L'école de la Révolution à l'épreuve de l'utopie réformatrice

René Grevet

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lrf/794>

DOI : 10.4000/lrf.794

ISSN : 2105-2557

Éditeur

IHMC - Institut d'histoire moderne et contemporaine (UMR 8066)

Référence électronique

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 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lrf/794> ; DOI : 10.4000/lrf.794

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© La Révolution française

L'école de la Révolution à l'épreuve de l'utopie réformatrice

René Grevet

- ¹ En germinal an IX, la statistique administrative du département de l'Oise indiquait : « *les écoles primaires ne sont établies nulle part*¹. » En l'an X, les maires du Pas-de-Calais qui ont répondu à l'enquête statistique lancée par Chaptal jugeaient catastrophique le bilan scolaire de la Révolution : « Point d'instruction depuis dix ans et bientôt plus de civilisation... » ; depuis 1789, les instructions ont été négligées... » ; « il y avait avant la Révolution...plus d'individus qui savaient lire et écrire². » A la fin de l'an VIII déjà, les nouveaux conseils généraux avaient émis des opinions négatives sur la situation des écoles. Que ces jugements ne soient pas tout-à-fait objectifs, sans doute³. Pour autant, l'historien peut s'interroger sur la réalité d'un tel constat et sur ce qui a pu nourrir cette perception négative de l'œuvre scolaire de la Révolution. En pluviôse an II, le comité d'instruction publique avait écrit au comité de salut public qu'il mettait tout en œuvre pour développer l'instruction publique considérée comme « le gage de la solidité de la Révolution et de la prospérité des nations⁴ ? » La révolution aurait-elle failli à cette mission fondatrice en négligeant l'établissement de l'école de la Révolution ? Aurait-elle préféré les mots aux actes, « les rêves utopiques » aux réalisations ? Aurait-elle davantage promis ou rêvé que construit ? En réalité, le débat ne se situe pas entièrement à ce niveau car les révolutionnaires ont aussi agi au présent en légiférant et en administrant la question scolaire. Cette politique n'a pas été suivie ou comprise ; elle a même été majoritairement rejetée en raison de sa volonté déchristianisatrice. Les populations n'ont pas voulu d'une école sans Dieu mais pas vraiment laïque puisque cherchant à imposer une morale sous les auspices de l'Être suprême. Il convient d'abord de préciser que, lorsqu'on parle de l'école de la Révolution, on pense souvent à celle de l'idéal républicain des années 1793-1794, mais on ne doit pas oublier qu'entre 1791 et 1799, s'est développé un dualisme scolaire. L'école d'avant n'a jamais disparu et elle s'est posée en rivale de l'école de la Révolution, celle-ci en projet en 1791-1792, en action en 1793-1794 et en repli à partir de 1795.

- 2 Cette histoire de l'école révolutionnaire s'inscrit dans l'histoire politique et religieuse des années 1760-1880 qui montre la montée en puissance d'un Etat s'émancipant de l'Eglise, par une « séparation de corps » (D. Julia) au milieu du siècle des Lumières et un divorce, encore provisoire, sous la Révolution. L'histoire de l'enseignement en France, y compris sous la Révolution, s'inscrit dans cette continuité d'une évolution de l'Etat et d'une emprise croissante de la puissance publique, l'exclusion des enseignants jésuites en 1762-1764 en étant le premier moment emblématique⁵. Les Révolutionnaires ont ainsi voulu imposer l'emprise de l'Etat sur l'administration scolaire dans une volonté de rupture, en fondant leur utopie mais aussi leur action sur un idéal de refondation et de régénération politiques, inspiré cependant des Lumières.

L'école de la révolution entre volonté réformatrice et exaltation utopique

- 3 A toutes les époques, le discours pédagogique réformateur emprunte inéluctablement les chemins de l'utopie, soit en usant du mode ou du genre utopique⁶. Dans ce dernier cas, l'auteur imagine les contours d'une institution scolaire destinée à former les individus d'une cité idéale ou tout simplement originale. A vrai dire, ce ne fut pas la forme préférée des pédagogues révolutionnaires⁷. En effet, même si ce concept n'est guère aisé à cerner car, à la limite, on pourrait y rattacher tout texte réformateur dans la mesure où les résultats correspondent rarement aux objectifs envisagés, l'utopie scolaire apparaît la plupart du temps sous forme d'incises ou d'amplifications lyriques dans les projets éducatifs voire dans les rapports préliminaires d'un projet de décret qui dérivent à un moment ou à un autre de leur théorie vers le mode utopique sans qu'on puisse pour autant les inclure dans le genre utopique. Si l'on excepte le projet bien connu d'éducation communautaire de Le Peletier, défendu devant la Convention par Robespierre en juillet 1793⁸, il faut aller chercher l'utopie par exemple dans le rapport Bouquier du 24 germinal an II (13 avril 1794) : « ...sur les débris du despotisme[...]le flambeau de la raison, de la philosophie, éclaire tous les points de la surface de la République, l'ignorance s'enfonce dans ses sombres casernes, le fanatisme disparaît, l'erreur fuit devant la vérité [...]dans un clin d'œil, 25 millions d'égoïstes isolés ne formant plus qu'une immense famille de frères et d'amis⁹. » On peut citer également Grégoire, ardent zélateur de l'uniformisation linguistique et de la destruction des patois, pour promouvoir une seule langue « qui sera par excellence celle du courage et de la liberté, [...]grâce aux bienfaits de l'instruction se répandant comme une douce rosée sur parents et enfants réunis lors des soirées d'hiver¹⁰. » Pierre-Claude-François Daunou, qu'on ne s'attend guère à trouver là, estime quant à lui que « le progrès suprême de l'état social » surviendra « à l'époque où tous les parents seraient de bons instituteurs », soit à la disparition d'écoles devenues inutiles ; en attendant, mais c'est en juillet 1793, il se déclare partisan d'une réforme phonétique de l'orthographe pour faciliter l'apprentissage de la lecture¹¹. Dans son rapport relatif aux écoles normales du 3 brumaire an III (24 octobre 1794), inspiré par Garat, Lakanal se laisse aussi tenter par le mode utopique : « C'est le moment où il faut rassembler dans un plan d'instruction publique digne de vous, digne de la France et du genre humain, les lumières accumulées par les siècles qui nous ont précédés et les germes des lumières que doivent acquérir les siècles qui suivront » et il préconise dans l'enseignement public la généralisation de la méthode inductive d'analyse qui « deviendra l'organe universel de toutes les connaissances humaines (et) détruira l'inégalité des

Lumières¹². » Les écoles normales deviendront les pépinières d'« une jeunesse savante et philosophique », formée à l'art d'enseigner, « source de lumière si pure, si abondante » qui s'épanchera « de réservoir en réservoir, d'espace en espace dans toute la France » pour permettre « la recreation de l'entendement humain chez un peuple qui va devenir l'exemple et le modèle du monde¹³. »

- 4 Signalons enfin, un exemple parmi tant d'autres, à résonance provinciale, puisé dans un discours d'un membre du jury d'instruction du district de Pithiviers adressé au comité d'instruction publique en l'an III :

« Le jour est arrivé où la plus grande des Nations, après avoir renversé d'un bras puissant la Thière et le Trône, donne à ses enfans une morale saine, une philosophie digne de devenir le code de l'Univers et de faire entrer dans sa gymnastie, les talens, les arts et les travaux.

Bientôt nos campagnes ne seront donc plus peuplées de fanatiques, d'hommes gémissans sous le règne de l'erreur ; bientôt la terre n'ouvrira ses fertiles entrailles que pour un peuple libre, éclairé, sage et heureux.

Bientôt aussi l'instituteur, regardé par ses concitoyens comme le père social que la Patrie donne à ses enfans, verra doubler son existence par les progrès de ses élèves. Fonctionnaires d'un grand peuple, quelle responsabilité va peser sur vous ! C'est vous qui répondrez à chaque citoyen, à la France, à l'Univers entier, des vertus ou des vices que votre exemple aura fait naître dans le cœur de nos enfans, des talens heureux ou de l'ignorance fatale dont vos leçons auront fortifié ou étouffé le germe

¹⁴, »

- 5 Confrontée aux enjeux cruciaux de la réforme éducative, héritière de l'esprit des Lumières, l'école de la Révolution a été le creuset de trois espérances majeures qui ont nourri les discours réformateurs usant plus ou moins du mode utopique. L'espérance politique d'abord : comment signifier la fin du despotisme en promouvant la liberté et l'égalité d'anciens sujets devenus citoyens, puis citoyens républicains à partir de septembre 1792 ? L'espérance morale évidemment : comment signifier la fin du fanatisme en promouvant la religion naturelle garante d'une morale civique autonome par rapport aux religions révélées, garante aussi d'un idéal de fraternité laïque sous les auspices de l'Etre Suprême ? L'espérance intellectuelle aussi : comment signifier la fin des ténèbres de l'ignorance en promouvant la diffusion des Lumières, garante des progrès de l'esprit humain, et une instruction conduisant au « perfectionnement de l'humanité », cet idéal prôné par Condorcet, Daunou, Lakanal, Garat...
- 6 Ce tryptique a nourri ce que B. Baczkowski a appelé « les rêves pédagogiques » de la révolution, « multiples et opposés », rêves qui toujours selon lui, ont pu servir de refuges d'espoir, d'engagements de substitution et de transferts face aux résistances du présent politique¹⁵. Fort heureusement, la Révolution s'est davantage nourrie d'espérances et de visées réformatrices que d'utopies irréalisables.
- 7 Ces trois espérances révolutionnaires transposées à la question scolaire ont impliqué une triple mission pour le futur instituteur, promu comme une espèce de « père social », éducateur politique, moral et intellectuel. Dès lors, s'opère un transfert de sacralité qui substitue l'utopie politique à l'utopie religieuse ; l'instituteur, ce nouveau missionnaire laïc, devait assumer l'immense responsabilité de former les générations montantes en visant un triple objectif : celle d'éduquer l'enfant non plus dans une école vue comme la « petite église des enfants » mais comme une micro-société citoyenne et républicaine ; celle de changer l'homme, non plus pour en faire un chrétien vivant dans l'imitation de Jésus-Christ mais pour en faire un homme nouveau, régénéré dans ses mœurs et réglant sa vie morale sous le contrôle de l'Etre Suprême ; celle enfin de transformer la cité, non

plus pour la modeler sur la cité de Dieu soumise aux lois chrétiennes mais pour en faire une cité citoyenne soumise aux lois des hommes.

- 8 Trois espérances mais aussi trois temps qui ont pu parfois se chevaucher dans la chronologie réformatrice, notamment en raison du décalage d'information entre Paris et le reste du territoire.
- 9 De 1789 au printemps 1792, le maître mot est celui de *régénération* : changer l'homme, régénérer les mœurs et « les habitudes tout un peuple » (Mirabeau) ; promouvoir une école émancipatrice en libérant l'accès au savoir, écrire une nouvelle époque des progrès de l'esprit humain grâce à l'effet cumulatif et générationnel de l'instruction¹⁶. C'est le moment cartésien, dans le droit fil de l'esprit des Lumières.
- 10 De l'automne 1792 à thermidor an II, c'est l'époque où l'école doit s'emparer de la génération montante « pour la pétrir dans le moule républicain » ; il faut changer la cité pour préserver la république ; « raser le passé, inventer l'avenir » (Baczko) ; « il faudrait oublier ce que nous avons été pour pouvoir devenir ce que nous devons être », affirmait en juillet 1793 le conventionnel Nicolas Hentz¹⁷. L'éducation doit être avant tout nationale, sociale, républicaine, égalitaire, libératrice, populaire. Le discours pédagogique emprunte alors volontiers ses références à l'exemple lacédémonien. C'est le moment platonicien, essentialiste, celui des universaux.
- 11 Enfin la période qui va de l'automne 1794 à 1799 voit un net reflux des écrits pédagogiques à résonance utopique ; on se méfie des mots, des envolées lyriques même si elles ne disparaissent pas totalement ; l'école républicaine n'est plus tout à fait au centre du débat politique ; on repousse à plus tard la mise en œuvre d'une école émancipatrice pour tous. L'urgence est de promouvoir une renaissance des lettres et des talents que les Thermidoriens considèrent avoir été sacrifiés sous la Terreur¹⁸. L'heure est à la consolidation républicaine par la promotion de l'élitisme bourgeois. C'est le moment aristotélicien, nominaliste, condillacien, animé par les Idéologues.
- 12 Il est pourtant un domaine qui semble former consensus, de Mirabeau à Bouquier en passant par Daunou et Lakanal, c'est celui d'une éducation nationale par le biais des fêtes décadaires et nationales, organisées pour tout un peuple y compris les enfants des écoles : « C'est là que la jeunesse acquerra, pour ainsi dire la connaissance de ses droits et de ses devoirs, qu'elle puisera des sentiments propres à élever son âme à la hauteur des vertus républicaines », indiquait Bouquier¹⁹. Outre la nécessité politique de s'emparer de ces « communs élans vers l'image de la félicité » pour nourrir l'imagination du peuple, Daunou y voyait une sorte de « ministère de la réconciliation nationale », donnant à travers « la communion fraternelle des Français », l'exemple de la paix entre les hommes et « le signal de la paix du monde ».

Le fait scolaire en Révolution²⁰

- 13 Face aux ambitions proclamées de manière plus ou moins utopiques, il convient à présent de les confronter à la réalité du fait scolaire à partir de trois indicateurs : le volet politique et administratif pour évaluer le degré d'application des lois scolaires votées par la Convention nationale entre décembre 1793 et octobre 1795 ; le volet scolaire ensuite présentant le bilan de la fréquentation des écoles ; enfin le volet professionnel pour faire le point sur la présence enseignante dans la nouvelle politique éducative voulue par les autorités révolutionnaires

- 14 Avant l'application des lois scolaires de la Révolution, il faut signaler qu'entre 1789 et 1793, l'armature scolaire ne s'est pas disloquée d'un seul coup et totalement. Sans doute se sont produites des tensions avec l'obligation du serment civique et voit-on apparaître la première scission entre enseignants constitutionnels et réfractaires, scission annonciatrice du dualisme scolaire, fait majeur de l'histoire politique et scolaire de la Révolution. Sans doute assiste-t-on à la disparition d'écoles et d'établissements entretenus grâce à des fondations ecclésiastiques charitables. Dans quelle proportion ? C'est difficile à évaluer, sauf au plan local. L'enquête scolaire de 1791-1792 montre une certaine stabilité dans les villes dont les municipalités ont souvent, faute d'autre personnel, toléré le maintien d'enseignants insermentés. Dans les campagnes, le maintien des enseignants est avéré, qu'ils aient ou non prêté serment : par exemple, dans le district de Beauvais (Oise), 3 communes seulement se retrouvèrent sans école. Pour la période postérieure, une note du 25 pluviôse an II (13 février 1794), adressée au Comité de salut public par le Comité d'Instruction Publique, reconnaît que « le passage à un nouvel ordre des choses est difficile », en particulier pour l'application du décret du 29 frimaire an II (19 décembre 1793)²¹. Il convient pourtant de nuancer l'insuccès de cette première législation scolaire de la Convention qui fut appliquée moins d'un an. Rappelons qu'elle permettait à tout un chacun d'enseigner (sous réserve de la production d'un certificat de civisme) et qu'elle instaurait une obligation scolaire de 3 ans, la gratuité et la laïcité de l'enseignement. L'exemple du Pas-de-Calais que j'ai étudié dans ma thèse montre que 60 à 70 % des communes rurales de ce département avaient nommé un ou plusieurs enseignants en vertu de cette nouvelle loi, les villes offrant d'ailleurs un pourcentage proche des 100 %²². Ailleurs, faute de statistique générale, on signalera l'exemple du district de Pont-à-Mousson, étudié par James Guillaumes, où 65 communes sur 80 (81 %) avaient appliqué la loi. Dans l'ouest, cette proportion tombe à moins de 50 %.
- 15 Le changement de conjoncture politique entraîna une nouvelle législation scolaire, officialisé par le décret Lakanal du 27 brumaire an III (17 novembre 1794) qui prévoyait le financement public d'une école à double section pour 1000 habitants²³. Cette loi qui n'imposait plus l'obligation scolaire, laissait aux parents le choix de l'école en admettant explicitement l'existence d'écoles libres. Les enseignants devaient être nommés après vérification de leurs compétences par un jury d'instruction. Enfin le programme pédagogique mettait davantage l'accent sur l'instruction avec l'incorporation de matières comme la grammaire, l'histoire, la géographie, les sciences naturelles. Cette loi du 27 brumaire était sans doute la plus complète et la plus prometteuse des lois scolaires relatives à l'enseignement primaire. Ce fut aussi la plus décriée en raison de ses difficultés d'application, en particulier le fait de financer une seule école pour 1000 habitants. Il est difficile voire impossible de dresser un bilan national de l'application de cette loi qui fut variable d'un district à l'autre, selon le degré de dispersion de la population, selon aussi le degré d'exigence des jurys d'instruction. La loi s'appliqua assez facilement dans les villes mais dans les campagnes, le critère du millier d'habitants pour l'établissement d'une école, priva de nombreuses communes d'une école publique : dans le district de Dijon, 70 % des communes soit 106 sur 151 ne purent y prétendre. Les habitants reprirent alors les anciennes pratiques en salariant un maître d'école, souvent d'ailleurs l'ancien clerc d'avant la Révolution qui avait été salarié grâce à la loi du 29 frimaire an II (19 décembre 1793). Ce fut aussi le délaissement des écoles publiques au profit d'écoles libres tenues par des ecclésiastiques.

- 16 La troisième loi scolaire fut l'œuvre de Daunou. Elle s'inscrit dans le cadre d'une loi organique de 48 articles rattachée au texte constitutionnel de l'an III et votée par la Convention à la veille de sa séparation, le 3 brumaire an IV (25 octobre 1795). Il revenait aux administrations de département de déterminer le nombre et l'emplacement des écoles publiques et on reprit généralement le critère du millier d'habitants. Les enseignants examinés par un jury d'instruction n'étaient plus rémunérés par l'Etat mais bénéficiaient d'un logement ou d'une indemnité. Il revenait aux parents de payer l'écolage de leurs enfants, à l'exception des plus pauvres. Ces dispositions, jugées réactionnaires par des nombreux historiens, s'expliquent en partie par le contexte financier catastrophique. Elles entraînèrent un reflux très marqué du nombre d'écoles publiques : dans le Pas-de-Calais, alors qu'on en recensait près de 600 en 1795, on n'en trouvait moins de 300 en 1799. En revanche, le nombre d'écoles particulières explosa, même si la surveillance administrative s'intensifia pour vérifier leur enseignement républicain : dans l'Aude, 172 écoles publiques mais autant de privées ; l'étude de E. Kennedy et M.-L. Netter indique pour 7 départements (Aisne, Bas-Rhin, Charente, Finistère, Gers, Haute-Garonne, Loire-inférieure, Maine et Loire, Yonne) que plus des 3/4 (76.7 % exactement) des écoles étaient privées²⁴.
- 17 Nous voyons donc que les autorités révolutionnaires ont légiféré et ont cherché à faire appliquer les décrets scolaires, tant au niveau des départements que des districts, notamment en s'appuyant sur ces nouveaux relais que furent les jurys d'instruction. Reste à voir maintenant si, sur le plan de la fréquentation, cette législation a suscité un effet d'entraînement.
- 18 Si l'on examine les taux d'alphabétisation qui doivent être maniés avec précaution, surtout, comme c'est souvent le cas, si l'on n'a pas distingué les niveaux d'écriture et s'ils sont établis sur la simple distinction « signe »/« ne signe pas », il est possible d'évaluer le pourcentage d'individus qui, sachant plus ou moins écrire, ont été plus ou moins scolarisés.
- 19 L'historien peut en effet dégager une tendance et une estimation de la fréquentation scolaire, avec un recul chronologique de 10 à 15 ans, en se fondant sur le postulat vraisemblable que l'alphabétisation est le résultat d'une scolarisation. Hormis l'enquête Maggiolo portant sur les années 1816-1820 et celle de l'I.N.E.D. portant sur les années 1740-1829, il n'existe pas d'étude générale de l'alphabétisation française pour la première moitié du XIX^e siècle. Il faut donc recourir à des recherches précises mais limitées géographiquement et chronologiquement, en étudiant l'alphabétisation des conjoints et des conjointes théoriquement scolarisables entre 1790 et 1799. La seule enquête générale à laquelle on puisse se référer, celle de l'I.N.E.D., relevant les taux d'alphabétisation de 1800 à 1819, oscillant entre 39,5 % et 41,2 % pour la France entière, montrent une certaine stabilité, voire une progression d'environ deux points par rapport à ceux des décennies 1770-1790²⁵. Ces indications générales trouvent-elles leur confirmation dans des études géographiquement plus limitées mais aussi plus précises ? Dans le Vendômois (Petite Beauce, Perche, vallée du Loir), l'alphabétisation se maintient au niveau de ce qu'elle était avant la Révolution : le pourcentage de signatures masculines passe de 44,8 % à 43,5 % et celui des signatures féminines progresse légèrement de 32,3 % à 34,6 %²⁶. Dans le département du Pas-de-Calais, on peut estimer qu'environ 25 000 enfants de 8 à 12 ans ont été scolarisés entre 1795 et 1800, soit environ 47 % de la population scolarisable ; en l'absence d'études approfondies, on peut considérer qu'il s'agit là d'une estimation valable pour les régions septentrionales du pays. Dans le détail, l'alphabétisation atteint

52,2 % pour les années 1806-1815 contre 53,2 % pour la décennie précédant la Révolution, ce qui traduit un repli de la scolarisation dix à quinze ans auparavant, soit dans les années 1791-1805, et plus particulièrement vers 1795-1799. Autrement dit, à partir du moment où l'on assiste au déclin de l'enseignement public qu'un Etat impécunieux cesse de subventionner²⁷. D'une façon générale, les statistiques d'alphabétisation ne permettent donc pas de conclure à un effondrement de l'instruction élémentaire pendant la Révolution.

- 20 Autre question d'importance : comment se répartissaient les élèves entre les écoles publiques et les écoles privées ? A lire les correspondances des administrations de département et de canton, on pourrait penser que les écoles nationales furent désertées au profit des écoles privées. Tel était le point de vue exposé en l'an VI par les administrateurs de la Sarthe, du Doubs ou encore de la Seine²⁸. En pluviôse de la même année, le Commissaire du Directoire exécutif près le département du Pas-de-Calais écrivait dans son compte-rendu : « Les écoles primaires... étaient peu fréquentées avant le 18 fructidor et beaucoup de pères de famille s'abstiennent encore d'y envoyer leurs enfants²⁹. » Sans doute faut-il nuancer quelque peu ces propos. Dans le département de la Seine-Inférieure, les écoles publiques accueillaient en moyenne 6 108 garçons et 3 123 filles par trimestre, soit 14 % de la population scolarisable³⁰. Pour les départements de Haute-Garonne, du Loir-et-Cher, du Bas-Rhin, de Seine-Inférieure et de l'Yonne, on dénombrait davantage d'élèves dans les écoles nationales (plus de 46 élèves en moyenne) que dans les écoles privées (40 en moyenne)³¹. Celles-ci, excepté dans les villes, ne captaient donc pas l'essentiel de la population scolarisée. En revanche, les plaintes répétées des enseignants publics, déplorant de voir leurs écoles fréquentées seulement par « les enfants des citoyens indigents ou très peu fortunés » étaient souvent fondées. La loi du 3 brumaire an IV (20 novembre 1795) avait supprimé la gratuité et les maîtres devaient percevoir un écolage dont pouvaient être dispensés les écoliers pauvres (en principe le quart des inscrits). Fréquemment, le nombre d'indigents dépassait cette limite, surtout dans les écoles rurales. Pour l'heure, l'école publique et républicaine tendait à devenir l'école du pauvre. C'est en tout cas la réputation qu'elle acquit dans l'opinion, et pour longtemps.
- 21 Considérons à présent le volet professionnel. Le succès d'une législation réformatrice repose en grande partie sur l'adhésion et les capacités de celles et ceux qui sont chargés de la mettre en œuvre, autrement dit dans ce cas de figure, les enseignants. Qui étaient vraiment ceux de la période révolutionnaire ? Ont-ils été à la hauteur des enjeux induits par les nouvelles législations ? Les autorités révolutionnaires ont-elles pu compter sur un corps enseignant homogène, motivé, compétent ?
- 22 Trois constats s'imposent. Tout d'abord, une grande partie du corps enseignant des années 1789-1799 était déjà en fonction avant la Révolution ; il n'y a pas eu de renouvellement profond mais, au contraire, une certaine continuité même si un renouvellement s'est opéré au fur et à mesure des années. Il n'y a pas eu non plus une réelle amélioration des compétences professionnelles dans la mesure où la Révolution n'a pas réussi à mettre en œuvre la formation professionnelle qu'elle avait appelée de ses vœux. Enfin, il n'y a pas eu non plus une amélioration de la condition enseignante, susceptible de rendre plus attractive la fonction pédagogique.
- 23 Dans les débuts de la période révolutionnaire, on constate une stabilité parmi les maîtres d'école. La continuité a été évidente dans les campagnes au moins jusqu'en 1792-1793. Dans les villes, en 1791-1792, à la suite des refus de serment et du départ d'un certain

nombre de congréganistes, des enseignants laïques furent nommés. Par la suite, lors des périodes d'application des décrets de 1793, 1794 et 1795, apparurent d'autres instituteurs et institutrices. Le recrutement fut sans doute plus ouvert en l'an II : le décret du 29 frimaire (19 décembre 1793) autorisait en effet tout citoyen et toute citoyenne à enseigner. Ce fut ainsi qu'un charron et un menuisier furent nommés en l'an II dans les localités de Givenchy-en-Gohelle et d'Havrincourt (Pas-de-Calais) ; à Charmy (Aube), le dénommé Eloi Henry, manouvrier de son état, fut désigné comme instituteur de la commune³². Dans les villes, la mobilité du corps enseignant fut plus importante, en raison de l'interdiction et du départ des congrégations religieuses enseignantes. Pour la période an III-an IV, il est difficile d'évaluer précisément le taux de stabilité car la législation imposait une diminution du nombre d'écoles publiques et de nombreux instituteurs nommés en vertu de la loi précédente, n'ayant pas été retenus, ont continué d'exercer dans leur village. Ainsi dans le district de Lons-le Saunier-Poligny, 40 instituteurs sur 54 avaient été enseignants précédemment (76 %) ; dans le district d'Avallon (Yonne) : « les instituteurs nommés par notre jury ne sont que les cy-devant maîtres d'école » car il n'y a pas d'autres candidats » « malheureusement dans ce district et peut-être dans toute la république, l'enseignement est resté dans les mains des ci-devant maîtres d'école³³. » Le décret du 3 brumaire entraîna une nouvelle diminution des écoles publiques (environ la moitié de celles existant à la fin de 1794) et une désaffection puisque de nombreux enseignants salariés (environ la moitié) par la république cessèrent leurs fonctions, ce qui nécessita un recrutement élargi à d'autres milieux professionnels : on vit ainsi des compagnons menuisiers, raffineurs, imprimeurs, cultivateurs anciens militaires postuler à un emploi d'enseignant.

- 24 On signalera cependant une exception dans cette continuité du corps enseignant : à savoir l'apparition de l'institutrice publique (ou laïque au sens de l'institutrice salariée par l'Etat) que la Révolution a tenté de promouvoir, notamment en introduisant le terme d'*institutrice* dans sa législation scolaire et d'autre part en lui réservant une parité d'exercice (mais pas de traitement). On peut donc parler d'un renouvellement même si il y eut pénurie de candidates pour exercer la fonction d'institutrice (35,5 % en 1795 et 13,3 % du nombre total d'enseignants dans les écoles publiques du Pas-de-Calais).
- 25 Pour ce qui concerne le test des compétences professionnelles, force est de constater que celles-ci n'ont pas été, loin s'en faut, améliorées durant la période révolutionnaire. La lecture des rapports administratifs de l'époque fournit de multiples témoignages sur la médiocrité professionnelle des instituteurs et des institutrices, particulièrement pour ceux et celles qui exerçaient dans les campagnes. Evitons cependant de généraliser de façon abusive même s'il est vrai que beaucoup choisissaient cette profession comme un pis-aller face à l'adversité, pour subsister eux et leur famille, avec pour conséquence inévitable, une incapacité souvent flagrante. Il y eut pourtant une volonté politique de nommer des enseignants compétents. Lors de l'application de la loi du 27 brumaire an III, les instituteurs et les institutrices furent sélectionnés par des jurys d'instruction qui ne purent que constater souvent la rareté des candidats et des candidates capables d'exercer cet emploi³⁴. Dans celui de Bagnères-sur-Adour, on se désolait en ventôse an III, de la nullité « des instituteurs actuels sachant à peine lire et écrire » et trop âgés pour qu'on pût espérer une amélioration de leurs compétences³⁵. Dans la région de Sancerre, n'existait « aucune citoyenne capable de remplir les places d'institutrices ». La plupart du temps cependant, les jurys nommèrent ceux et celles qui se présentaient, fussent-ils médiocres. Cette complaisance entraîna des réclamations comme celle envoyée à la

Convention le 29 germinal an III (15 octobre 1795) par des citoyens de huit communes du département des Landes :

« Il est encore un point essentiel à remarquer sur le choix des Instituteurs ; et nous voyons avec douleur que les Jurys d'instruction et les administrations des districts ont nommé des citoyens ignorans pour servir d'Instituteurs et qui sont très incapables d'exercer cette profession, attendu qu'il y en a plusieurs qui ne savent presque point lire ni écrire, ni parler français à leurs élèves ; en un mot, ils ne portent que le nom d'instituteur sans en faire les fonctions. Comment donc ces sortes d'Instituteurs s'y prendront-ils pour faire des bons élèves et de quelle manière agiront-ils pour enseigner à bien lire, à bien former les lettres de l'écriture, à orthographier, à chiffrer, à parler la langue nationale, si ces Instituteurs sont ignorans et incapables d'enseigner aux autres ce qu'ils ne savent pas eux-mêmes³⁶ ? »

- 26 Sans doute, ces récriminations comportent-elles une bonne part de vérité mais la suite de cette correspondance montre aussi que les auteurs regrettaient la mise à l'écart de « citoyens... bien instruits dans l'art d'enseigner » pour des raisons personnelles. A partir de l'an IV, nombre d'instituteurs parmi lesquels beaucoup d'ex-ecclésiastiques préférèrent devenir enseignants particuliers. Ce choix provoqua incontestablement une altération du niveau d'ensemble des enseignants publics.
- 27 Sur le plan professionnel, un autre constat s'impose, qui n'est pas sans importance, celui de la médiocrité de la condition matérielle des enseignants. Cette question revient de manière récurrente dans les archives. Les enseignants de la Révolution qui avaient cru pouvoir compter sur les traitements publics pour vivre dans des conditions acceptables furent déçus au fur et à mesure de la dépréciation de la monnaie et du désengagement de l'Etat. Les salaires nominaux augmentèrent certes et en 1794, dépassaient 700 livres, allant même jusqu'à 1 000 livres pour ceux et celles qui, exerçant sous le régime du décret du 29 frimaire an II, bénéficiaient d'une fréquentation importante et régulière. Cette amélioration ne dura point. En effet, payés en assignats, et parfois avec beaucoup de retard, les maîtres et les maîtresses de l'enseignement primaire virent progressivement leur situation matérielle se dégrader de plus en plus. Les réclamations devinrent plus nombreuses, à partir de l'automne 1794. La loi du 27 brumaire an III (17 novembre 1794), avait certes décrété le paiement d'un salaire annuel s'élevant à 1 200 livres pour les instituteurs et à 1 000 livres pour les institutrices qui, par ailleurs, devaient bénéficier d'un logement. Malheureusement le renchérissement croissant des denrées au cours de l'hiver 1794-1795, entraîna une très grave détérioration des conditions de vie de la population en général et des enseignants en particulier. Cette situation eut aussi pour conséquence une désaffection pour le métier d'enseignant public, comme en témoigne cette correspondance du jury d'instruction d'Ambert adressée le 29 germinal an III au comité d'instruction publique : « la modicité du traitement accordé par la loi du 27 brumaire vient encore mettre des obstacles à l'organisation de nos écoles. Le citoyen qui ne trouve pas dans le traitement un salaire équivalent à celui de simple journalier hésite à confier son temps à l'instruction publique³⁷. » Un instituteur de Montoire confirme en pluviôse an III que « la modicité du traitement éloigne de l'honorable fonction d'instituteur les personnes qui pourroient la remplir avec distinction » et demande qu'on augmente le salaire « en raison du prix exorbitant des denrées de première nécessité³⁸. »
- 28 Saisi d'un grand nombre de plaintes, Guinguéné, Directeur de la Commission exécutive de l'Instruction publique, écrivait en vendémiaire au IV : « Un cri général s'élève de toutes

les parties de la République sur la détresse affreuse dans laquelle se trouvent plongés un grand nombre d'instituteurs. Privés même de l'absolu nécessaire, la plupart languissent dans les horreurs du besoin et ne continuent l'exercice de leurs fonctions que dans l'espoir très prochain des secours qu'ils réclament et qui deviennent de jour en jour plus nécessaires³⁹. »

- 29 Un mois plus tard, la nouvelle loi du 3 brumaire an IV supprimait toute rémunération publique. Recevant un logement ou le plus souvent une indemnité compensatoire, les enseignants se voyaient contraints de percevoir un maigre écolage, versé par les parents. Les conditions matérielles des instituteurs et des institutrices publics n'en furent évidemment pas améliorées, d'autant qu'ils se voyaient par ailleurs fortement concurrencés par de nombreux maîtres particuliers. Dans son message au Conseil des Cinq-Cents en date du 3 brumaire an VII (21 octobre 1798), le Directoire exécutif admettait que « les fonctions d'instituteur ne seront jamais remplies par des hommes vraiment capables tant qu'elles n'offriront point une existence assurée à ceux qui voudront se consacrer à cet état pénible et intéressant⁴⁰. » Les Directeurs préconisaient l'octroi d'un traitement fixe mais prélevé directement sur les habitants, ainsi qu'un logement et un jardin ou à défaut une indemnité de logement. Ces dispositions auraient pu améliorer un peu la condition enseignante mais ne furent jamais réalisées.

Un grand dessein contrarié et inachevé

- 30 Si l'on met à part les contraintes structurelles comme la pauvreté avec pour conséquence le travail des enfants, l'insuccès croissant de l'école révolutionnaire peut s'expliquer par des raisons politiques, des obstacles fonctionnels et par un refus des populations attachées à « l'ancien régime des écoles⁴¹ », notamment sur les plans religieux et moral.
- 31 Au plan national, il suffit de suivre l'évolution législative pour s'en persuader : entre décembre 1793 et octobre 1795, la législation scolaire rétrécit progressivement l'engagement de l'Etat dans la prise en charge financière de l'enseignement primaire, alors que d'un autre côté, sa tutelle s'alourdit dans l'administration et la surveillance scolaires. Dans son rapport du 4 vendémiaire an IV (26 septembre 1795), Guinguené, directeur de la Commission exécutive de l'instruction publique, indiquait : « Encourageons l'instruction d'une manière vraiment utile et non pas gigantesque. N'employons à cet usage qu'une somme proportionnée à l'étendue des revenus que des impositions sagement réparties procurent à la république⁴². » En octobre 1798, le Directoire exécutif critiquait la mise en œuvre de la loi du 27 brumaire, pourtant moins généreuse que celle du 29 frimaire an II en expliquant qu'elle avait imposé au trésor public « une charge énorme qu'il lui eût été impossible de supporter dans la suite »⁴³. Ce désengagement s'appuyait aussi sur l'idée exprimée par Daunou que la période montagnarde avait éliminé une bonne partie des élites savantes et qu'il fallait privilégier les établissements d'enseignement adaptés à la reconstitution de ce vivier. On retrouve ici l'influence de l'idéologie et des Idéologues comme Destutt de Tracy : les Lumières, l'instruction se déversent du haut vers le bas de la société ; c'est « le versement des connaissances » évoqué par Daunou⁴⁴. Sans doute aussi, doit-on faire remarquer que les Thermidoriens ont cherché à canaliser l'engagement politique qui s'était manifesté dans les années 1792-1794⁴⁵.
- 32 Enfin, au plan local, il est incontestable que l'intrusion de la puissance publique dans l'administration scolaire n'a pas été très bien perçue. En effet, le poids des traditions

pesait sur les mentalités : municipalités et populations considéraient qu'il leur appartenait, en quelque sorte de droit, de continuer à choisir leur maître d'école, et de l'installer, même si l'Etat le rétribuait. On n'a pas toujours admis qu'un enseignant extérieur au village pût être désigné au détriment d'un maître d'école du lieu. De la même façon, on n'a pas compris que sous un régime prônant l'égalité, une commune pût se voir privée d'une école subventionnée par l'Etat. On ne pouvait non plus admettre qu'un presbytère fût réquisitionné pour servir de maison d'école. Dans la pratique quotidienne de l'enseignement, les difficultés de l'école républicaine se manifestèrent en effet par la nécessité de loger l'école à partir de l'an III. Avant la Révolution, dans la plupart des communes rurales, le maître tenait école chez lui. De nombreuses communes rurales ne disposaient pas encore d'une maison d'école. Seules les localités les plus aisées avaient commencé à s'en préoccuper dans la seconde moitié du XVIII^e siècle. Avec la suppression des cultes publics, les législateurs révolutionnaires avaient pensé pouvoir affecter les presbytères à la tenue des écoles publiques, la loi du 27 brumaire an III ayant stipulé que les presbytères non vendus comme biens nationaux seraient mis à la disposition des municipalités « pour servir, tant au logement de l'instituteur, qu'à recevoir les élèves pendant la durée des leçons. » Cette affectation souleva de nombreuses difficultés. Dans la pratique, l'utilisation des presbytères pour la tenue des écoles publiques n'a pu être généralisée en raison des nombreuses résistances de la population qui cachait les clés de ces locaux, en vue de maintenir un culte en assurant l'hébergement des prêtres clandestins ou de ceux qui revinrent en l'an III. Sous le Directoire, la loi du 3 brumaire an IV ne prévoyait plus de mise à disposition de ces presbytères pour les écoles, la plupart d'entre eux ayant d'ailleurs été mis en vente⁴⁶.

- 33 Un second obstacle surgit avec la pénurie des livres élémentaires destinés à l'éducation républicaine des écoliers, en particulier les catéchismes républicains. En pluviôse an II, le Comité d'instruction publique admettait que l'application complète du décret du 29 frimaire an II était de ce fait empêchée et suggérait en attendant que les enseignants continuent de se servir « des méthodes qui leur seront plus familières pour apprendre à lire, à écrire et à calculer⁴⁷. » C'était quand même faire bon marché des intentions idéologiques du nouveau régime ! En pluviôse an II, à l'initiative de Grégoire, la Convention décréta le lancement d'un concours pour la composition des livres élémentaires mais l'apport des contributions ne fut pas à la hauteur des attentes⁴⁸. En germinal an III, le jury d'instruction d'Ambert se plaignait toujours : « les livres élémentaires nous manquent absolument. Que devons-nous faire pour remplir ce vide⁴⁹ » ? Cette pénurie ne fut pas toujours totale, certains districts faisant davantage preuve d'initiative pour faire imprimer ces livres. Cependant quand ils étaient disponibles, des maîtres se plaignaient aussi d'un usage impossible en raison de la méconnaissance de la langue française au profit d'idiomes régionaux. Il est vrai que l'emploi de ces nouveaux livres n'allait pas de soi, sans doute parce que leur usage contrariait une pratique pédagogique routinière mais aussi et surtout parce qu'il se heurtait à l'hostilité de nombreuses familles favorables au maintien des « anciens livres » et principalement du catéchisme chrétien.
- 34 Le refus massif et durable des nouveaux livres ou textes républicains témoigne que l'expérience scolaire révolutionnaire n'a pas été unanimement acceptée par une population majoritairement attachée à « l'ancien régime des écoles ». Certes, comme l'a montré H.-C. Harten, ce rejet ne s'est pas manifesté de manière uniforme sur tout le territoire : il s'avéra moins intense par exemple en Seine-et-Oise et en Charente-

inférieure que dans le Nord ou dans la Marne et le Morbihan⁵⁰. Lors de la période montagnarde, les administrations locales furent enjointes de surveiller les enseignants tenus d'enseigner seulement les textes officiels mais, nous l'avons vu, la pénurie de livres empêcha l'application de telles consignes. Après quelques flottements lors de l'application de la loi du 27 brumaire an III et du retour d'anciens constitutionnels, les autorités réitérèrent leurs injonctions. Ainsi en germinal an VI, dans une correspondance adressée au Directoire exécutif, l'administration centrale de la Drôme exprimait son souhait de voir disparaître « l'usage de ces livres enfantés par les préjugés d'une foule de cultes superstitieux et ridicules [qui] inondent encore la république et sont presque généralement préférés aux livres élémentaires républicains qu'on repousse avec une sorte d'horreur religieuse⁵¹. » Assez souvent pourtant, dans les écoles particulières mais aussi dans des écoles publiques, on voit s'instaurer une pratique pédagogique mixte⁵². Dans ce cas d'ailleurs, il semble évident que les livres républicains étaient d'un usage peu fréquent pour ne pas froisser les familles et servaient de garantie pour éviter les foudres des autorités. Les populations rejetaient une école déchristianisée qui se voulait laïque tout en imposant néanmoins un enseignement moral lié à une religion déiste, comme en témoigne cet extrait du règlement des écoles d'Agen (11 ventôse an III soit le 1^{er} mars 1795), rédigé par le jury d'instruction :

- 35 « L'instituteur doit regarder, comme l'un de ses premiers devoirs, de saisir toutes les occasions propres à développer en présence de ses élèves, les principes consacrés par le peuple français sur l'existence de l'Être suprême et sur l'immortalité de l'âme. L'enseignement relatif à toute opinion religieuse est étranger aux fonctions d'instituteur⁵³. » De telles instructions étaient bien ambiguës dans la mesure où la croyance en l'Être suprême pouvait être considérée comme une opinion religieuse incompatible avec le christianisme. Ce fut d'ailleurs ainsi qu'elle fut perçue à l'époque. Avec ce rattachement de la morale à l'existence d'un Être suprême, pouvait-on en effet parler encore d'une morale laïque⁵⁴ ?
- 36 La résistance d'une grande partie des familles manifestant leur attachement à l'ancienne instruction se traduisait dans les faits par la scolarisation des enfants dans des écoles tenues par des enseignants particuliers, souvent mais pas toujours, d'anciens ecclésiastiques, comme en témoignent les nombreux arrêtés de fermeture prononcés sous le Directoire⁵⁵. Ces enseignants manifestaient leur résistance par un refus du calendrier, des emblèmes et des manifestations révolutionnaires. Fermant leur école les dimanches et les ouvrant les jours de décadi, n'emmenant pas leurs élèves aux fêtes décadaires, ils incarnaient la résistance aux injonctions des autorités locales et départementales. Ils s'attachaient ainsi le soutien d'une population attachée au maintien des repères spatio-temporels traditionnels et hostile aux nouveaux symboles républicains. Citons cet exemple : en ventôse an VII, un citoyen rémois écrivait au ministre de l'intérieur pour dénoncer un enseignement rejetant la symbolique républicaine au profit des marques chrétiennes : « On n'y admet ny les droits et devoirs, ny le calendrier républicain ; la qualité de citoyen y est méprisée ; la cocarde tricolore est foulée aux pieds. On n'y donne, on n'y prend que les noms qui perpétuent le souvenir de la féodalité ; on n'y parle que la langue du royalisme. Les cloches, la semaine, le dimanche, l'abstinence, voilà de quoi on barbouille l'enfance⁵⁶. » A l'inverse, les enseignants qui affichaient une « mentalité laïque » en s'affirmant publiquement comme républicains et patriotes étaient frappés d'ostracisme. Ces instituteurs et institutrices qui tentaient de convaincre leurs concitoyens de l'importance politique des idéaux révolutionnaires s'attiraient

inévitavelmente la réprobation et les railleries des familles, en prononçant des discours anticléricaux et en participant avec leurs quelques élèves aux manifestations du républicanisme festif et aux réunions des sociétés populaires. N'y déclamait-on pas *Les dix commandements de la République française* dont le neuvième était ainsi formulé :

Le dix-août sanctifieras
Pour l'aimer éternellement.

- 37 A l'approche d'une grande fête chrétienne, cette sanctification laïque d'une assomption républicaine pouvait apparaître comme une provocation intolérable pour une population demeurant majoritairement chrétienne et faisant pression sur les enseignants pour qu'ils continuent à apprendre l'ancien catéchisme aux enfants. D'ailleurs les mots même d'*instituteur* et d'*institutrice*, officialisés par la Révolution, étaient souvent connotés péjorativement car ils symbolisaient la nouvelle école sans Dieu⁵⁷.
- 38 La question éducative a été au cœur de la pensée politique de la Révolution qui fut un moment fondateur dans l'histoire scolaire française. On peut s'étonner d'ailleurs qu'elle ne soit pas suffisamment traitée comme telle dans les ouvrages relatifs à l'histoire de la Révolution. En effet, les débats de 1792-1795 ont non seulement posé les grandes problématiques de l'école contemporaine, mais surtout désigné l'école publique comme le fondement et la garantie du nouveau régime républicain.
- 39 Certes, l'étude du fait scolaire en Révolution montre un décalage entre les espérances révolutionnaires et les réalisations. Pour autant, les initiatives politiques révolutionnaires dans l'ordre scolaire, certes mues souvent par une impulsion utopique, surent pourtant s'en affranchir pour proposer une législation qui allait jeter les bases d'une instruction publique sous le contrôle d'un Etat enseignant. Certes les résistances à cette politique ont établi un dualisme scolaire qui allait perdurer, mais avec la Révolution, a commencé la construction d'un formidable système d'enseignement public, d'ailleurs poursuivie avec la création de l'Université sous Napoléon 1^{er} et la mise en place d'un ministère de l'Instruction publique sous la Restauration, jusqu'à trouver son épanouissement identitaire sous la III^e République.

NOTES

1. AN, F²⁰ 234.

2. AD Pas-de-Calais, *Statistique comparative 1789-an IX*, 6-11 ; voir à ce sujet mon article « L'instruction des ruraux dans le Pas-de-Calais au début de la Révolution française », *Revue du Nord*, t. LXIX, n° 273, avril-juin 1987, p. 309-322.

3. Jean-Luc CHAPPEY, « Les écoles de la révolution : pour en finir avec la thèse de la table rase », dans Michel BIAUD (dir.), *La Révolution française : une histoire toujours vivante*, Paris, 2009, p. 331-342

4. AN, F¹⁷ 1331^B, pièce 216.

5. René GREVET, « Réforme éducative et politique parlementaire en France (1753-1783) », *Parliaments, Estates and Representation*, n° 25, 2005, p. 37-49

6. Le *mode utopique* est la faculté de concevoir différemment le réel, de le prolonger en imaginant un ordre parallèle à la réalité des faits ; le *genre utopique* est une forme littéraire particulière dont

le sujet consiste dans la description d'un monde imaginaire et d'une société particulière dont le sujet consiste dans la description d'un monde imaginaire et d'une société idéale ; en effet, l'espérance motrice de la pensée utopique est avant tout politique. Il s'agit de concevoir un système social parfait dont l'harmonie semble dépendre d'une planification minutieuse des activités, des mœurs et de l'éducation de la jeunesse ; sur cette question, voir Raymond RUYER, *L'utopie et les utopies*, Paris, 1975, p. 37 sq ; Bronislas BACZKO, *Lumières de l'utopie*, Paris, 1978.

7. Citons d'un nommé Basile FEVRE de GRANVAUX, *L'Emile réalisé ou Plan d'éducation générale*, Paris, fructidor an III, p. 28, transmis à l'Assemblée nationale en avril 1791 puis au comité d'instruction publique de la Convention en vendémiaire an IV ; dans cet opuscule, l'auteur prévoit l'établissement d'un *Berceau de la Nation* dans chaque département pour éduquer et instruire des garçons et des filles de manière communautaire dans des bâtiments de forme hexagonale ; AN, F¹⁷ 1331^B, pièces 93-94.

8. On trouvera ce texte dans l'ouvrage de Bronislas BACZKO, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Genève, Droz, 2000, p. 345-386.

9. *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention nationale*, tome 3, p.p. James Guillaume, Paris, Imprimerie nationale, 1891-1907, t. 3, p. 573 (désormais PV Guillaume).

10. PV Guillaume, t. 2, p. 175-177 ; t. 3, p. 364.

11. Pierre-Claude-François DAUNOU, *Essai sur l'instruction publique*, PV Guillaume, t. 1, p. 587, 594-595.

12. Joseph LAKANAL, *Rapport sur l'établissement des écoles normales*, PV Guillaume, t. V, p. 155-156.

13. *Idem*.

14. AN, F¹⁷ 1360, pièce 3, 1^{er} nivôse an III. (21 décembre 1794)

15. Bronislas BACZKO, « Former l'homme nouveau...Utopie et pédagogie pendant la révolution française, *Libre*, Paris, Payot, n° 8, 1980, p. 89-132.

16. Comme l'imaginait Condorcet : « Le perfectionnement dans les facultés des individus est transmissible à leurs descendants », cité par Charles COUTEL et Catherine KINTZLER, *Condorcet, Ecrits sur l'instruction publique. Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, 1989, p. 42-45.

17. PV Guillaume, t. 2 p. 104-114.

18. Par exemple Daunou dans son rapport du 23 vendémiaire an IV (15 octobre 1795) : « Les lettres ont suivi, depuis trois années, la destinée de la Convention. Elles ont gémi avec vous sous la tyrannie de Robespierre, elles montaient sur les échafauds avec vos collègues... », PVGuillaume, t. 6, p. 786.

19. Cité par Dominique JULIA, *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris, Belin, 1981, p. 348.

20. Pour cette thématique, et pour ne pas entrer dans trop de détails que j'ai exposés par ailleurs, je me permets de renvoyer à mon ouvrage *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, p. 137-148, 191-202, 205-213, 305-329.

21. AN, F¹⁷ 1331^B, pièce 216.

22. René GREVET, « De l'Ecole d'Ancien régime aux débuts de l'Ecole contemporaine. La genèse d'un double enjeu (Artois et Boulonnais, fin XVII^e-1815) », thèse dactylographiée, 3 vol., dir. Alain Lottin, Lille III, 1988.

23. Une école à deux classes avec un instituteur et une institutrice.

24. Emmet KENNEDY, Marie-Laurence NETTER, « Les écoles primaires sous le Directoire », *Annales historiques de la Révolution française*, t. 53, 1981, p. 3-38.

25. Jacques HOUDAILLE, « Les signatures au mariage de 1740 à 1829 », *Population*, I, 1977, p. 68 (tableau n° 2).

26. Jean VASSORT, « L'enseignement primaire en Vendômois à l'époque révolutionnaire », *Revue d'Histoire moderne et contemporaine*, t. XXV, 1978, p. 625-655.

27. René GREVET, *Ecole, pouvoirs et société, (fin XVII^e siècle-1815)*. Artois, Boulonnais/Pas-de-Calais, Lille, 1991, p. 47-65 ; voir aussi mon article « Alphonbétisation et scolarisation féminines dans la France septentrionale pendant la Révolution française », Actes du colloque sur « Les débuts de l'Ecole républicaine (1792-1802) », *Revue du Nord*, n° 317, oct.-déc. 1996, p. 737-749.
28. Albert BABEAU, *L'école de village pendant la Révolution*, Paris, 1881, p. 144-145.
29. AN, F¹ CIII, Pas-de-Calais, pièce 8.
30. AN, F¹⁷ 1344³⁴.
31. Emmet KENNEDY, Marie-Laurence NETTER, *op. cit.*, p. 28 ; ce constat doit être nuancé pour les villes seules : à Toulouse, 510 élèves dans les écoles primaires mais 724 au moins dans 18 écoles privées ; à Saint-Omer, 229 élèves dans le public, plus de 1 200 dans la cinquantaine d'écoles particulières.
32. René GREVET, *Ecole, pouvoirs et société...*, *op. cit.*, p. 226 ; A. BABEAU, *L'école de village pendant la Révolution*, Paris, 1881, p. 203.
33. AN., F¹⁷ 1331^B, pièce 154.
34. AN, F¹⁷ 1347 (districts de Montauban et de Rodez) ; F¹⁷ 1344³⁵ (districts d'Angoulême, de Cadillac, de Libourne...).
35. AN, F¹⁷ 10138.
36. AN, F¹⁷ 1347, pièce 229 : les auteurs de cette lettre avaient conservé l'anonymat par crainte de représailles des « autorités constituées des villes » menaçant « de punir sévèrement les citoyens qui portent des plaintes contre elles ».
37. AN., F¹⁷ 10138, pièce 14.
38. AN., F¹⁷ 1331^B.
39. A N, F¹⁷ 1351/4.
40. Cité par Octave GREARD, *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours. Recueil de lois, décrets, ordonnances, arrêtés, règlements, décisions, avis, projets de lois*, tome 1, 2^{ème} éd., Paris, 1890-1902, p. 133-140.
41. AN, F¹⁷ 10138, pièce 25 : expression employée par le jury d'instruction de Sarrebourg (lettre au Comité d' Instruction publique du 29 ventôse an III).
42. René GREVET, *L'avènement de l'école contemporaine...*, *op. cit.*, p. 142.
43. Cité par Octave GREARD, *op. cit.*, p. 134.
44. Pierre-Claude-François DAUNOU, *Rapport du 23 vendémiaire an IV, PV Guillaume*, t. 6, p. 786.
45. Pierre-Claude-François DAUNOU, *Essai sur l'instruction publique*, 1793 : « Un peuple, dans les temps révolutionnaires, est en quelque sorte placé entre toutes les vérités et toutes les erreurs... Voilà donc, plus que jamais, l'époque où il importe que l'instruction s'élève puisque c'est aussi, plus que jamais, l'époque dont toutes les séductions s'emparent... »
46. En Seine Inférieure, de nombreux presbytères invendus qui n'avaient pas été affectés à l'instruction publique, menaçaient ruine, comme en témoigne une correspondance datée du 29 frimaire an IX, émanant du conseiller d'Etat chargé des domaines nationaux, AN, F¹⁷ 1344/³⁴, pièce 284 ; voir pour le Pas-de-Calais, René GREVET, *Ecole, pouvoirs et société...*, *op. cit.*, p. 232-233.
47. AN, F¹⁷ 1331^B, pièce 216.
48. AN, F¹⁷ 1331B.
49. AN, F¹⁷ 10138, pièce 14.
50. Hans-Christian HARTEN, « Mobilisation culturelle et disparités régionales. Ecole, alphabétisation et processus culturel pendant la Révolution », *Histoire de l'éducation*, n° 42, mai 1989, p. 111-137
51. AN, F¹⁷ 1344/³³, pièce 69.
52. *Ibidem*, pièce 173 : comme ont pu le constater par exemple les commissaires en charge d'une visite d'inspection dans le canton de Dompaigne (Vosges) : « L'école primaire de Derbancout est tenue par Jean Calus, citoyen probe, âgé de cinquante à soixante ans ; les leçons qu'il donne sont

prises dans des livres mi-partie républicains et culticoles ; il admet ces derniers sous le prétexte que les parents de ses élèves résistent à l'usage des premiers pour leurs enfants » ; pour d'autres exemples, voir aussi l'article de Emmet KENNEDY et Marie-Laurence NETTER, *op.cit.*, p. 3-38.

53. AN, F¹⁷ 1344/³⁵ ; le 6 pluviôse an VI (25 janvier 1798), l'administration centrale de l'Aude rappelait dans un message adressé aux administrations municipales du département que « dans ces écoles l'enseignement est indépendant de tout culte puisque la constitution n'en adopte aucun à l'exclusion des autres », A.N. F¹⁷ 1344/³³, pièce 5.

54. Sur ce sujet, on pourra se reporter à mon article : « Dieu ou la République : la naissance d'une école laïque (1792-1802) », Villeneuve d'Ascq, CEGES-Lille3, t. 45, 2011, p. 315-326.

55. AN, F¹⁷ 1344/³³, pièce 150 : le 26 thermidor an VI (13 août 1798), l'Administration centrale de Haute-Loire décida la fermeture d'écoles particulières tenues par d'ex-religieux à Brioude, « où le fanatisme et la morale anti-républicaine sont placés au premier rang de l'instruction tandis que tous les principes et les institutions républicaines sont méprisés et tournés en ridicule ».

56. AN, F¹⁷ 11648 : correspondance du 6 ventôse an VII (24 février 1799).

57. En floréal an V, un instituteur de Lure (Haute-Saône) écrivait au ministre de l'Intérieur : « Ce mot d'*instituteur* effraye les fanatiques, les persuade que cet instituteur fait changer à ses élèves leur doctrine de religion », cité par Louis GRIMAUD, *Histoire de la liberté d'enseignement en France*, t. 2, « La Révolution », Paris, Arthaud, 1944, p. 238.

RÉSUMÉS

Dès l'an VIII, se multiplient les opinions négatives sur le bilan scolaire de la Révolution. L'historien peut s'interroger sur la réalité d'un tel constat. En pluviôse an II, le Comité d'Instruction Publique n'avait-il pas écrit au Comité de Salut Public qu'il mettait tout en œuvre pour développer l'instruction publique considérée comme « le gage de la solidité de la Révolution » ? La Révolution aurait-elle failli à cette mission fondatrice ? Aurait-elle préféré les mots aux actes, « les rêves utopiques » aux réalisations ? S'ils ont sans doute rêvé l'avenir, les révolutionnaires ont aussi agi au présent en légiférant et en administrant la question scolaire. En examinant le fait scolaire en Révolution, cette étude tente de mesurer l'écart entre exaltation utopique, volonté réformatrice et mise en œuvre effective. Cette politique n'a pas été toujours comprise ; elle a même été majoritairement rejetée en raison de son entreprise déchristianisatrice. L'action politique de la Révolution dans le domaine scolaire peut s'analyser comme un grand dessein contrarié et inachevé.

From 1799, are developing negative opinions on the school *assessment* of the Revolution. Historians must question the reality of this situation. Revolutionaries wanted to establish a system of state education to found the Republic durably. Would the Revolution have failed in this founding mission by preferring the words to the acts, the "utopian dreams" to the achievements? Revolutionaries have probably dreamed about the future, but they also acted in the present by legislating and by administering the school. This study attempts to measure the gap between exaltation utopian, desire for reform and the effective implementation. This policy was not always understood, and it has even been refused mainly because of its déchristianisatrice will. The political action of the Revolution in the field of education can be analysed as a great opposed and unfinished ambition.

INDEX

Mots-clés : législation, enseignants, morale, compétences

Keywords : législation, teachers, moral, skills

AUTEUR

RENÉ GREVET

Université Charles-de-Gaulle/Lille III

UMR 8529-IRHIS