

Introduction
Octave Gréard (1828-1904)

« Il fut mêlé à toute l'œuvre scolaire de la Troisième République et mérita d'être appelé par Jules Ferry le premier instituteur de France. » Le journal *Le Siècle*¹ rend un dernier hommage à Octave Gréard, décédé le 25 avril 1904. Ses contemporains le considèrent comme l'un des fondateurs de l'enseignement primaire. À présent oublié, il marque pourtant de son empreinte l'histoire de l'enseignement populaire en France dans la seconde moitié du XIX^e. Homme de conviction et d'action, Gréard est également un homme d'étude, un penseur et un écrivain. Convaincu du droit à l'éducation pour tous, Ferdinand Buisson rappelle qu'il ne cache pas son « amour éclairé du peuple qu'il voulait affranchi de l'ignorance, mais discipliné par la raison² ».

Lors de son discours d'entrée à l'Académie française, il s'interroge au sujet de la loi Falloux : « Pourquoi [...] amoindrir l'enseignement de l'État [...] dans son autorité : en morcelant les grandes régions académiques; dans son indépendance : en le mettant sous tutelle au sein des conseils appelés à régler ses intérêts; dans sa valeur : en abaissant les programmes de l'École normale; dans son honneur : en jetant le discrédit sur l'élite de ceux qui la servaient³? » Son ambition est ailleurs. Jeune inspecteur d'académie à Paris, puis en charge du service de l'enseignement primaire dans le département de la Seine de 1866 à 1870, Gréard réorganise, de concert avec Duruy et le baron Haussmann, les cadres de l'enseignement primaire et met sur pied un véritable plan d'études pour les élèves parisiens. En 1870, le vice-recteur Mourier constate « la grande autorité, la considération sérieuse⁴ » que Gréard a acquises. À cette date, il devient le nouveau directeur de l'enseignement primaire de la Seine. Jules Simon, alors ministre de l'Instruction publique, lui demande de cumuler cette direction avec celle

1. *Le Siècle*, le 26 avril 1904, rubrique « Nécrologie » : « Mort de M. Gréard ».

2. BUISSON F., *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1888, p. 1031.

3. Discours de réception à l'Académie française en novembre 1886. Il occupe le fauteuil de Falloux.

À cette occasion, Félix Pécaut le félicite : « rarement, je pense élection d'académicien aura un assentiment plus étendu et plus cordial, il rejaillit de cet honneur, sur tout le corps des pédagogues ».

4. MOURIER A., *Notes et souvenirs d'un universitaire, 1827-1889*, Orléans, Imprimerie de G. Jacob, 1889, 559 p.

de l'enseignement primaire au ministère. En 1873, victime d'une campagne de calomnie, il quitte ce poste et se consacre exclusivement à sa mission première, plus restreinte, limitée à la Seine. Jusqu'en 1879, Gréard modifie considérablement le visage de l'enseignement primaire dans la capitale, qui devient le laboratoire des réformes à venir. Sa notoriété, acquise au début de la Troisième République dans le monde de l'enseignement, incite Jules Ferry à le nommer vice-recteur de l'académie de Paris, le 1^{er} mars 1879. Il occupe ce poste clef de l'administration de l'Instruction publique pendant vingt-trois années jusqu'à sa retraite en 1902.

Durant cette longue période, il défend ses idées et ses projets au Conseil supérieur de l'Instruction publique et en particulier à la section permanente. Considéré comme l'éminence grise des ministres, sa parole est écoutée, son avis recherché. Et pourtant, peu de personnes se risquent à évaluer ce qu'il a apporté véritablement à l'enseignement populaire. Dans aucun manuel, son nom n'est associé aux figures mythiques de l'école républicaine. Ce travail de recherche a voulu fixer son image dans le paysage de l'école laïque aux côtés de Paul Bert, de Félix Pécaut et de Ferdinand Buisson. Il s'agit de souligner précisément de quelle manière les réformes de Gréard s'inscrivent dans la continuité de ses prédécesseurs et se généralisent au moment des lois scolaires fondamentales de la Troisième République. Redécouvrir Octave Gréard contribue ainsi à éclairer l'évolution significative de l'école, son organisation pédagogique et ses conséquences pour la scolarisation des filles et des garçons. C'est aussi l'occasion de mesurer l'action d'un homme de son temps dans le développement de l'enseignement et de l'instruction à une période charnière de notre histoire.

Enseignant, administrateur et réformateur, Gréard est tout cela à la fois. Sa connaissance parfaite des questions d'enseignement, ses différents ouvrages sur l'éducation des femmes et ses nombreux *Mémoires* font de lui une référence en matière scolaire. Homme de terrain, il visite les écoles, enquête, note les difficultés et les besoins de la population parisienne croissante et réalise de grands chantiers. Tout d'abord, il met au point en tant que responsable de l'enseignement primaire de la Seine, une nouvelle organisation pédagogique des écoles primaires en trois cycles, structurant et développant le certificat d'études. Il s'intéresse à la création de deux Écoles normales laïques, l'une pour les instituteurs, l'autre pour les institutrices. Il assure la promotion des cours d'adultes, des écoles d'apprentissage et de l'enseignement professionnel. Favorable au développement des écoles primaires supérieures à Paris, Gréard souhaite créer un système d'établissements de type Turgot qui comprend quatre écoles situées à chacun des points extrêmes de la capitale. Il envisage son extension en un second réseau, ouvert aux filles. Il considère cet enseignement comme le prolongement de l'école primaire et une forme de transition entre la vie scolaire et la vie professionnelle.

Le cas Gréard suscite plusieurs observations. La première est qu'il connaît parfaitement l'école primaire. Il a aussi été un enseignant du secondaire bien noté et fort apprécié de l'administration. Dans ses classes, il s'est forgé une méthode d'enseignement efficace et valorisante pour les élèves. Cette expérience devient un socle intangible pour ses décisions pédagogiques futures. En second lieu, il possède une approche particulière de ses diverses activités. Pour lui, remarque Ferdinand Buisson qui obéit aux mêmes principes, le service était « le premier des devoirs, et ce mot, qui peut être fort bas prenait dans sa bouche grandeur et noblesse, [parce qu'il] [...] signifiait clairement la subordination de l'homme au bien public⁵ ». Toute nouvelle fonction revêt chez lui l'aspect d'une mission pour laquelle il va mobiliser toutes ses forces.

Le vice-recteur bénéficie d'une conjoncture favorable. Ses compétences sont appréciées par les ministres qui se succèdent. À la suite des lois de 1881 et de 1882 sur la gratuité et l'obligation, l'organisation pédagogique du département de la Seine sert de base au plan général d'études des écoles primaires publiques en France. Pour rendre efficace ce dispositif, Jules Ferry n'hésite pas à accroître les ressources financières affectées à ce niveau d'enseignement. Les enseignants devront être plus nombreux, mieux formés et davantage informés, grâce aux conseils diffusés par la presse pédagogique et aux nombreuses conférences auxquelles ils sont conviés régulièrement. Gréard, Ferdinand Buisson, Félix Pécaut, Louis Liard veillent à la mise en œuvre d'une ambitieuse « politique scolaire, clef de l'enracinement du régime sur le long terme⁶ ». Leur idéologie éducative s'appuie sur quelques principes : « répandre les lumières⁷ », éduquer afin de rendre meilleur l'individu et la société, enfin façonner « des hommes tels que l'État en a besoin⁸ », selon la formule de François Guizot. Octave Gréard croit en l'école populaire par-dessus tout.

Cette étude sur le vice-recteur parisien vise à faire redécouvrir un intellectuel, un pédagogue et un haut administrateur de l'Instruction publique à travers les projets, les réformes et les réalisations qu'il a menés en faveur de l'enseignement populaire. L'intention est de l'inscrire dans l'histoire de l'éducation, ainsi que dans le champ culturel en présentant son action et son rôle historique. On se rend compte rapidement de l'unité de son œuvre. Tout se tient. Le ciment en est un profond désir de mobiliser sa vie entière en faveur d'une cause : l'école. Au fil de la recherche, se révèle un parcours personnel dans sa relation aux groupes auxquels il appartient : sa

5. BUISSON F., *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, op. cit., p. 754.

6. CABANEL P., « Les nouvelles provinciales, Félix Pécaut et la formation de l'esprit républicain dans les années 1870 », *Bulletin de la Société de l'histoire du protestantisme français*, tome 142, octobre-décembre, 1996, p. 755-774, p. 773.

7. ROSANVALLON P., *Le Moment Guizot*, Paris, NRF, Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines », 1985, p. 242.

8. GUIZOT F., *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'Instruction publique en France*, Paris, Maradan, 1816, p. 8-9.

famille, son milieu, la société dans son ensemble, mais aussi ses valeurs, ses opinions, sa mentalité seront susceptibles d'éclairer la compréhension de cette époque. La figure d'Octave Gréard permet de s'interroger sur la question de la biographie en tant que genre, et en particulier sur la place des acteurs dans l'histoire.

Ce genre fut assez décrié et peu pratiqué pendant la seconde partie du xx^e siècle jusqu'au début des années 1980 où il connaît un renouveau. La biographie soulève des problèmes réels à l'historien. Selon Paul Veyne, l'histoire « se propose de raconter les civilisations du passé et non de sauver la mémoire des individus ; elle n'est pas un immense recueil de biographies⁹ ». Pour certains, comme Raymond Aron ou Paul Murray Kendall, la biographie n'est même pas un genre historique, ce n'est même pas une branche de l'histoire, puisque l'histoire concerne les événements et des institutions. Pour l'École des Annales, la biographie est fondue dans l'histoire-problème. Les études entreprises décloisonnent les anciens cadres temporels, recomposent des champs historiques (démographique, climatique) et des problématiques sur les questions des infrastructures économiques, les courants d'échange, le mouvement des prix, des salaires, des mentalités et du pouvoir. Ces historiens créent des rythmes et des cycles propres, ainsi que des méthodes quantitatives, sérielles, statistiques, où l'intuition et la sympathie pour un sujet n'interviennent pas. La biographie dans son cadre spatio-temporel restreint est renvoyée au statut de fossile, même si parfois elle permet d'avoir accès au collectif à travers les faits particuliers¹⁰.

Est-ce à dire que toute vraie biographie relève de l'impossible ? Comment alors ressusciter l'individu, connaître au-delà des événements, l'acteur, l'intégralité de ses composantes existentielles, ses potentialités, son intériorité, ses mobiles réels et les moteurs de son action ? Il est vrai que la personne est en partie construite par le tissu des idées répandues à l'époque. C'est l'une des clefs qui permet une possible interprétation des choix. Gréard est l'homme d'un moment historique. Il faut donc souligner l'incessant dialogue entre l'histoire particulière de l'individu et l'histoire générale de l'espace-temps qu'il parcourt et souligner ainsi les relations entretenues par un individu et son temps.

Ainsi, la biographie présente son sujet dans ses rapports avec son environnement. Elle cherche à évaluer les influences qui s'en dégagent en analysant la hiérarchie des éléments les plus déterminants : la force de caractère de la personne étudiée, et l'emprise du contexte sur son évolution. La difficulté est de trouver une juste distance permettant d'entreprendre une connexion pertinente entre la vie du personnage et son époque. La finalité de cette démarche consiste à souligner les contrastes et les cohérences d'un individu, à reconnaître les liens tissés entre une existence et un contexte historique, à

9. VEYNE P., *Comment on écrit l'histoire?*, Paris, Le Seuil, coll. « Point Histoire », 1996, 438 p.

10. FEBVRE L., *Un destin : Martin Luther*, Paris, PUF, 1968 (1928), 211 p.

traduire la relation de l'individu avec le monde. Le biographe choisit un type d'explication, puis le vérifie. D'une certaine manière, l'historien, comme l'écrit Collingwood, « est sa propre source et sa pensée est autonome¹¹ ». Il bâtit une image du passé enfouie dans les documents. Plusieurs types d'explications sont proposés de manière traditionnelle. On trouve d'abord, les explications internes à une personnalité, à savoir les facteurs psychologiques, les intentions, les ambitions, les projets, les valeurs de l'individu. Ce sont, ensuite, les explications externes, où le biographe envisage l'environnement dans son ensemble et son impact sur la personne. La singularité individuelle tend ainsi à se diluer dans une causalité non spécifique. L'individu se fait le messager d'une idéologie ambiante, d'un dogme, d'un climat intellectuel et d'une représentative manière de penser son temps. La difficulté est en fait d'établir une dialectique entre les types d'explication et faire émerger les relations causales internes et externes pour mieux faire comprendre le cours d'une existence et sa singularité. Chaque interprète compose une image de l'individu, privilégie certains aspects de sa vie et de son œuvre. L'enfance, par exemple, n'est pas une période déterminante pour la biographie classique : Des Maizeaux, dans sa vie de Bayle, n'y voit que la préformation des qualités de l'adulte¹². Pour Jacques Le Goff, « le but principal d'une étude biographique est d'évoquer un individu, mais on ne peut le faire sans parler à tout moment du monde dont cet individu a été l'habitant. La grande priorité, dans une étude de ce genre, reste de rechercher ce qui a formé tel homme, telle femme, et dans quel rapport il ou elle a été avec ce monde-là¹³ ». La biographie se renouvelle dans l'espoir de saisir le parcours d'une existence. Le plus souvent, elle esquisse « la silhouette, le profil d'une destinée à l'intérieur duquel se posent, comme des touches de lumière et de couleur, les moments intenses et éclatants de la joie et de la douleur¹⁴ ». Le choix du biographe restreint les possibles, en privilégiant un éclairage, un aspect d'une vie.

Les historiens des Annales et les historiens marxistes ont dénoncé ce genre hybride. Les Annales privilégient « les logiques massifiantes et quantifiables¹⁵ ». Pour les marxistes la vie privée de l'individu n'a aucune importance ; seuls les combats auxquels se livrent les classes sociales sont signifiants. En 1989, lors des célébrations du bicentenaire de la Révolution, Olivier Coquard constate que le genre est très peu présenté : sur 250 colloques universitaires, « seule une demi-douzaine ont été centrés autour d'individus¹⁶ ». La biographie fait partie, comme l'histoire politique, « des sacrifiés sur l'autel de la science, et pour une longue période, puisque

11. SHALOM A., *Robin George Collingwood philosophe et historien*, Paris, PUF, 1967, p. 198.

12. MAIZEAUX P. des, *La Vie de Monsieur Bayle*, La Haye, Gosse et Neaulme, 1732, 2 volumes.

13. LE GOFF J., *Saint-Louis*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des Histoires », 1996, 976 p.

14. BRION M., *L'Allemagne romantique*, tome 2, Paris, Albin Michel, 1963, p. 205.

15. DOSSE F., *Le pari biographique : écrire une vie*, Paris, La Découverte, 2005, p. 197.

16. COQUARD O., « Biographies : l'étape du bicentenaire », in VOVELLE M. (dir.), *Recherches sur la Révolution*, Paris, La Découverte/Institut d'histoire de la Révolution française, 1991, p. 245.

la part du biographique dans la revue des annales va fluctuer entre 1929 et 1976 entre 0 % et 0,7 % du contenu des articles¹⁷ ». Faire une biographie, c'est retracer la vie d'un individu avant tout sans qu'il soit « noyé dans son environnement¹⁸ ». Le temps d'une vie est-il significatif pour l'historien ? Jacques Le Goff le pense et l'intègre dans une multitude de durées définies par Fernand Braudel : la longue durée, le temps conjoncturel et le temps événementiel. Le sociologue Pierre Bourdieu jette un autre regard sur la biographie. Il conteste toute idée d'historicité du sujet. L'individu est « une entité non pertinente, pas plus d'ailleurs que ne l'est la successivité événementielle¹⁹ ». Pierre Bourdieu dénonce justement l'idée d'une linéarité sous-jacente qui donnerait sens à une existence organisée. Comme si le sujet étudié possédait d'emblée une identité unitaire imperméable aux changements. Il récuse sa forme purement factuelle. Sa position radicale dénonce l'illusion biographique et s'interroge profondément sur les liens qui unissent le biographe et le biographé²⁰.

En dévoilant l'individu, sujet de son étude, l'historien a des intentions diverses. Pour Lucien Febvre, « l'individu n'est jamais que ce que permettent qu'il soit et son époque et son milieu social²¹ ». Le contexte est valorisé, il prend le dessus sur l'individu en tant que tel. Ce qui intéresse l'historien c'est davantage de restituer les cadres mentaux d'un passé, de retrouver les rapports entre l'individu et la collectivité, c'est-à-dire de faire la part « de l'initiative personnelle et de la nécessité sociale qui est, peut-être, le problème capital de l'histoire : tel a été notre dessein²² ». En 1968, Jean-Marie Mayeur reconstitue l'itinéraire personnel de l'abbé Lémire. Selon lui, ce prêtre est représentatif « d'un personnel républicain au temps de la République des députés²³ ». L'historien dépasse le cas personnel pour offrir une peinture précise d'un milieu social et de ses représentations politiques. L'abbé Lémire incarne les catholiques sociaux de son temps. Le sujet est davantage le contexte historique que l'individu en tant que tel, même si l'historien recherche une adéquation entre ces deux termes. Autre catégorie, les biographies illustratives font le lien entre le destin d'un homme et son ancrage social. Giovanni Lévi remarque qu'ici « le contexte est souvent dépeint comme rigide, cohérent, et qu'il sert de toile de fond immobile pour expliquer la biographie. Les destinées individuelles s'enracinent bien dans un contexte, mais elles n'agissent pas sur lui, elles ne le

17. DOSSE F., *Le pari biographique*, op. cit., p. 217.

18. LE GOFF J., « Comment écrire une biographie historique aujourd'hui ? », *Le Débat*, n° 54, mars-avril 1989, p. 48-53.

19. DOSSE F., *Le pari biographique*, op. cit., p. 228.

20. BOURDIEU P., « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63, juin 1986, p. 69-73.

21. FEBVRE L., « Histoire et psychologie », *Encyclopédie française*, tome 8, 1938, repris in *Combats pour l'histoire*, Paris, Armand Colin, 1953, p. 211.

22. FEBVRE L., *Martin Luther*, op. cit. p. 212.

23. MAYEUR J.-M., *Un prêtre démocrate. L'abbé Lémire, 1853-1928*, Tournai, Casterman, 1968, 698 p., p. 606.

modifient pas²⁴ ». Le contexte permet de pallier le manque de connaissances sur le sujet. En fait, « le temps historique apparaît comme un fond de scène fixe, sans empreintes digitales²⁵ ».

François Dosse indique que la biographie peut « être une entrée privilégiée dans la restitution d'une époque avec ses rêves et ses angoisses²⁶ ». Mais le biographe est tenu à un discours de vérité, ce qui est « loin d'être un exercice facile²⁷ ». D'une manière ou d'une autre, son sujet d'étude se transforme « en vivant compagnon auquel le biographe s'attache [...] profondément et essentiellement²⁸ ». Il tente de restituer, sous une apparente unité, les facettes d'une existence complexe, sans qu'apparaisse une empathie avec son personnage. La mise à distance de l'historien pour son sujet reste une préoccupation essentielle tout au long de l'enquête historique. Jacques Le Goff note que « la biographie est en partie libérée des blocages où de faux problèmes qui la maintenaient. Elle peut même devenir un observatoire privilégié²⁹ ». Il le démontre en étudiant le cas de Saint Louis. Le lecteur redécouvre un personnage central de la chrétienté du XIII^e siècle. L'auteur précise que ce livre traite d'un homme et ne parle de son temps que dans la mesure où il permet de l'éclairer. Dans le temps d'une vie, l'enfance et la jeunesse sont traditionnellement des moments privilégiés qui façonnent en grande partie l'identité de la personne. L'historien y accorde une grande importance. Il restitue une époque. Il tente de prendre une hauteur de vue pour faire la part de ce qu'est la société et comment elle est perçue par son sujet : l'un ne doit pas se confondre avec l'autre. Mais la posture de surplomb est une illusion : « c'est une prétention exorbitante à laquelle nombreux, toutefois, sont ceux qui ont succombé³⁰ ». Une biographie se construit grâce à la confrontation des hypothèses, à la manière dont la masse documentaire est interrogée, aux doutes qu'elle suscite, à l'imagination qu'elle réveille. Elle doit tenir compte des rythmes d'une vie singulière, non linéaire et des ruptures du temps qui dépassent les limites d'une existence.

En général, l'historien expose les raisons qui le conduisent à retracer le parcours d'un individu. Il évoque ses intentions, ses sources, sa méthode. C'est un passage obligé classique, une sorte de contrat tacite entre lui et ses lecteurs. La grande difficulté auquel il est confronté, est cette volonté de saisir la vision totale d'une vie et d'une époque. La mission est quasiment irréalisable, puisque les archives sont souvent lacunaires. Dans ce cas,

24. LÉVI G., « Les usages de la biographie », *Annales, Économies, Sociétés, Civilisations*, volume 44, n° 6, p. 1325-1336, p. 1331.

25. LORIGA S., « La biographie comme problème », in REVEL J. (dir.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard/Le Seuil, coll. « Hautes Études », 1996, 243 p., p. 230.

26. DOSSE F., *Le pari biographique*, op. cit., p. 7.

27. BÉDARIDA F., *Churchill*, Paris, Fayard, 1999, 571 p., p. 22.

28. MURRAY KENDALL P., *The Art of biography*, Londres, Georges Allen and Unwin, 1965, 158 p., p. 148.

29. LE GOFF J., *Saint-Louis*, op. cit., p. 13.

30. CROUZET D., *Charles de Bourbon. Connétable de France*, Paris, Fayard, 2003, 698 p., p. 11-12.

le biographe est contraint de compléter les blancs grâce à une analyse plus psychologique en donnant l'illusion d'une approche aboutie d'une existence. C'est la nécessité du genre et l'une de ses faiblesses.

Une question se pose : l'individu a-t-il une place à tenir dans le savoir savant ? Antoine Prost indique qu'« il n'y a pas d'histoire sans acteurs³¹ ». L'histoire n'est pas une succession d'événements retenus pour l'intérêt qu'ils peuvent avoir. Comme toujours, l'historien décrit le contexte général, énumère les contraintes tant matérielles que morales. Il examine en quels termes l'individu peut agir, quelles sont ses intentions, quelles sont ses possibilités d'imposer ses décisions ? Antoine Prost donne un exemple : « on peut interpréter les discours et les actions de Robespierre en rapport direct avec les contraintes d'ordre politiques, mais également en rapport avec son histoire psychologique personnelle, son éducation et son métier d'avocat provincial, avec son système de représentations imprégné de l'idéal des Lumières, son caractère particulier³² ». Grâce à ce champ d'interprétation, le biographe veut comprendre le comportement individuel. Il considère ainsi les conditions objectives et subjectives qui sont réunies pour les rendre intelligibles à la fois dans leur dimension rationnelle et dans leur dimension affective et éthique. Tout sentiment humain peut être la raison principale d'une action. L'histoire est faite d'hommes « toujours saisis dans le cadre des sociétés dont ils sont membres dotés de fonctions multiples, d'activités diverses, de préoccupations et d'aptitudes variées, qui toutes se mêlent, se heurtent, se contraignent, et finissent par conclure entre elles une paix de compromis, un *modus vivendi* qui s'appelle la vie³³ ». C'est ainsi que « l'éclipse de l'acteur semble s'achever³⁴ ». L'acteur est envisagé comme un sujet d'étude à part entière. La posture de l'historien s'en trouve modifiée par la force des choses. Peut-on dire que l'on renonce ainsi aux chemins de la globalisation ? Certainement pas, mais, bien souvent, l'ancrage de la recherche menée s'inscrit dans une histoire dite de la micro-réalité. L'historien interroge la relation entre la société et l'individu afin de distinguer ce qui est de l'ordre de l'expérience partagée et ce qui relève du libre arbitre de la personne, et de sa liberté.

Aujourd'hui, les biographes n'ont plus à se justifier auprès des historiens savants qui redécouvrent la biographie et ses vertus. La conjoncture change à partir de l'année 1985. C'est à cette date que Jean-François Sirinelli invite les chercheurs à s'intéresser aux intellectuels de second rang, ceux qu'il appelle « la strate intermédiaire des intellectuels de moindre renom [...] mais qui comptèrent de leur vivant³⁵ ». Plusieurs historiens ne s'en sont

31. PROST A., « Les acteurs dans l'histoire », in RUANO-BORBALAN J.-C. (dir.), *L'histoire aujourd'hui : nouveaux objets de recherche, courants et débats, le métier d'historien*, Paris, Éditions Sciences humaines, 1999, 488 p., p. 413-419, p. 413.

32. *Ibid.*, p. 415.

33. FEBVRE L., *Combat pour l'histoire*, Paris, Armand Colin, 1953, 456 p.

34. LEPETIT B., « L'histoire prend-elle les acteurs au sérieux ? », *Espace-temps*, n° 59-60-61, 1995, p. 112.

35. SIRINELLI J.-F., « Biographie et histoire des intellectuels : le cas des éveilleurs et l'exemple d'André Bellessort », *Sources. Travaux historiques*, n° 3-4, 1985, p. 61-74, p. 61.

pas privés. Citons Sébastien Laurent qui a étudié Daniel Halévy ou bien Michel Leymarie qui révèle le parcours des deux frères écrivains et journalistes : Jérôme et Jean Tharaud. C'est aussi le cas de Gréard, intellectuel reconnu à son époque, mais dont le nom ne fait écho à aucun événement marquant des débuts de la Troisième République. Il n'apparaît dans aucun manuel scolaire. On le trouve seulement cité dans les ouvrages spécialisés qui présentent principalement la nouvelle organisation pédagogique et sa diffusion à Paris et en province. C'est le cas pour la célèbre *Histoire de l'enseignement* d'Antoine Prost paru en 1967 ou la synthèse de Françoise Mayeur qui constitue le tome 3 de l'*Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation*. Robert Anderson³⁶ quant à lui se consacre à la période 1848-1870 et mentionne la contribution des ministères Rouland et surtout Duruy en n'oubliant pas d'évoquer la contribution de Gréard.

Le but de cette étude est de mettre en lumière la personnalité d'Octave Gréard et son action au cours du second XIX^e siècle. L'intention n'est pas de composer sa biographie. Bien sûr, on ne peut ignorer un bon nombre d'aspects de sa vie personnelle pour mieux cerner son œuvre et les raisons de ses choix. Dès son enfance, il est séparé de sa mère et vit avec difficulté la période de l'internat à Versailles. Plus tard, enseignant du secondaire, il se forge une solide expérience sur le terrain qui guidera ses options pédagogiques tout au long de sa carrière. Il croit fermement que le modèle de l'enseignement secondaire est le meilleur et il l'appliquera à l'enseignement primaire. Sa conviction forge un principe simple : il faut un seul maître face à des élèves. Devenu administrateur, il est à l'écoute des enseignants, même s'il choisit en dernière instance. Ces quelques caractéristiques le distinguent de ses collègues. Il ne prend jamais les problèmes de haut, mais à leur source, et s'informe amplement avant de prendre une décision. Mais, le haut fonctionnaire est pénétré par les idées de son temps qu'il a assimilé avec intelligence et a parfaitement saisi l'engouement que suscite le besoin d'école à l'époque. De plus, de nouveaux liens unissent les hommes politiques et leurs collaborateurs désignés souvent pour de longues années. Ces derniers sont les véritables bâtisseurs de l'école. Gréard a eu des relations privilégiées avec les ministres en place. Il les connaît parfois depuis ses années de lycée, mais surtout depuis qu'il a fréquenté l'École normale supérieure³⁷. Plus tard, son passage à la préfecture de la Seine lui permet de côtoyer des édiles municipaux : Jules Ferry maire de Paris, Gambetta et bien d'autres. On ne peut donc pas séparer entièrement l'homme de son œuvre, même s'il est difficile de mesurer de quelle manière son parcours influence ses prises de position et son action.

Gréard n'a pas souhaité écrire des souvenirs personnels et Gabriel Compayré le regrette. Toutefois, de nombreux articles lui rendent

36. ANDERSON R., *Education in France (1848-1870)*, Londres, Oxford University Press, 1975, 289 p.

37. C'est le cas de Jules Simon qui fut son professeur à l'école normale supérieure, puis plus tard son ami.

hommage. Pauline Bourgain devient son « biographe avisé³⁸ » en 1907 à travers son beau livre : *Octave Gréard, un moraliste éducateur*. Elle offre une vision panoramique de ses diverses actions, « Pauline Bourgain, qui n'omet rien d'essentiel, écrit, toute cette histoire avec netteté, avec précision, avec ordre³⁹ ». Elle tente d'aborder tous les aspects de sa vie : aussi bien le cadre familial, sa jeunesse, toutes les étapes de sa carrière et la totalité de son œuvre qui couvre tous les degrés de l'enseignement. Les sympathies de Pauline Bourgain à l'égard du vice-recteur sont évidentes. Gabriel Compayré dit de cet ouvrage qu'il est « attachant, émouvant [...] puisque l'auteur l'a composé avec une sorte de piété filiale ». Ses réformes ne sont jamais mises en perspectives, et Gréard apparaît comme l'un des plus grands des éducateurs de son temps. En qualité d'éminence grise des ministres, il semble être l'initiateur de nombreuses réformes entreprises entre 1881 et 1902. Les qualités humaines mises au service du haut administrateur sont longuement évoquées au fil des pages. Certes, cet ouvrage ne manque pas d'intérêt, mais il faut l'utiliser avec précaution et savoir dégager quelques éléments utiles à notre réflexion sans tomber dans l'hagiographie.

Qui est Pauline Bourgain ? Pourquoi s'intéresse-t-elle au vice-recteur ? Elle fut « l'élève et l'amie⁴⁰ » de Gréard et fut associée à ses recherches sur l'éducation des femmes. Guidée par ses propres souvenirs, mais aussi par les confidences qu'elle a reçues de la famille de Gréard, Gabriel Compayré évoque le travail consciencieux qu'elle a entrepris pour s'entourer d'une documentation complète, sa minutie à relire les rapports, les écrits de son maître, interrogeant les archives du ministère, les procès-verbaux des séances du Conseil supérieur pour ne rien laisser échapper de ce qu'il a dit et pensé. Mais cette étude, on le pressent, a pour objectif majeur de faire connaître et aimer Gréard. En le présentant comme un héros, le biographe fait un portrait dicté par l'amitié, plein de louanges et d'admiration pour ses multiples activités. Gabriel Compayré sourit à ces éloges : « Après tout, si M^{lle} Bourgain ne lui trouve pas de défauts, c'est qu'il n'en avait pas⁴¹ ! »

Dans sa thèse, Françoise Mayeur regrette que l'on ne s'intéresse pas davantage à l'homme et à sa place dans l'histoire de l'éducation et notamment de l'enseignement primaire⁴². Dernièrement, dans la revue *Histoire de l'éducation*, Jean-Michel Chapoulie fait une mise au point nécessaire sur l'intérêt de sa nouvelle Organisation pédagogique et il l'intègre dans un processus historique plus large qui la situe dans l'évolution des dispositifs d'organisation des écoles primaires proposés par les grands éducateurs

38. COMPAYRÉ G., « Un grand éducateur français », *La Revue*, 1^{er} février 1908, p. 292.

39. MAURY L., *Figures littéraires, écrivains français et étrangers*, Paris, Éditions Perrin et Cie, 1911, 356 p., p. 343.

40. COMPAYRÉ G., « Un grand éducateur français », art. cit., p. 292.

41. *Ibid.*, p. 291.

42. MAYEUR F., *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, p. 473.

du moment. Il souligne la contribution de Gréard comme directeur de l'enseignement primaire de la Seine et entreprend toute une réflexion sur la genèse de cette réforme. Il montre avec justesse la continuité évidente entre les réformes de Gréard et ses prédécesseurs. Il place les évolutions significatives de l'organisation pédagogique entre 1850 et les lois fondamentales de la Troisième République. Jean-Michel Chapoulie souligne à quel point le contexte joue en faveur de Gréard, car à l'époque, une grande partie des administrateurs en charge des mêmes problèmes partageait ses idées. Il est donc utile de replacer son action dans un large contexte pour attirer l'attention sur la question négligée de l'organisation pédagogique des écoles primaires⁴³. L'organisation et le fonctionnement de l'école sont effectivement les premières préoccupations de Gréard. On essaiera ici de le démontrer en analysant toutes les facettes de son nouveau système et ses prolongements, ainsi que ses conséquences sur la scolarisation et le devenir de l'institution elle-même.

Étudier la carrière d'Octave Gréard et son action en faveur de l'enseignement primaire dans son ensemble, c'est analyser l'école primaire élémentaire et son organisation pédagogique, les salles d'asile, l'enseignement primaire supérieur, les cours d'adultes, l'apprentissage, l'enseignement professionnel, les disciplines enseignées. Cela conduit à rencontrer l'histoire administrative et la politique de la période. Gréard n'agit pas seul, et les raisons qui l'animent ne sont pas uniquement nourries de convictions personnelles. Elles trouvent leur origine et leur force dans un projet politique d'envergure. C'est par nécessité que l'on réforme l'école : pour des raisons sociales et économiques profondes. Comme l'action du haut fonctionnaire est ancrée dans les enjeux politiques de son temps, il faut envisager son rôle dans une double perspective : une dimension pédagogique, mais également administrative. L'histoire de l'éducation ne peut être séparée des autres champs de la recherche historique : elle est pleinement intégrée à l'histoire sociale et à l'histoire culturelle. En 1967, Antoine Prost soulignait l'importance essentielle de l'étude des rapports entre la société et l'instruction scolaire⁴⁴. En 1991, Jean-Claude Caron montrait toute l'importance que pouvaient représenter des études en histoire de l'éducation, en l'occurrence celle des étudiants parisiens, dans une perspective globalisante⁴⁵. Il y a longtemps que l'histoire de l'éducation est pleinement intégrée aux autres champs de la recherche historique.

Cette recherche emprunte la voie de l'histoire politique, celle des débats et du fonctionnement de l'administration. Curieusement, avant les années 1970-1980, l'histoire de l'administration paraît délaissée. Elle est renouvelée

43. CHAPOULIE J.-M., « L'organisation de l'enseignement primaire de la Troisième République : ses origines provinciales et parisiennes, 1850-1880 », *Histoire de l'éducation*, n° 105, janvier 2005, p. 43.

44. PROST A., *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 1983, p. 6.

45. CARON J.-C., *Généralisations romantiques. Les étudiants de Paris et le Quartier latin (1814-1851)*, Paris, Armand Colin, 1991, 435 p., p. 30.

par Jean Tulard et Guy Thuillier⁴⁶ qui ouvrent à l'École pratique des hautes études (EPHE) un nouveau chantier. En 1984, Guy Caplat constate que « l'histoire de l'administration de l'enseignement reste à écrire comme d'ailleurs l'histoire de l'administration française. [...] Au sein de notre administration, des hommes ont régenté l'enseignement pendant de longues périodes ou à des moments déterminants, sans que l'on sache beaucoup d'eux-mêmes⁴⁷ ». Il décide de lancer des recherches avec ses collaborateurs concernant les inspecteurs généraux. L'histoire de l'administration devient un objet d'études. Mais la fonction rectorale apparaît toujours assez mal définie⁴⁸. La figure du recteur apparaît peu. Il faut attendre les ouvrages de Jean-François Condet pour que s'ouvrent de nouvelles portes à la recherche historique⁴⁹. Il révèle les enjeux et les missions du recteur, son rôle politique, ainsi que ses qualités intellectuelles, morales et professionnelles. L'étude proposée ici participe à cette réflexion. Jules Ferry nomme Gréard vice-recteur le 1^{er} mars 1879. Il reste à la tête de l'académie de Paris pendant vingt-trois ans. C'est un travail de tous les instants. L'académie est vaste et difficile à contrôler. Les problèmes sont nombreux sur le terrain. De la campagne à la ville, les écoles doivent s'adapter à la nouvelle organisation pédagogique en vigueur dans la capitale. La mission de Gréard est envisagée sous l'angle de l'enseignement populaire. Son implication dans ce domaine est toujours aussi importante. Il suit le développement des Écoles normales, l'application des réformes dans les circonscriptions et participe à l'établissement des Écoles normales primaires supérieures de filles et de garçons dans le département de la Seine. À travers sa gestion au quotidien, on saisit davantage les rapports qui se nouent entre le vice-recteur, les inspecteurs d'académie, les inspecteurs primaires, les préfets et les maires. Le rectorat est un carrefour où se confrontent les décisions ministérielles et les réalités des écoles. Ainsi, Gréard mesure le chemin qui reste à parcourir. Cette étude à plusieurs facettes entre « au cœur de notre histoire politique, plaçant au centre de l'observation l'acte décisionnel et la notion de pouvoir⁵⁰ ».

46. Les ouvrages majeurs : *Histoire de l'administration française depuis 1800 : problèmes et méthodes ; Les directeurs de ministère en France aux XIX^e et XX^e siècles ; Les épurations dans l'enseignement public de la Restauration à la Quatrième République (1815-1946)*.

47. CAPLAT G., « Pour une histoire de l'administration de l'enseignement en France », *Histoire de l'éducation*, n° 22, mai 1984, p. 27-58, et n° 25, janvier 1985, p. 11-51.

48. Citons les articles de QUÉNÉT M., « L'installation des recteurs napoléoniens : des hommes nouveaux dans des bâtiments anciens », in BARDET J.-P., DINET D., POUSSOU J.-P., VIGNAL M.-C., *État et société en France aux XVII^e et XVIII^e siècles ; Mélanges offerts à Yves Durand*, Paris, Presses de l'université Paris-Sorbonne ; GÉRARD P., « Le recteur d'académie », *L'actualité juridique-Droit administratif*, n° 11, 20 novembre 1996, p. 836-855.

49. CASPARD P., préface, in CONDETTE J.-F., *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940*, tome I : *La formation d'une élite administrative au service de l'Instruction publique*, Lyon, INRP, 2006, 451 p. ; tome II : *Dictionnaire biographique*, Lyon, INRP, 2006, 411 p. ; tome III : *Le recteur d'académie, l'école, la nation (1808-1940)*, Lyon, INRP, 2009, 790 p. ; CONDETTE J.-F. (dir.), *Les recteurs : deux siècles d'engagements pour l'école (1808-2008)*, Rennes, PUR, 2009, 256 p.

50. *Ibid.*, p. 39.

Toutes les composantes qui fondent cette vie professionnelle sont indissociables. Les unes éclairent les autres. Gréard possède une connaissance parfaite de l'enseignement. Inspecteur, il est sensible aux problèmes des enfants des classes populaires. À travers ses enquêtes, il mesure les difficultés et les besoins d'une population parisienne grandissante. Une question guidera son action la plus marquante : comment proposer une organisation pédagogique nouvelle et cohérente tenant compte des difficultés de fréquentation des écoles, des niveaux des élèves et de la nécessité d'offrir à chacun un bagage minimum de connaissances ? À la fois homme d'expérience et intellectuel engagé, son itinéraire apporte quelques clefs pour mieux comprendre ses motivations, alors que ses débuts d'enseignant ne le prédisposaient pas particulièrement à consacrer une bonne partie de sa vie à l'enseignement populaire. Dans ces conditions, cette étude comporte une dimension biographique inévitable. Reste à dévoiler la part de l'homme privé qui détermine l'homme public et son action. L'un fait écho à l'autre. Cependant, le contexte politique reste un facteur déterminant pour Gréard, car il bénéficie de l'engouement en faveur de la question scolaire. Ses amis sont au pouvoir. Ils sont inspirés par deux préoccupations importantes : l'intervention de l'État en ce domaine et le choix d'actions nécessaires et efficaces. C'est l'occasion pour Gréard de proposer sa vision de l'école à Paris, puis plus tard, grâce à Jules Ferry, de la diffuser dans tout le pays. Ces divers aspects forment un tout complexe qu'il convient de démêler.

Les questions et interrogations que suscite cette étude sont nombreuses. Elles portent sur le rôle réel d'Octave Gréard dans l'élan donné à l'enseignement primaire. Comment a-t-il pu imposer une nouvelle organisation pédagogique ? De quelle manière s'implique-t-il dans d'autres domaines de l'enseignement populaire ? Dévoiler les raisons pour lesquelles, il poursuit cette longue carrière administrative et les liens qu'il entretenait avec certains collaborateurs, comme Ferdinand Buisson. Cela nécessite une réflexion sur les rapports entre les hommes politiques et l'administration de l'Instruction publique. Mesurer ainsi la part d'initiative du haut fonctionnaire. Dans quelle mesure peut-il agir et de quelle manière ? Quels sont ses pouvoirs réels, sans les exagérer, mais sans les minorer ? Comment impose-t-il ses vues ? Quelles démarches privilégie-t-il pour se tenir au courant des situations ? Mais, au-delà de ces étapes, quelle est l'importance de son œuvre en ce qui concerne l'école du peuple ? N'a-t-il été qu'une figure emblématique, un acteur dans les projets scolaires de la Troisième République ou simplement un administrateur zélé, invité à participer à son niveau à cette grande aventure ? Les questions semblent simples, les réponses sont toujours complexes.

L'historien prend en considération, on l'a vu, la place à accorder au milieu dans lequel l'individu évolue, ses origines sociales et familiales, son éducation, son tempérament, ses conceptions intellectuelles, philosophiques

et religieuses, son approche du pouvoir, ses idées sur la famille, la société et les hommes, et plus largement le cadre politique et social qui s'impose à lui. C'est une histoire ambitieuse, qui se veut globalisante, qui se positionne en surplomb par rapport à son sujet pour mieux l'étudier dans ses divers aspects. Il peut paraître présomptueux de s'inscrire dans cette démarche, et illusoire de penser que c'est à notre portée. Mais, sans négliger les contraintes du sujet, plus modestement, il sera opportun de cerner la personnalité de Gréard et son parcours pour nourrir notre démonstration, sans oublier, bien sûr, le cadre précis de son action multiple, l'influence qu'il a pu avoir et les conséquences pour l'institution scolaire. Restent les difficultés du genre qu'il faut essayer de surmonter pour tenter d'en apprendre davantage sur Gréard, sans écrire l'histoire complète de sa vie. Dans le domaine de l'enseignement populaire, Gréard fut véritablement un créateur. Louis Liard tente de l'expliquer, « des idées de changement flottaient dans l'air, isolées et confuses, incomplètes et troubles. Son esprit s'en empare, les condense et les clarifie ; son intelligence les ordonne ; sa volonté les réalise. Des nouvelles écoles s'élèvent, de nouveaux maîtres se forment. Les rudimentaires procédés de l'enseignement mutuel disparaissent ; des cours gradués d'études s'organisent, des méthodes rationnelles et vivantes les animent, et bientôt c'est partout le travail d'une réformation véritable⁵¹ ». Poussé par la volonté politique, Gréard poursuit son action avec la même force de conviction durant trente-huit années ininterrompues.

51. BUISSON F., *Nouveau dictionnaire...*, *op. cit.*, p. 755.