helvétius, *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation*, Londres, Société typographique, 1773. – Sur le projet pédagogique des Lumières et ses réformes, se reporter à Marcel Grandière, *L'idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*, Oxford, Voltaire Foundation, 1998 et à Harvey Chisick, *The Limits of reform in the Enlightenment : attitudes toward the educations of the Lower Classes in 18th Century France*, Princeton, Princeton University Press, 1981.

⁵ Bronislaw Baczko, *Une éducation... op. cit.*, p. 33.

despotisme et du fanatisme, en semant parmi les classes populaires les germes de l'ignorance et des superstitions.

Dans la mesure où l'État est alors conçu comme l'instrument chargé d'intégrer les populations à la nation par la citoyenneté et qu'il représente, pour les révolutionnaires, l'unique figure incarnant l'intérêt général⁶, l'idée se répand, dès les premiers mois de la Révolution, que c'est à lui qu'il revient d'enfanter cette école nouvelle puis d'en assurer ensuite, d'une manière ou d'une autre⁷, l'administration et la surveillance. À ce principe de « l'État instructeur », qui triomphe ainsi durant la décennie 1790, s'ajoute l'idée que l'éducation qui sera dispensée par les écoles primaires devra être constamment civique mais également *nationale*. Refusant, partiellement ou totalement, selon leurs opinions respectives, la pluralité des modèles formateurs, les législateurs estiment tous qu'il convient de prescrire des pratiques pédagogiques et des règles de fonctionnement uniformes pour les écoles publiques afin d'assurer l'égalité entre tous les citoyens ainsi que l'unité et l'indivisibilité de la patrie, jusque dans sa forme la plus aboutie : la communion de tous les membres du corps social dans les principes révolutionnaires⁸.

Depuis la fin du XIX^e siècle, les historiens ont volontiers insisté sur le fait que la Révolution a échoué à faire advenir cette école nouvelle qu'elle appelait de ses vœux⁹. Et malgré les avancées récentes de la recherche¹⁰, c'est encore un lieu commun de l'historiographie que de tirer un « bilan » d'échec de l'œuvre scolaire révolutionnaire. Afin de l'établir, les historiens se sont généralement placés au temps du Directoire et ont montré, à raison, que l'école privée a trouvé, à cette époque, un écho beaucoup plus grand que l'école publique¹¹. Ils ont généralement vu dans cette situation la manifestation sur le terrain scolaire du conservatisme politique et religieux des couches populaires du monde rural. Pourtant, cette explication exclusivement politique de la réussite des écoles privées ne paraît guère

⁶ Dominique Schnapper, *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de Nation*, Paris, Gallimard, 2003 (rééd.), p. 59. – Pierre Rosanvallon, *L'État en France de 1789 à nos jours*, Paris, Le Seuil, 1990, p. 97.

⁷ Les formes précises de cette administration constituent l'un des points qui fait le plus débats entre les législateurs. Voir Dominique Julia, *Les trois couleurs... op. cit.*, p. 58-102.

⁸ Bronislaw Baczko, *Une éducation... op. cit.*, p. 20.

⁹ Voir par exemple Françoise Mayeur, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, t. 3, 1789-1930, Paris, Perrin, 2004 (rééd.), p.53-55.

¹⁰ On se reportera entre autre à René Grevet, *L'avènement de l'école contemporaine en France (1789-1835). Laïcisation et professionnalisation de la culture scolaire*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2001 ; Hans-Christian Harten, *Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution*, Munich, Oldenbourg, 1990 ou encore à Caroline Fayolle, « Des petites républiques de filles. Projets et expérimentations pédagogiques révolutionnaires (1793-1794) », in *La Révolution française* [En ligne], 2013-4.

¹¹ C'est le cas de Françoise Mayeur mais aussi de François Furet et Jacques Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabetisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, t. 1, Paris, Éd. de Minuit, 1977, p. 103-115.

satisfaisante. À partir des visites des écoles, publiques et privées, ordonnées en l'an VI et en l'an VII par le ministre de l'Intérieur, E. Kennedy et M.-L. Netter, ont montré que 44% des instituteurs privés sont alors déclarés comme étant de « principes républicains » par les municipalités cantonales, chiffre auquel il faut ajouter les 15% d'instituteurs particuliers qui, sans être qualifiés de « républicains », utilisent néanmoins dans leur classe des ouvrages patriotiques, ce qui n'empêche pas leurs écoles d'être fréquentées. En revanche un tiers des instituteurs publiques sont présentés comme « fanatiques » et hostiles à la République par les mêmes autorités, et l'école publique ne s'en est pas trouvée pour autant renforcée¹²... Il faut donc chercher ailleurs que dans l'atavisme supposé des populations rurales les raisons de ce destin contrarié de l'école publique en Révolution, lequel, du reste, est loin d'être aussi linéaire qu'on a parfois pu l'écrire. Nous distinguerons dans la suite de cet article trois périodes différentes, caractérisées par la manière dont les communes réagissent aux impulsions centralisatrices et décentralisatrices de l'État dans le champ des affaires scolaires.

L'accélération de la communalisation des écoles primaires (décembre 1789-décembre 1793)

Cette première période est caractérisée par un flot ininterrompu de plans et de projets relatifs à l'organisation de l'Instruction publique révolutionnaire¹³. Pourtant, aucune loi scolaire ne vient encore réglementer et organiser le fonctionnement des écoles primaires¹⁴. Tout juste la loi du 22 décembre 1789 qui crée les assemblées départementales, prévoit-elle que l'éducation publique sera désormais placée sous la surveillance de ces dernières (section III, art. 2). Cette situation de vide législatif en matière scolaire va se révéler propice à une accélération des dynamiques scolaires à l'œuvre dans le monde rural à la veille de la Révolution, c'est-à-dire à l'approfondissement du processus d'appropriation locale de la fonction enseignante, identifiable au moins depuis les années 1760. Les trois dernières décennies de l'Ancien Régime peuvent en effet être comprises comme un temps

¹² Emmet Kennedy et Marie-Laurence Netter, « Les écoles primaires sous le Directoire », in *AHRF*, 1981, n°243, p. 3-38.

¹³ Carlo Pancera, *La rivoluzione francese e l'istruzione per tutti, dalla convocazione degli Stati Generali alla chiusura della Costituente*, 1984, Schena editore, p. 239-246. – Hans-Christian Harten, *Les écrits pédagogiques sous la Révolution*, Paris, INRP, 1989.

¹⁴ L'histoire des contretemps et des désaccords qui aboutissent à ce retard est, pour l'essentiel, bien connue. Voir René Grevet, *L'avènement de l'école... op. cit.*, p.15-41.

d'affermissement de l'école comme « institution de proximité »¹⁵. Et cela n'allait pas forcément de soi, dans la mesure où, au XVIII^e siècle, deux autorités extérieures au village au moins revendiquaient l'exercice d'une tutelle sur l'école et se pensaient, dans le même temps, comme les prescripteurs des usages scolaires devant s'appliquer dans les communautés de leur ressort territorial : les évêques et les intendants. En dépit de ces prétentions de l'Église et des commissaires départis du roi, le régent d'école de la fin de l'Ancien Régime se laisse d'abord définir par sa profonde insertion dans le tissu des affaires locales : choisi en assemblée générale des habitants et rémunéré par les villageois, il est une « créature » de la communauté qui l'emploie et qu'il a pour fonction de « servir », selon le terme utilisé dans les contrats de recrutement des maîtres d'école¹⁶. Service protéiforme, au vrai, que celui des maîtres du second XVIII^e siècle, qui apparaissent comme autant de factotum paroissiaux dont la mission essentielle consiste à rendre possible les manifestations de la vie collective villageoise¹⁷. Sonneurs des cloches paroissiales, ils sont appelés à rythmer et à sacraliser les jours ouvrés ainsi que les jours fériés. Chantres à l'église, ils sont la voix de ce plain-chant liturgique vécu de manière sensible, par tous les habitants rassemblés pour la grand messe, comme le « chant d'une communauté » toute entière¹⁸. Remonteur de l'horloge, ils informent du temps commun qui passe. Bedeaux, sacristains, ils doivent assurer la propreté et la décoration du lieu de culte, qui est aussi celui de la vie collective, l'assemblée des habitants se réunissant encore le plus souvent, pour délibérer, au « banc d'œuvre » de la fabrique, dans l'église. Ils sont enfin les vecteurs momentanés de la mémoire locale, d'une part en tant que secrétaire-greffier du village, mais aussi par leur voix, les contrats d'engagement de régents d'école se montrant tout particulièrement insistants sur l'obligation qui leur est faite de chanter à l'église pour les messes de fondation et les obits¹⁹, mission de grande portée symbolique pour des villageois qui voient dans la communauté des morts la garante des droits des vivants à jouir des fruits du finage commun et d'en transmettre l'usage à leurs

¹⁵ Pour reprendre l'expression employée par Jean-François Chanet pour qualifier l'école de la fin du XIX^e siècle, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996, p. 37. – L'analyse de ce processus d'appropriation locale de l'école est au cœur de notre travail de thèse, Côme Simien, *Des maîtres d'école aux instituteurs : une histoire de communes, de République et d'éducation entre Lumières et Révolution (années 1760-1802)*, sous la dir. de Ph. Bourdin, Université Blaise Pascal – Clermont 2.

¹⁶ En 1785, les habitants du village de Laives assurent par exemple que le maître d'école qu'ils salarient est payé « pour le service qu'il fait en général pour toute la paroisse ». Cité par Jean-Louis Bazin, *Les recteurs d'école de Laives avant 1789*, Mâcon, Imprimerie générale X. Perroux, 1892, p. 8-9.

¹⁷ Sur ces services pluriels, voir par exemple Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère et Dominique Julia, *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, Sedes, 1976, p. 34-35.

¹⁸ Xavier Bisaro, *Chanter toujours. Plain-chant et religion villageoise dans la France moderne (XVI^e-XIX^e siècle)*, Rennes, PUR, 2010, p. 105.

¹⁹ Un obit étant un office funèbre fondé pour le repos de l'âme d'un défunt.

descendants²⁰. Et l'on comprend alors que chaque village ait eu le vif sentiment que les clauses qu'il rédigeait dans les contrats de recrutement des enseignants élémentaires lui étaient propres, irréductibles à l'échelle locale pour laquelle elles avaient été définies par les habitants réunis en assemblée. En signalant sans cesse la volonté des villageois de voir la fonction de régent se perpétuer dans la paroisse selon les « usages » locaux, la « tradition » de la communauté²¹, ces conventions d'engagement de régents de la fin de l'Ancien Régime indiquent que l'école se situe à l'intérieur de l'important complexe de la *coutume* villageoise, qui occupait encore une place centrale dans l'imaginaire populaire du XVIII^e siècle²². Tout à la fois environnement, mentalité et attentes, la « tradition », ainsi que le rappelle Roger Dupuy, c'est d'abord la « conviction que la communauté ne survit qu'en respectant un certain nombre de pratiques et d'usages qui ont fait leur preuve et dont le respect est la garantie du salut collectif »²³. Dès lors qu'elle relève de l'immémorial villageois, de ce temps des ancêtres dont elle est issue et qu'elle a charge de perpétuer, la fonction de magister ne pouvait donc échapper au travail de codification locale : le groupe des co-résidents définit l'école, dans les contrats d'engagement des régents, parce que celle-ci contribue, dans le même temps, à le définir. Faut-il alors s'étonner des infractions répétées des villageois aux obligations qui leur étaient prescrites par la législation royale et synodale, à commencer par celle d'adresser impérativement à l'intendant le procès-verbal du recrutement de tout nouveau maître afin que le commissaire du roi, après vérification, puisse l'homologuer par ordonnance, ou celle de présenter chaque nouvel enseignant à l'administration épiscopale afin qu'il reçoive, après examen de ses compétences, l'autorisation de tenir école ? Les communautés d'habitants laissent de plus en plus les régents libres de se conformer ou non à cette dernière règle. Quant à la première, profitant d'un niveau d'encadrement de l'administration royale beaucoup moins fort qu'on a longtemps pu l'écrire²⁴, les villageois réussissent sans trop de peine, et malgré les

²⁰ Pierre Cornu, « Pouvoir local et communauté dans la France rurale », in Louis Hincker (dir.), *Citoyenneté, république, démocratie. France, 1789-1899*, Neuilly, Atlande, 2014, p. 311.

²¹ Par la convention de maître d'école qu'il passe avec les habitants de Coincy (Picardie), en 1762, Jacques Remy s'engageait par exemple à « remplir [ses] fonctions *ainsi qu'il est d'usage* » dans la communauté : AN F¹⁷10138, Liasse « Département de l'Aisne », Acte de nomination de Jacques Remy comme maître d'école à Coincy, 17 octobre 1762. François Dumez, recruté comme maître d'école à Wiry-au-Mont, doit quant à lui s'engager auprès des villageois à « tenir une bonne école comme de se conformer aux anciens usages du pays », AD Somme, C 1101, Procès-verbal de l'élection de François Dumez, 29 octobre 1786.

²² Le constat dressé à cet égard par Edward P. Thompson pour la société anglaise vaut à bien des égards pour le monde rural français : le XVIII^e siècle est marqué par une conscience encore particulièrement forte de la coutume et des usages coutumiers. Edward P. Thompson, *Les usages de la coutume. Traditions et résistances populaires en Angleterre, XVII^e-XIX^e siècle*, Paris, Éd. de l'EHESS, 2015, p. 53 et p. 155.

²³ Roger Dupuy, *La politique du peuple... Op. Cit.*, p. 61.

²⁴ Voir François-Xavier Emmanuelli, *Un mythe de l'absolutisme bourbonien : l'intendance, du milieu du XVII^e siècle à la fin du XVIII^e siècle (France, Espagne, Amérique)*, Aix, Université de Provence, 1981. – Michel Biard,

remontrances répétées des intendants, à éviter de transmettre à l'administration royale les conventions d'engagement qu'ils ont conclu avec leurs maîtres d'école, ou à ne le faire qu'avec un retard conséquent, parfois de plusieurs années... quand les contrats ne sont pas transmis à l'intendance une fois seulement qu'ils ont touché à leur terme²⁵ ! Il est vrai que les commissaires départis avaient l'habitude, lorsque ces contrats leur parvenaient, d'en casser certaines clauses, parmi celles auxquelles les villageois se montraient particulièrement attachés et qu'ils n'avaient de donc de cesse de réintroduire dès la convention suivante (telle la rémunération du magister en nature, par exemple, ou l'obligation faite au maître d'école de sonner les cloches par temps d'orage afin d'éloigner les démons du terroir paroissial). En gardant pour eux la convention d'engagement du régent pendant un intervalle de temps de plus en plus long, les villages réussissent à faire fonctionner *leur* école en vertu des seules règles qu'ils ont eux-mêmes déterminées. Autour du maître d'école, le monde villageois a donc su, au temps de la monarchie dite « administrative », s'insérer dans les « interstices des systèmes normatifs établis ou en formation » et y développer ses propres stratégies²⁶. Au sein de ces micro-sociétés rurales où les revendications politiques passent moins par de grandes formalisations théoriques que par une mise en pratique de leurs attentes autour de supports à la mesure de la « politique populaire » (dont les caractères fondamentaux sont, d'une manière générale, la « quotidienneté », la « proximité », « l'immédiateté », le « moralisme » et la « tradition »²⁷), cela faisait aussi de l'école l'un des réceptacles privilégiés de la grande aspiration qui travaille tout le monde rural au crépuscule de l'Ancien Régime : l'auto-gouvernement villageois²⁸.

C'est dans ces circonstances que survient la Révolution. Or, le vide législatif en matière scolaire des années 1789-1793 se conjugue à la disparition plus ou moins rapide des autorités de tutelle traditionnelle des petites écoles : les intendances sont supprimées par les

Les Lilliputiens de la centralisation. Des intendants aux préfets : les hésitations d'un "modèle français", Seyssel, Champ Vallon, 2007.

²⁵ Parmi d'autres exemples possibles, songeons à celui de Jean Garot qui, durant huit années, va occuper les fonctions de recteur d'école de Quetigny, village limitrophe de Dijon, sans que sa convention, passée le 1^{er} décembre 1778, soit homologuée par l'intendant de Bourgogne. Ce dernier ne la découvre qu'en 1788, lorsqu'il homologue, le 17 janvier, le nouveau contrat passé pour trois ans entre Garot et la communauté... près de deux ans plus tôt (le 1^{er} mai 1786) : AD Côte d'Or, C 573, Ordonnance de l'intendant de Bourgogne, 17 janvier 1787.

²⁶ Giovanni Levi, *Le pouvoir au village. Histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVII^e siècle*, Paris, Gallimard, 1985, p. 12.

²⁷ Raymond Huard, « Existe-t-il une "politique populaire" ? », in Jean Nicolas (dir.), *Mouvements populaires et conscience sociale, XVI^e-XIX^e siècle*, Paris, Maloine, 1985, p. 63.

²⁸ Jean-Pierre Jessenne, « Synergie nationale et dynamique communautaire dans l'évolution politique rurale par-delà la Révolution française (vers 1780 – vers 1830) », in *La politisation des campagnes au XIX^e siècle, France, Italie, Espagne et Portugal*, Rome, Ecole Française de Rome, 2000, p. 67.

Constituants en décembre 1789²⁹; les évêques constitutionnels qui commencent à prendre leurs fonctions au printemps 1791 ne prétendent pas reprendre à leur compte les compétences scolaires revendiquées depuis un siècle et demi par les prélats de la réforme catholique³⁰... De tous les anciens acteurs des petites écoles, ne restent alors que les communautés d'habitants. Or, celles-ci, on le sait, sortent justement renforcées par la loi du 14 décembre 1789 qui, à partir d'elles, établit un régime local communaliste accordant un très large degré d'autonomie aux municipalités dans la conduite des affaires locales³¹. Si bien que, dans le domaine scolaire, les villages estiment désormais disposer seuls du pouvoir de nommer leur enseignant ainsi que de celui de régler et de réguler leur école. Lorsque Emiliand Blondeau est nommé enseignant de la commune de Nolay, en Bourgogne, le 4 décembre 1791, son contrat d'engagement précise que « défenses sont faites à toutes personnes d'enseigner ni tenir école sans permission expresse des officiers municipaux », officiers qui s'approprient ainsi un droit qui avait été jusque-là, en théorie, l'apanage des seuls évêques.

Prendre par le biais scolaire, la question de la communalisation qui s'opère durant les premières années de la Révolution permet néanmoins de mieux saisir comment l'accès des communes à un large degré d'autonomie administrative a pu se décliner concrètement. En l'espèce, l'école devient l'un des objets autour desquels les communautés d'habitants parviennent à dépasser les distinctions censitaires que la loi a établies entre citoyens actifs et citoyens passifs, qui heurtent les traditions communautaires reposant sur des formes consenties et non formalisées d'inégalités socio-politiques³², pour en revenir aux formes traditionnelles de l'exercice du pouvoir au village, c'est-à-dire à un gouvernement local s'effectuant par le biais d'assemblées générales des co-résidents. Si le procès-verbal de l'élection de Charles-Adrien-Marie Couvreur comme maître d'école de la commune picarde de Long, le 28 février 1790, affirme que c'est la municipalité de ce lieu, réunie en Conseil général, qui a recruté le régent, l'acte nous apprend cependant, un peu plus loin, que sont en réalité présents, à côté des édiles locaux, les fabriciens ainsi qu'un « très grand nombre d'habitants assemblés au son de la cloche à la manière accoutumée », lesquels délibèrent et

²⁹ Michel Biard, *Les lilliputiens... op. cit.*, p. 125-170.

³⁰ Il faut attendre la fin de l'année 1795 pour que les évêques constitutionnels se mêlent de la question des écoles, Augustin Gazier, « L'école primaire et les évêques constitutionnels sous le Directoire », in *Revue des deux mondes*, 1910, t. 57, p. 676.

³¹ Eduardo Garcia de Enterría, *Révolution française et administration contemporaine*, Paris, Economica, 1993, p.80-82. – Laurent Brassart et Jean-Pierre Jessenne, « Les préoccupations et les actions ordinaires des municipalités rurales au temps des révolutions (France du Nord, 1789-1830) », in *Id.* et Nadine Vivier (dir.), *Clochemerle ou République villageoise ? La conduite des affaires villageoises en Europe, XVIII^e-XX^e siècle*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2012, p. 69-71.

³² Jean-Pierre Jessenne, « Synergie nationale... », *op. cit.*, p. 70-71.

signent l'acte avec les membres du Conseil général³³. Après avoir choisi le citoyen Couvreur, cette assemblée générale de tous les paroissiens somme son nouveau magister d'entrer en fonction dès la semaine suivante et détermine les règles qu'il sera alors tenu de respecter : exercer ses fonctions comme ses prédécesseurs en ne donnant de vacances « que celles qui sont *d'usage dans cette paroisse et non d'autres* », faire le catéchisme et la prière à ses écoliers tous les matins et tous les soirs, sonner l'angelus trois fois par jour (celui du matin à 4h, en été, à 5h en hiver) et le trépas le vendredi, balayer l'église chaque samedi, recourir à la douceur à l'égard de ses écoliers et n'user des châtimens corporels qu'en dernier recours, etc. À l'évidence, l'école appartient donc plus que jamais à ces objets regardés comme ne pouvant être configurés que dans l'espace restreint de la *micropolis* rurale, selon des principes propres à la communauté qui les édicte³⁴. En cela, dans le domaine scolaire au moins, la large autonomie conférée aux municipalités, corrélée à l'absence de loi scolaire, a favorisé l'épanouissement des pratiques communautaires coutumières.

Ces usages scolaires collectifs, trop peu conformes aux nouvelles règles administratives, ne manquent pas d'être contestées par les autorités intermédiaires chargées de la surveillance des établissements d'instruction publique et, d'une manière plus générale, du contrôle des actes des administrations municipales³⁵. Le 29 juillet 1793, le directoire du département de la Côte d'Or refuse par exemple d'homologuer le contrat de recrutement de François Finot, à Bretigny, parce qu'il a été conclu par « l'universalité des habitants de la commune » alors que le Conseil général de la municipalité seul, explique-t-il aux villageois, était compétent pour engager un recteur d'école³⁶. Il convient néanmoins de ne pas surestimer cette immixtion des autorités extérieures au village dans les affaires scolaires des communes. Districts et départements ne peuvent agir qu'à la condition que les contrats d'engagement leur aient été transmis par les municipalités. Dans le dispositif administratif établi en décembre 1789 c'était en effet à l'administration inférieure de faire loyalement remonter ses délibérations à l'échelon supérieur. C'est bien là, d'ailleurs, que réside sans doute l'une des

³³ Jean-Baptiste Carton, « La réception d'un maître d'école à Long, en 1790 », in *Bulletin de la Société d'émulation d'Abbeville*, 1955, p. 469-471.

³⁴ Jean-Luc Mayaud, « Pour une communalisation de l'histoire rurale », in *La politisation des campagnes au XIX^e siècle, France, Italie, Espagne et Portugal*, Rome, EFR, 2000, p. 160.

³⁵ Depuis 1789, chaque autorité supérieure possède le contrôle des actes de l'administration inférieure, « soit *a priori* par l'approbation obligatoire d'une délibération, soit *a posteriori* par le pouvoir d'annulation d'une délibération ou d'une décision », Benoît Gauthier, « Les relations entre le pouvoir central et les administrations locales sous la monarchie constitutionnelles (1789-1792) », in Michel Pertué (dir.), *L'administration territoriale de la France (1750-1940)*, Orléans, PUO, 1998, p. 296.

³⁶ AD Côte d'Or, C 478, Arrêté du directoire du département de la Côte d'Or, 29 juillet 1793.

principales faiblesses de la nouvelle construction administrative révolutionnaire³⁷. Car il suffit que les communes ne transmettent pas aux districts leurs délibérations pour que l'ensemble du mécanisme de contrôle se trouve bloqué. Et, l'on sait, de fait, que, de l'hiver 1790 jusqu'au mois de décembre 1793, les administrations de département et de district n'ont cessé de se plaindre des difficultés qu'elles rencontrent pour obtenir des informations de la part des officiers municipaux et pour se faire obéir d'eux³⁸. Cette situation est particulièrement prononcée dans le domaine scolaire. Lorsque le comité d'instruction publique de l'Assemblée Législative lance une enquête scolaire, en 1791-1792, nombre de districts, à qui le formulaire avait été envoyé, sont contraints de confesser au pouvoir législatif leur incapacité à y répondre, faute d'avoir pu obtenir des municipalités les informations nécessaires³⁹. Si l'on se réfère aux seuls villages, le directoire du département de Puy-de-Dôme n'est par exemple sollicité qu'à une seule reprise pour homologuer une délibération municipale relative aux écoles primaires entre l'été 1790 et l'automne 1793, délibération qui, du reste, concerne un bâtiment scolaire et non un contrat d'engagement de maître⁴⁰. En Côte d'Or, si le contrat de François Finot, est cassé en juillet 1793 par le directoire du département, encore faut-il souligner qu'il avait été conclu en février 1791, soit deux ans et demi plus tôt. Devant le nouveau fonctionnement des institutions, les populations rurales procèdent donc à une réactualisation en Révolution des stratégies d'évitement que les communautés d'habitants avaient déjà su déployer, à la fin de l'Ancien Régime, vis-à-vis de la tutelle administrative des intendants : soit les villages n'envoient jamais les contrats locaux d'engagement, soit ils ne le font qu'avec force retard.

C'est cette accélération de la communalisation des petites écoles, entre le mois de décembre 1789 et celui de décembre 1793, qui permet de comprendre le très fort maintien de l'armature scolaire d'Ancien Régime durant les quatre premières années de la Révolution, alors que le réseau des collèges est, au même moment, en pleine décomposition⁴¹. Il ne faudrait pas en conclure pour autant que ces pratiques villageoises traditionnelles sont

³⁷ Benoît Gauthier, « Les relations entre le pouvoir central... », *op. cit.*, p. 293.

³⁸ Michel Pertué, « Les représentants du pouvoir exécutif dans les départements sous la Révolution française », in Jean-Pierre Allinne et Renaud Carrier (dir.), *Préfet et développement local*, Paris, Dalloz, 2002, p. 49. – Georges Fournier estime que tous les témoignages sont à cet égard concordants, « La vie politique au village en l'an II », in *AHRF*, 1995-2, n°300, p. 273.

³⁹ Ernest Allain, « L'enquête scolaire de 1791-1792 », in *Revue des questions historiques*, 1891, t. VI, p. 150-173.

⁴⁰ AD Puy-de-Dôme, L. 246, Registre d'ordre des décisions du directoire du département du Puy-de-Dôme, 13 mars 1792.

⁴¹ Dominique Julia, « L'institution du citoyen. Instruction publique et éducation nationale dans les projets de la période révolutionnaire (1789-1795) », in Marie-Françoise Lévy (dir.), *L'enfant, la famille et la Révolution française*, Paris, Olivier Orban, 1990, p. 124.

antinomiques de la médiation, par l'école, des valeurs révolutionnaires nouvelles. Les premières années de la Révolution correspondent, au moins jusqu'au printemps 1792, à un temps de rencontre entre les dynamiques communautaires et la synergie nationale⁴². Au vu des principes communaux de fonctionnement des écoles durant cet arc chronologique, cela ne pouvait qu'être vrai également pour l'activité enseignante. Non imposés par un pouvoir exogène, librement consentis par les ruraux, les principes du nouvel ordre des choses peuvent être mis en circulation au village par l'intermédiaire des maîtres d'école sans que cela suscite des réactions de rejet des enseignants qui s'en font les vecteurs locaux. Le 14 novembre 1790, l'administration départementale de la Côte d'Or ordonne que le premier dimanche du mois de mars 1791, tous les élèves des collèges du département devront être interrogés par leurs municipalités sur la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Les écoles primaires ne sont donc pas officiellement concernées par cette injonction administrative. Pourtant, lorsque la date prévue arrive, cinquante et un « recteurs d'école » *au moins* présentent à leur municipalité des écoliers, qui remportent à cette occasion des « prix d'encouragements » du département⁴³.

L'an II ou l'âge d'or de la décentralisation scolaire et de l'école publique en Révolution

C'est le 29 frimaire an II (19 décembre 1793) que la Convention nationale adopte enfin la première véritable législation scolaire de la Révolution : la loi Bouquier⁴⁴. Cette loi fait de toutes les écoles de la République des écoles *publiques* : non seulement il est précisé que l'enseignement sera fait « publiquement » mais, en outre, les instituteurs et institutrices seront désormais salariés par la nation, *via* les receveurs des districts, sur la base des mandats que leur délivreront les municipalités. Les dispositions de ce décret sont néanmoins très libérales⁴⁵. Seulement deux articles apparaissent contraignants : l'obligation scolaire de trois ans pour les enfants de 6-8 ans et l'obligation pour les instituteurs de se conformer aux livres

⁴² Jean-Pierre Jessenne, « Une Révolution sans ou contre les paysans ? », in Michel Biard (dir.), *La Révolution, une histoire toujours vivante*, Paris, Tallandier, 2009, p. 259.

⁴³ Si cinquante et un maîtres d'école ruraux ont pu être identifiés dans le tableau dressé par le département pour l'occasion, ce chiffre correspond à une estimation basse étant donné que de nombreux individus ayant présenté des enfants pour ces examens publics ne sont pas connus des autorités de département tandis que d'autres sont nommés sans que l'administration sache s'ils sont ou non recteurs d'école AD Côte d'Or, L 1082, Etat des jeunes gens qui ont remporté les prix d'encouragement dans le Département de la Côte d'Or, année 1791.

⁴⁴ Olivier Gréard, *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, t. 1, *De 1789 à 1848*, Paris, Charles de Mourgues Frères, 1874, p. 26-30.

⁴⁵ Sur cette loi, voir Dominique Julia, *Les trois couleurs... op. cit.*, p. 10-11. – René Grevet, *L'avènement... op. cit.*, p. 62-64.

élémentaires qui seront adoptés par la représentation nationale (et, pour l'heure, d'utiliser comme support de leur enseignement la Déclaration des droits de l'homme et la Constitution de 1793). Mais, parallèlement, les programmes d'enseignement sont abandonnés à l'appréciation des enseignants. En outre, le premier article établit que « l'enseignement est libre » et donc que tout citoyen peut devenir instituteur, à la simple condition qu'il se fasse enregistrer par la municipalité du lieu où il a l'intention d'ouvrir son école et qu'il puisse exciper devant elle d'un certificat de civisme. La surveillance des écoles, enfin, jusque-là attribuée aux départements et aux districts, est toute entière replacée entre les mains des municipalités. De toutes les lois scolaires de la décennie révolutionnaire, la loi Bouquier, contrairement à ce que l'on a longtemps pu écrire⁴⁶, fut la mieux appliquée, la plus appropriée également, ce qui se traduit non seulement par un nombre élevé d'instituteurs et d'institutrices en activité sous ce régime, mais également par les effectifs imposants d'écoliers fréquentant leurs écoles⁴⁷.

Plus qu'une acceptation d'un programme scolaire que la loi n'a pas défini clairement, ce succès étonnant rencontré par la toute première école publique de la République, à l'acmé de la pression centralisatrice jacobine (la loi Bouquier est adoptée quinze jours seulement après le décret du 14 frimaire an II), montre surtout comment les communautés d'habitants ont su s'adapter au temps de « la Terreur » et au projet re-centralisateur du gouvernement révolutionnaire. Les travaux de Jacques Péret et de Laurent Brassart ont souligné la propension des communautés rurales à adopter, au temps de l'exception politique, en l'an II, une attitude collective mêlant l'*amortissement* et le « consentement partiel » à l'égard des exigences de l'État central⁴⁸. Dans le cadre d'une « contrainte négociée », un compromis tend à s'esquisser entre communes et représentants de l'État : l'exécution de certaines tâches urgentes par les municipalités (principalement liées aux réquisitions militaires) garantit en retour aux pouvoirs locaux une forme de tolérance tacite de l'État central et de ses agents sur l'inexécution totale ou partielle de quelques-autres mesures imposées par le gouvernement

⁴⁶ Par exemple Jacques Godechot, *Les institutions de la France sous la Révolution et l'Empire*, Paris, P.U.F., 1998 (1^{ère} éd. 1951).

⁴⁷ René Grevet, « L'école de la Révolution à l'épreuve de l'utopie réformatrice », *La Révolution française* [En ligne], 4 | 2013, mis en ligne le 15 juin 2013, Consulté le 26 mai 2016. URL : <http://lrf.revues.org/794> - Hans-Christian Harten, *Elementarschule... op. cit.* p. 215-218. Nous nous référons également à nos propres recherches doctorales à ce sujet. Dans le district de Charleville (Ardennes), à l'automne 1794, par exemple, 82 instituteurs ou institutrices scolarisent au moins 4.248 élèves, 86% d'entre eux enseignants à plus de 30 écoliers chaque mois : AN F¹⁷1361, Etat des mandats visés par l'administration du district de Libreville, nivôse an III.

⁴⁸ Jacques Péret, « Le village face à la Terreur : l'exemple du département de la Vienne », in Roger Dupuy (dir.), *Pouvoir local et Révolution. La frontière intérieure*, Rennes, P.U.R., 1995, p. 291. - Laurent Brassart, *Gouverner le local en Révolution. État, pouvoirs et mouvements collectifs dans l'Aisne (1790-1795)*, Paris, Société des études robespierristes, 2013, p. 338.

révolutionnaire. Ce dont témoigne, dans ce cadre, le devenir de la loi du 29 frimaire, c'est la complexité de cet « amortissement » qui, en réalité, ne se résume pas à l'application de certaines lois pour mieux être autorisé, informellement, à en ignorer d'autres. Le succès rencontré par l'école publique, dans le monde rural de l'an II, montre en effet surtout la capacité des communes à s'emparer de certains décrets adoptés par la Convention montagnarde, jusque dans le champ des initiatives culturelles – réputées comme étant, par excellence, celles refusées par les villageois –, pour les adapter à leurs pratiques collectives traditionnelles et à s'aménager ainsi, dans le cadre théorique de la loi, des marges et des sphères d'action autonome. De fait, les communes transforment de partout les dispositifs du décret du 29 frimaire an II pour faire de l'école publique révolutionnaire non pas le résultat d'une libre négociation entre parents et enseignants, comme le voulait le conventionnel Bouquier, mais un champ d'expression de la communauté d'habitants toute entière. À la procédure simple d'enregistrement devant le pouvoir municipal du candidat aux fonctions d'instituteur, les communes substituent très majoritairement une véritable *nomination* effectuée par le Conseil général de la municipalité. Les $\frac{3}{4}$ des instituteurs du district de Montdidier (Somme) en activité sous le régime de la loi Bouquier, sont, par exemple, établis dans leurs fonctions dans ces conditions⁴⁹. Du reste, les municipalités continuent le plus souvent d'intervenir pour enregistrer sur les registres communaux une nomination en réalité effectuée préalablement par l'assemblée générale des habitants, qui continue donc de se réunir, comme le 20 germinal an II, à La Roche-de-Glun (Drôme), où « L'assemblée générale convoquée a cet Effet a arrêté qu'elle *nomme* en remplacement du Citoyen Robin le Citoyen Melquion » pour nouvel instituteur de la commune⁵⁰.

Le Finistère offre un exemple quasi-paradigmatique de ce processus d'amortissement local des impulsions scolaires de l'État central. Le 8 pluviôse an II, suite à un rapport prononcé par Barère, au nom du Comité de Salut public, la Convention adopte un décret qui ordonne l'établissement d'instituteurs de langue française dans les villages des départements à « idiomes » (douze départements sont concernés)⁵¹. Ces instituteurs francophones, proposés par les sociétés urbaines parmi leurs membres, seront nommés par les représentants du peuple

⁴⁹ Ainsi que le montre les procès-verbaux de nomination de ces instituteurs, conservés aux AD Somme, sous la cote L 2340.

⁵⁰ AD Drôme, L 1029, Extrait du registre des délibérations de la municipalité de La Roche-de-Glun, 20 germinal an II. Dans l'Aisne, en l'an II, c'est également l'assemblée générale des habitants qui s'occupe du recrutement de l'instituteur, Laurent Brassart, *Gouverner le local... op. cit.*, p. 330.

⁵¹ Sur ce décret et son application, voir Côme Simien, « Les interprètes de la Révolution : les instituteurs de langue française dans les villages bretons et alsaciens (an II-an III) », in *Id.* et Julien Bouchet (dir.), *Les passeurs d'idées politiques nouvelles au village, de la Révolution aux années 1930*, Clermont-Ferrand, PUBP, 2015, p. 115-133.

en mission présents sur place. Les parents seront tenus d'envoyer leurs enfants dans les classes de ces enseignants, où ils apprendront, avec la langue de la République, les principes révolutionnaires sur le support de la Déclaration des droits et des lois adoptées par la Convention. Dans ce dispositif, les communautés rurales sont donc totalement écartées du processus de nomination des enseignants, ce qui devait provoquer, à terme, un refus de leur présence au village. À Berrien, le 12 germinal an II, la municipalité se plaint de ce que la société populaire du chef-lieu de canton a « nommé à notre insçu ainsi qu'à l'insçu de nos administrés, un instituteur pour nôtre Commune ». Elle demande donc que cette ratification ne soit pas confirmée avant que les villageois se soient prononcés, de crainte « que nos administrés ne nous taxent d'insouciance à leur égard de ne les avoir point fait participer à Lélection de l'instituteur préposé à l'éducation de leur enfant »⁵². Le citoyen Guillaume Goardon, lui, est proposé au représentant en mission par la société populaire de Cléden-Cap-Sizun, chef-lieu de canton, le 16 thermidor an II, pour être l'instituteur de langue française de la commune de Plogoff⁵³. Or, ce choix n'est pas celui de la municipalité du lieu, qui avait opté pour le citoyen Pierre Pellerin. Le 23 thermidor an II, Goardon entre tout de même en fonction, après avoir obtenu sa confirmation du représentant du peuple en mission. Toutefois, une résistance passive des habitants entrave très vite la réussite de son activité. Un autre enseignant relate en effet, le 13 pluviôse an III, que « le vingt trois fructidor dernier, voyant l'instruction de la jeunesse de cette commune totalement négligée et que les peres et meres paroisoient sans confiance dans le citoyen Guillaume Goardon [...] je déclarai que mon intention étoit d'ouvrir une école primaire », révélant ainsi, par la même occasion, la capacité des villageois à jouer des redites du cadre législatif devant l'obligation qui leur est faite d'envoyer leurs enfants à l'école. En effet, la loi du 8 pluviôse n'annule pas, dans les départements à idiomes régionaux, le décret du 29 frimaire an II. Etablie sous le régime de la loi Bouquier, cette seconde école rencontre le succès qui échappait à Goardon : « dès le 1^{er} des sans-culottides j'eu vingt huit élèves, quatorze suivoient leur exemple le deux vendémiaire, total, quarante deux Jeunes Citoyens qui ont suivis assez exactement mes instructions pendant le 1^{er} semestre ». Pourtant, cette école concurrente propose également l'enseignement du français et une instruction civique. Mais cette médiation républicaine suscite moins de réticences, dans la mesure où l'école qui la supporte est le fruit d'une initiative locale et non pas d'une mise en conformité avec la loi imposée par le chef-lieu. Par

⁵² AD Finistère, 8 L 105, Lettre de la municipalité de Berrien au représentant du peuple en mission, 12 germinal an II.

⁵³ AD Finistère, 27 L 90, Lettre de l'instituteur de Plogoff à l'agent national du district de Pont-Croix, 13 pluviôse an III.

les mécanismes décentralisés de la loi du 29 frimaire an II, l'instituteur pouvait donc ne pas apparaître seulement comme le porteur de références exogènes au village mais également comme l'incarnation des exigences, des pratiques et des valeurs de la communauté qui l'a fait enseignant.

Face à ces appropriations locales du décret Bouquier, les pressions exercées par les autorités centrales sont, à défaut d'être inexistantes⁵⁴, faibles, peu intrusives et ne remettent jamais en cause les usages communautaires de la loi. En ces temps de gouvernement révolutionnaire, et alors que le Comité de Salut public avait apporté son soutien à la loi Bouquier en frimaire an II, l'école primaire est, de fait, considérée par les administrations de district et de département comme une affaire strictement communale. À l'heure de retracer, en prairial an V, le parcours enseignant de Charles Fayolle, établi comme instituteur à Saint-Sorlin, le 6 floréal an II, l'administration centrale du département de la Drôme écrit qu'il fut, à cette époque, « *nommé* instituteur public de Saint-Sorlin par le Conseil général de la commune »⁵⁵. Deux ans encore après la fin de l'application de la loi Bouquier, le souvenir qui reste de cette brève expérience scolaire est donc celui d'un temps où l'école fut pleinement communale. L'an II consacre ainsi près d'un demi siècle de dynamiques scolaires rurales. C'est en 1794 que les villages parviennent enfin pleinement à être seuls aux commandes de leur instituteur. Le sentiment de compétence souveraine sur l'école qui se cache derrière le propos des habitants d'Ainval, en Picardie, vaut sans doute pour la grande majorité des communes rurales de la République : là, en floréal an II, après que l'ensemble de la communauté a choisi Louis Joyer pour être son instituteur, ce dernier reçoit directement des villageois « plein pouvoir d'établir une école dans ladite commune »⁵⁶. Tout devait néanmoins changer quelques mois plus tard.

La centralisation contournée (printemps 1795 – printemps 1802)

⁵⁴ Durant le printemps de l'an II, les administrations de district adressent des circulaires aux municipalités afin de les informer de la nécessité de faire appliquer la loi dans les meilleurs délais. Mais elles s'en tiennent néanmoins à cette attitude informative, sans jamais accompagner ce message de quelconques pressions. Elles se gardent bien de relancer, du reste, les communes qui font preuve de retard dans l'installation d'un instituteur, René Grevet, *École, pouvoirs et société (fin XVII^e siècle – 1815). Artois, Boulonnais/Pas-de-Calais*, Lille, CHREN, 1991, p. 193.

⁵⁵ AD Drôme, L 509, Extrait des registres de l'administration du Canton de Moras, 19 floréal an V.

⁵⁶ AD Somme, L 2340, Extrait du registre des délibérations du Conseil général de la commune d'Ainval, 29 floréal an II

Cette dernière période est marquée par la succession de deux lois réorganisant en profondeur l'instruction publique : la loi Lakanal (27 brumaire an III, qui commence véritablement à être appliquée au printemps 1795) puis la loi Daunou (3 brumaire an IV), qui prévaudra tout au long du Directoire⁵⁷. Or, ces deux lois ont pour particularité, par-delà leurs évidentes dissemblances, de créer, pour la première fois, un système scolaire dual : à côté des écoles publiques pourront désormais exister des écoles privées. Nous avons évoqué, en introduction, le succès beaucoup plus grand rencontré par l'école privée et la fragilité des explications de ce succès par l'atavisme présumé des populations rurales. Pour le comprendre, et sans nier la pertinence, en certaines localités, des explications par les opinions religieuses et politiques des villageois, il importe surtout de rappeler que le Directoire est une période marquée par un processus de forte centralisation politique qui se traduit, entre autre, par la dissociation entre l'échelle des communautés d'habitants et celle de l'organisation administrative (10.000 municipalités cantonales remplacent, selon les termes de la Constitution de l'an III, les 44.000 communes créées en décembre 1789)⁵⁸. Ce dépérissement du pouvoir municipal est mal accepté par des populations rurales qui demeurent attachées au principe de leur auto-gouvernement. S'opère alors une rupture entre les communautés rurales et l'État républicain, rupture qui se traduit à la fois par une attitude de résistance passive à l'égard des injonctions des autorités centrales et par un repli sur le cadre communautaire où la cohésion du groupe des co-résidents passe désormais par la défense acharnée de ce qu'il reste des fondements de la communauté, c'est-à-dire son patrimoine matériel (presbytères par exemple) et immatériel (pratiques religieuses, pratiques collectives coutumières...)⁵⁹.

C'est dans ce contexte d'ensemble qu'interviennent les lois Lakanal et Daunou. Or, ces deux lois ont pour trait commun d'arracher l'école publique de la sphère des compétences communales, à rebours des dynamiques à l'œuvre depuis plusieurs décennies, et de la placer toute entière entre les mains des autorités chargées d'appliquer les mesures ordonnées par le pouvoir central : administrations de districts (loi Lakanal) puis de départements (loi Daunou). D'une part, la nomination des instituteurs publics est désormais confiée à des jurys d'instruction, établis à l'échelle du district et dont les membres sont nommés par les administrations intermédiaires. Les choix effectués par ces derniers sont ensuite validés par arrêté des assemblées de district puis de département. Non seulement les communes n'ont

⁵⁷ Sur ces lois, voir René Grevet, *L'avènement de l'école contemporaine... op. cit.*, p. 64-66 et 69-73.

⁵⁸ Cette suppression des municipalités communales n'est pas seulement un « changement d'échelle territoriale, c'est aussi l'officialisation constitutionnelle du renoncement à l'autonomie administrative des communes » : Jean-Pierre Jessenne, « Synergie nationale... », *op. cit.* p. 76.

⁵⁹ *Id. Pouvoir au village et Révolution, Artois 1760-1848*, Lille, PUL, p. 240.

plus alors de rôle à jouer dans le processus de nomination, mais même les municipalités cantonales qui les remplacent ne jouissent, tout au plus, que d'un simple rôle de proposition, auprès de l'administration centrale du département, des candidats aux fonctions d'instituteur. D'autre part, le pouvoir de destituer les enseignants est à présent entièrement confié aux districts puis aux départements. En outre, l'exécution de ces deux lois se traduit, de partout, par l'élaboration de cartes scolaires fondées sur une logique démographie rationnelle (une école pour 1000 habitants), qui conduit les jurys d'instruction publique à définir des arrondissements par regroupement de communes qui, établis selon une stricte logique comptable, ne tiennent aucun compte de la géographie scolaire coutumière dans le placement des instituteurs publics. Enfin, les jurys d'instruction rédigent des règlements de police intérieure devant être appliqués uniformément à toutes les écoles publiques de leur ressort, privant ainsi les villageois de leur traditionnelle fonction de prescripteurs des usages scolaires de leur commune.

Cette soudaine désappropriation municipale de l'école fait de l'instituteur public l'un des supports sur lequel peut se cristalliser, localement, la rupture qui s'opère au même moment entre les paysans et l'État. C'est ce que dit sans détour César Carpentier, candidat malheureux à la place d'instituteur public de Chorey-les-Beaune (Côte d'Or), en l'an VII : « Il suffit que l'instituteur soit nommé par le département pour que les habitants ne veuillent absolument pas de lui »⁶⁰. Ce rejet de l'école publique se traduit alors principalement par l'incapacité des administrations extérieures au village à pourvoir en enseignants la totalité des arrondissements tracés par les jurys d'instruction publique. En-deçà d'une « frontière intérieure »⁶¹ qu'il faut globalement situer à l'échelle des chefs-lieux de canton, les administrations centrales de département ne parviennent qu'exceptionnellement, à installer un instituteur public dans les territoires scolaires qu'elles ont définis⁶². Et si, par quelque concours de circonstances, des instituteurs publics ont été présentés par les municipalités cantonales puis nommés par l'administration centrale du département dans les communes rurales qui ne sont pas chef-lieu de canton, il est alors fréquent que leurs classes demeurent sensiblement moins fréquentées que celles des instituteurs particuliers établis dans le

⁶⁰ AD Côte d'Or, L 1086, Pétition d'Aimé César Carpentier à l'administration centrale du département de la Côte d'Or, an VII.

⁶¹ Roger Dupuy (dir.), *Pouvoir local et Révolution. La frontière intérieure*, Rennes, PUR, 1995.

⁶² Cette présence de l'école publique réduite au seul chef-lieu de canton est une tendance générale que relevaient déjà François Furet et Jacques Ozouf, *Lire et écrire... op. cit.*, p. 111. Nos dépouillements nous ont par exemple permis de recenser 39 instituteurs publics sous le régime de la loi Daunou dans le département de la Drôme pour 173 places disponibles dans ce département (22,5%). Le plus fort niveau de présence de l'école publique, dans notre corpus, est atteint pour le département du Tarn : 79 pour 159 places dans le Tarn (49,5%).

voisinage. Et c'est là un problème majeur, dans la mesure où la loi Daunou a abandonné le principe de la gratuité scolaire pour revenir à la rémunération de tous les enseignants par les parents de leurs écoliers. Si bien que se multiplient les doléances d'instituteurs publics qui, comme Jean Gardet, à Lamarche-sur-Saône, sont poussés à la démission par la concurrence que leur oppose les « écoles particulières [qui leur] otoient les deux tiers » des élèves sur lesquels ils étaient en droit de compter⁶³.

A contrario, l'école privée, qui échappe quant à elle à la centralisation départementale, permet de perpétuer les pratiques locales de la petite école. Comme autrefois, sous l'Ancien Régime aussi bien que durant les premières années de la Révolution et en l'an II, les communautés d'habitants procèdent à de véritables *nominations* collectives de leurs instituteurs privés, en réunissant, désormais hors de tout cadre institutionnel, l'assemblée générale des habitants. Autour de l'instituteur privé, la communauté retrouve ainsi temporairement son visage politique, sa fonction délibérative et son expression collective. Le moment de son installation villageoise devient une occasion pour le village de se donner à voir, d'abord à lui-même, en mettant en scène sa propre unanimité. À Saint-Vaast-en-Chaussée, petite commune picarde de 470 habitants, ce sont 45 habitants qui se réunissent le 5 nivôse an V, « en la manière ordinaire et accoutumée », pour désigner Charles Gambier. Non pas pour « instituteur », du reste, selon la nouvelle terminologie imposée par la Révolution depuis décembre 1792, mais pour « maître d'école [...], principalement pour l'Instruction des enfants », étant ainsi entendu, par ce « principalement », qu'il accomplira également d'autres services collectifs, sans doute d'essence liturgique (le Directoire est marqué par la multiplication des messes blanches où l'instituteur, en l'absence des prêtres, fait souvent office de principal officiant laïc⁶⁴). Une fois Gambier choisi par les habitants, les villageois fixent comme autrefois le règlement de son école : horaires quotidiens de ses classes, début de ses fonctions (le jour-même), montant de sa rémunération⁶⁵...

L'appropriation de la fonction d'instituteur privé apparaît ainsi comme l'un des moyens par lequel les communautés d'habitants parviennent à se perpétuer dans l'informel

⁶³ AD Côte d'Or, L 1088, Extrait des registres des délibérations de l'administration municipale du canton de Pontailler, 28 pluviôse an VII.

⁶⁴ Significativement, ces messes « blanches » ou messes « aveugles » sont également appelées messes de « maîtres d'école ». Voir Marie-Paule Biron, « La résistance des laïcs à travers les messes "blanches" et le "culte laïc" », in Bernard Plongeron (dir.), *Pratiques religieuses dans l'Europe révolutionnaire (1770-1820)*, Turnhout, Brepols, 1988, p. 293. – Sur ces messes blanches, se reporter également à Xavier Bisaro, *Chanter toujours... op. cit.*, p. 154-157.

⁶⁵ AD Somme, L 925, Procès verbal de l'Assemblée générale des habitants de la commune de Saint-Vaast en Chaussée, 5 nivôse an V.

institutionnel qui est désormais le leur. L'investissement de l'école particulière, qu'ils érigent en signe tangible du fait communautaire, et le rejet concomitant de l'école publique, permet en outre aux villageois de démontrer que la communauté entend rester souveraine pour tout ce qui concerne la vie locale⁶⁶. En somme, se joue autour de l'école une forme de confrontation entre la loi générale et la légitimité communale à administrer ses propres affaires. À court terme, c'est cette conception de l'école comme institution de proximité qui devait l'emporter. Le 11 floréal an X (1^{er} mai 1802), la loi Fourcroy, qui remplace la loi Daunou du 3 brumaire an IV, redonne aux municipalités les pleins pouvoirs sur leur école primaire... en même temps qu'elle marque l'extinction des dernières velléités révolutionnaires de régénérer la société par l'école.

⁶⁶ C'est là un vieux réflexe des communautés rurales, comme le note Georges Fournier, *Démocratie et vie municipale en Languedoc*, Toulouse, Les Amis des Archives de la Haute-Garonne, 1994, t. 2, p. 355.