



## L'orientation scolaire et professionnelle

36/3 | 2007  
Varia

---

# École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle

*“École unique”, democratization of education and scholar guidance: The role of the “Compagnons de l’Université nouvelle”*

Jean-Yves Seguy

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1432>

DOI : [10.4000/osp.1432](https://doi.org/10.4000/osp.1432)

ISSN : 2104-3795

### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

### Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2007

Pagination : 289-311

ISSN : 0249-6739

### Référence électronique

Jean-Yves Seguy, « École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 36/3 | 2007, mis en ligne le 15 septembre 2010, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1432> ; DOI : [10.4000/osp.1432](https://doi.org/10.4000/osp.1432)

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

---

# École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle

1

*“École unique”, democratization of education and scholar guidance: The role of the “Compagnons de l’Université nouvelle”*

Jean-Yves Seguy

---

## Introduction

- 1 Le monde scolaire a été longtemps organisé en France en deux ordres d'enseignement cloisonnés : l'enseignement primaire, prolongé par l'enseignement primaire supérieur, et l'enseignement secondaire, qui disposait de classes élémentaires. Comme le résume Prost (1968), « le secondaire a son primaire et le primaire son secondaire » (p. 405). La population scolaire française est ainsi clairement divisée en fonction des classes sociales d'appartenance. Les possibilités de passage d'un système à l'autre sont extrêmement limitées. Le système des bourses ne permet qu'à une infime minorité d'élèves du primaire d'accéder à l'enseignement secondaire, conduisant Ferdinand Buisson en 1910 à parler d'« exceptions consolantes » pour caractériser la situation<sup>2</sup>. Dans ce contexte, l'idée même d'orientation n'a pas grand sens. C'est l'origine sociale qui détermine les « choix » de métiers, selon des mécanismes de « régulation implicite » (Huteau & Lautrey, 1979).
- 2 La naissance du mouvement d'orientation est partiellement liée à une idée fondamentale : celle d'*école unique*. Le XX<sup>e</sup> siècle a été marqué en France par une longue marche vers l'unification du système scolaire, conduisant à rassembler les deux ordres d'enseignement. Ce sont bien souvent les pionniers de l'orientation qui se sont faits les

principaux défenseurs de l'école unique (Édouard Toulouse, Henri Laugier, Henri Piéron... ). En retour, l'école unique a contribué à légitimer l'idée d'orientation scolaire<sup>3</sup>.

- 3 Dans cette longue histoire, un temps fort, à haute valeur symbolique a été constitué par la publication en 1918 et 1919 d'un texte essentiel : le manifeste des Compagnons de l'Université nouvelle.
- 4 Ce texte propose une réorganisation générale du fonctionnement du système d'enseignement, conduisant à l'instauration de l'école unique. Il pose clairement la question de l'instauration d'une école démocratique et des mécanismes de sélection/orientation devant contribuer à cet avènement. Les Compagnons définissent en effet un modèle de l'école et de l'orientation fondé sur la méritocratie, ce que Roche (1996) appelle le « courant de la juste sélection ». Il s'agit ainsi de ne plus sélectionner sur la base de la richesse personnelle, mais sur celle du mérite individuel. Cette conception subit deux types d'attaque opposés : celle des conservateurs qui pensent que l'État va prendre dans ce cadre une trop grande importance au détriment de la liberté des familles, celle du courant révolutionnaire qui refuse la promotion individuelle dans un système qui demeure inégalitaire<sup>4</sup>.
- 5 Depuis sa parution, le texte des Compagnons a suscité de nombreux débats, travaux, réflexions, pratiques, critiques... Tout en bénéficiant d'un grand prestige, il est souvent évoqué sans que soit pour autant présenté de manière précise son contenu. Cet article a pour objectif premier de revenir sur certaines des idées fortes développées dans ce manifeste. Il s'agira en outre de voir en quoi il anticipe certaines questions d'actualité liées à la démocratisation de l'enseignement. Nous évoquerons donc dans un premier temps la situation de l'école au moment où les Compagnons rédigent leur texte. Nous présenterons ensuite de manière détaillée le contexte de rédaction du manifeste, avant d'aborder plus spécifiquement la question fondamentale de la constitution de l'école unique. Les réactions au manifeste, ainsi que les projets et réalisations qui en émergent, feront l'objet du chapitre suivant. Nous examinerons enfin en quoi ce texte fondateur peut nous éclairer sur certains des aspects de l'articulation entre école unique, démocratisation de l'enseignement et orientation.

## L'émergence de l'idée d'école unique

### Deux ordres d'enseignement cloisonnés

- 6 Pendant toute la III<sup>e</sup> République, l'enseignement français est caractérisé par la coexistence de deux réseaux d'enseignement : le primaire et le secondaire. Comme le rappelle Terrail (1997), ces deux ordres d'enseignement sont bien distincts, relevant d'administrations différentes, avec des enseignants différents, des établissements différents.
- 7 *L'enseignement primaire.* Depuis les grandes lois scolaires de Jules Ferry (gratuité, obligation, laïcité), il est supposé accueillir tous les élèves âgés de 6 à 13 ans. L'enseignement primaire comprenait non seulement les écoles élémentaires, mais aussi les écoles maternelles, les classes enfantines, les écoles primaires supérieures, les cours complémentaires et les écoles manuelles d'apprentissage (Léon & Roche, 2003). Cette école gratuite permettait aux élèves ayant un niveau scolaire jugé suffisant de poursuivre leurs études après l'école élémentaire dans l'enseignement primaire supérieur. Cet

enseignement était composé de deux types d'établissement : les écoles primaires supérieures (EPS) et les cours complémentaires (CC). Il débouchait sur les situations professionnelles intermédiaires : employés qualifiés, percepteurs, postiers, chefs de gare, instituteurs...

- 8 *L'enseignement secondaire.* Il se tenait dans les lycées et les collèges. Jusque dans les années trente, l'enseignement y était payant. Il débouchait sur le baccalauréat et formait une élite restreinte. De 1880 à 1930, 3 à 4 % seulement des élèves de 10 à 17 ans étaient scolarisés dans ce réseau (Terrail, 1997). Le lycée disposait de classes élémentaires préparant à l'entrée en sixième et par conséquent désignées selon la même logique : onzième, dixième, neuvième... Ces classes étaient aussi payantes (voir Prost, 1997, 2004a).
- 9 La scolarisation était ainsi fortement dépendante de l'origine sociale des élèves. Dans un tel cadre, au vu de l'extrême déterminisme qui frappe les trajectoires scolaires, l'idée même d'orientation ne peut exister.

### L'idée d'école unique avant les Compagnons

- 10 Les Compagnons ne sont pas les premiers à lancer l'idée d'école unique. Dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'organisation en deux ordres d'enseignement est remise en cause. Ainsi, en 1899, Buisson<sup>5</sup> s'exprime de la façon suivante : « La définition même de l'enseignement secondaire ne peut plus se faire en France que sous la forme d'une définition sociale ; il ne se caractérise pas par ses programmes ; on le reconnaît à ceci : c'est l'enseignement accessible à des enfants d'une certaine condition<sup>6</sup> ». La position de Buisson s'inscrit clairement dans la logique défendue par les radicaux. Il s'agit de concevoir une école à laquelle on confère un rôle essentiel dans le mouvement de réforme de la société. Cette conception voit sa plus belle expression dans l'échange vigoureux qui s'est constitué en 1906 entre Buisson et Jean Jaurès. Pour Jaurès et les socialistes, seule une transformation de la société peut rendre possibles de véritables réformes scolaires porteuses de justice sociale. « Supprimer les classes sociales dans l'organisation scolaire sans les supprimer dans la société elle-même, ce sera créer une désharmonie de plus<sup>7</sup> ». À l'inverse, pour Buisson et les radicaux, ce sont les réformes scolaires qui formeront des générations capables de penser et d'agir en vue d'une transformation sociale. « Le moyen le plus rapide de réformer la société, c'est de réformer l'école. Faisons donc l'école meilleure que la société. Réalisons entre enfants ce qui n'est pas, dit-on, réalisable entre les hommes. Peut-être ces enfants devenus hommes ne le trouveront plus si impossible à réaliser<sup>8</sup> ». L'école unique est le modèle de cette école meilleure. Le parti radical sera tout au long de son histoire associé à l'instauration de ce principe.
- 11 Allant plus loin que Buisson et les radicaux dans la dénonciation du modèle de l'école en deux classes, Toulouse, un des pionniers de la psychotechnique et de l'orientation en France, dénonce en 1904, au nom des idéaux de la Révolution française, un véritable système de castes. « J'ai montré déjà et je tiens à le répéter que le facteur le plus important de l'inégalité sociale était l'inégalité d'instruction. Le régime scolaire actuel a maintenu la division de l'Ancien Régime en deux castes. Dans toutes les carrières publiques et, par imitation, dans les administrations privées, dans l'armée comme dans les professions libérales, les emplois de direction sont réservés aux hommes issus de l'enseignement secondaire et les emplois d'exécution sont le lot des primaires. Entre les deux ordres, il y a les mêmes barrières que jadis...<sup>9</sup> ».

- 12 En 1910, Buisson dépose un projet à la Chambre. Il développe une critique sociale sévère du fonctionnement de l'école. Pour lui, il y a « ceux qui possèdent sans travailler, et ceux qui travaillent sans posséder ». L'école ne fait que renforcer cet état de fait, alors qu'elle devrait prendre en compte « le talent, la capacité, l'aptitude au travail, le mérite ou la valeur propre des individus<sup>10</sup> ». Le projet de Buisson n'est pas discuté et est rapidement mis de côté.
- 13 On le perçoit ici, l'idée d'école unique a quelques difficultés à être prise en compte. Il faudra tout le prestige associé au monde des anciens combattants pour que les propos des Compagnons de l'Université nouvelle soient pleinement entendus après la première guerre mondiale.

## Le manifeste des Compagnons de l'Université nouvelle

### La première guerre mondiale et ses conséquences sur les mentalités

- 14 Nul besoin de rappeler ce qu'a représenté la terrible expérience de la guerre de 1914-1918 pour les peuples européens. La plupart des idées et décisions politiques prises pendant de nombreuses années ne peuvent être comprises sans référence aux blessures profondes imprimées par quatre années de conflits<sup>11</sup>. La place des anciens combattants, la référence à l'Union sacrée de 1914, le souci d'avoir une école forte par comparaison à celle de l'Allemagne, la situation démographique... sont des facteurs qui expliquent la plupart des prises de position en matière scolaire dans l'entre-deux-guerres.
- 15 Les mentalités sont en particulier fortement modifiées. Se développent, à l'occasion du conflit, certaines valeurs de fraternité susceptibles de traverser, au moins partiellement, les classes sociales. Les organisations d'anciens combattants en particulier sont tout à fait révélatrices de ce phénomène. Elles manifestent pour la plupart un fort sentiment patriotique teinté d'humanité, de fraternité et de tolérance (voir Prost, 2004b). C'est dans ce contexte particulier que les Compagnons de l'Université nouvelle rédigent leur manifeste, mettant justement en avant leur souci de fraternisation sociale. « Un peuple qui s'est uni dans la guerre ne peut être divisé dans la paix » (Les Compagnons, 1918, p. 22).

### Qui sont les Compagnons ?

- 16 En 1917, à Compiègne, un groupe d'officiers, enseignants avant la guerre, échangent longuement sur la société et l'école qu'ils aimeraient voir émerger après le conflit. C'est ainsi qu'ils publient, en février 1918, le fruit de leurs réflexions dans le journal *L'Opinion*. Quelques semaines plus tard, leurs écrits sont rassemblés dans deux ouvrages intitulés *L'Université nouvelle*. Ils signent « Les Compagnons ». Ce n'est qu'en 1919 que leur identité sera révélée. Certains enseignent en lycée, d'autres à l'université. Très rapidement, ils rallient à leur cause un certain nombre de personnages du monde politique et intellectuel de l'époque : des hommes politiques du parti radical (Buisson, Herriot), des universitaires (Edmond Goblot), des écrivains (Georges Duhamel)<sup>12</sup>. Ces auteurs ont d'ailleurs rédigé des textes dans lesquels ils livrent leur analyse des propositions des Compagnons. Ces textes sont annexés à l'ouvrage.

## Un diagnostic sévère

- 17 Les Compagnons souhaitent engager une réforme générale de la France, et plus particulièrement de son enseignement. Ils appuient leur volonté de changement sur un réquisitoire sans concession contre la société française et l'école d'avant-guerre.
- 18 Leurs critiques ne portent pas sur les hommes. Ils saluent, avec un accent patriotique caractéristique de l'époque, le travail des enseignants français, qu'ils interviennent dans le primaire, le secondaire ou le supérieur. « Aucun enseignement primaire, en aucun pays, n'avait des instituteurs plus intelligents, plus instruits et plus dévoués que les nôtres, des livres de classe mieux conçus et illustrés, un programme plus clair, une méthode plus sûre » (Les Compagnons, 1918, p. 6).
- 19 Dans un langage métaphorique et militant qui caractérise l'ensemble du manifeste, les Compagnons précisent le sens de leur critique. « Mais ce trésor était caché. Son rayonnement ne s'étendait pas au pays. L'université<sup>13</sup> était une maison sans fenêtre » (Les Compagnons, 1918, p. 7).
- 20 Les auteurs insistent ainsi à plusieurs reprises sur la coupure existant entre le monde de l'enseignement et le reste de la société. Il n'y a pas de lien entre la pensée et la vie, entre l'intelligence et l'action. Ils font état des décalages entre le monde économique et le monde scolaire. Pour expliquer cette situation, ils invoquent des causes institutionnelles. Ils déclinent leur critique en différents thèmes complémentaires.
- 21 Ils dénoncent en premier lieu l'omnipotence de l'État. Il ne s'agit pas pour autant pour les Compagnons de remettre en cause l'existence même de celui-ci. Ils souhaitent en fait qu'une importance plus grande soit accordée aux initiatives collectives, en particulier à celles conduites par l'organisation corporative (qui situerait son action entre celle de l'État et celle des citoyens isolés). Plus loin dans le texte, ils évoquent la nécessité d'une action conjointe des enseignants et de l'État pour réaliser la réforme générale de l'enseignement. Dans le prolongement de la critique de l'État, les Compagnons condamnent son excessive centralisation qui aurait tendance à uniformiser toutes les études, remettant ainsi en cause certains aspects de l'héritage napoléonien.
- 22 Leur analyse des trois niveaux d'enseignement éclaire particulièrement leur conception de l'école unique :
- L'école primaire est présentée comme n'ayant pas de lien avec le monde qui l'entoure. Ainsi, malgré leur qualité soulignée précédemment, les maîtres du primaire n'ont pas de relation avec ceux des autres enseignements. En outre, ils « donnaient à des élèves pressés de quitter l'école, des rudiments hâtifs, sans lien véritable avec leur profession de demain » (Les Compagnons, 1918, p. 8).
  - La critique de l'organisation du système d'enseignement en deux classes est présentée à travers une forte stigmatisation des lycées. « Loin du peuple, sous le regard terne d'administrateurs et de professeurs-fonctionnaires, les fils d'une bourgeoisie égoïste se succédaient automatiquement, poussés tant bien que mal vers le tourniquet du baccalauréat » (Les Compagnons, 1918, p. 8).
  - L'enseignement supérieur, quant à lui, est présenté comme formant des jeunes à l'écart de la vie, se contentant de puiser leurs savoirs dans les livres.

- 23 L'ensemble de la charge est résumé dans une conclusion sans appel : « Une si riche élite, une si médiocre institution ! Tant de labeur individuel, tant d'incapacité sociale ! Là était le secret de notre impuissance » (Les Compagnons, 1918, p. 8).

## L'éducation de tous : l'école unique

### Les propositions générales

- 24 *Un contexte : celui de la fin de la guerre.* La fin de la guerre est proche lorsque les Compagnons commencent à rédiger leur manifeste. Leur préoccupation première est de préparer la paix. Il s'agit en particulier de relancer l'« activité française ». Tout est à reconstruire, non seulement en raison des destructions de la guerre, mais aussi parce que les choses fonctionnaient mal avant 1914. L'accent est en particulier mis sur la production. Il faut donner des producteurs au pays. Cette notion de production doit ici être entendue dans un sens large. Il s'agit de la production humaine en général (qui, plus largement que l'activité économique, se réfère à l'activité créatrice). Pour relancer cette activité du pays, les Compagnons mettent en avant la nécessité de « répandre l'enseignement ». « L'enseignement nouveau s'adressera donc à toute la nation et à l'homme tout entier » (Les Compagnons, 1918, p. 21).
- 25 La réelle nouveauté dans ce souci de développer l'enseignement, c'est de le faire dans le cadre d'un rapprochement des classes sociales. L'expérience des tranchées est à cet égard fondamental. « Les pères ont veillé dans les mêmes tranchées ; partout où cela est réalisable, les fils peuvent bien s'asseoir sur les mêmes bancs » (Les Compagnons, 1918, p. 26). C'est sans doute un des éléments qui contribueront à conférer à ce texte la forte influence qu'il a eue pendant de nombreuses années.
- 26 *Une réforme institutionnelle.* Les critiques ayant essentiellement porté sur les aspects institutionnels de la société française et sur son école, c'est sur ces questions que porte une grande partie des propositions. Il s'agit essentiellement de développer, à côté de l'État, une nouvelle force de proposition : la « corporation ». Pour les Compagnons, c'est l'État qui doit fixer les objectifs généraux de la nation. Ce sont les « corps » (corps enseignant d'État) qui doivent déterminer les moyens d'exécution. Dans une métaphore guerrière d'actualité, ils précisent que l'État doit jouer le rôle de général en chef, alors que les enseignants regroupés en corporations sont assimilés aux troupes qui, dans l'exécution des objectifs doivent faire preuve d'initiative. D'une manière générale, ils appellent de leurs vœux une plus grande prise en compte des points de vue et idées des enseignants : développement de formes diverses de consultation, échanges renforcés avec les différentes organisations susceptibles d'exercer une fonction de contre-pouvoir.

### L'école unique fondatrice de l'enseignement démocratique et de la sélection par le mérite

- 27 C'est la partie la plus novatrice du manifeste. Même si, comme nous l'avons mentionné, d'autres avaient à plusieurs reprises évoqué l'idée d'école unique avant la guerre, les Compagnons, auréolés de leur prestige de combattants, ont le mérite de synthétiser un certain nombre de propositions et de les présenter avec force et clarté.

- 28 *Démocratie et sélection.* Ils développent leur propos en s'appuyant sur deux notions complémentaires : celle de « démocratie » et celle d'« enseignement démocratique ». Pour les Compagnons, la démocratie se définit par la référence à l'idée fondamentale d'intérêt général. Cet intérêt général suppose que chacun contribue au fonctionnement de la société en fonction de ses forces et de ses aptitudes, et non en fonction de ses origines sociales. Dans ce cadre, la seule hiérarchie qui doit être établie est celle du « mérite et de l'utilité ». L'enseignement démocratique est donc « celui qui permet de tirer de tout homme le meilleur rendement » (Les Compagnons, 1918, p. 21). Il s'agit en fait d'imaginer un meilleur fonctionnement de la société, s'appuyant sur un enseignement organisé de manière plus rationnelle, un enseignement qui n'exclurait pas systématiquement de certaines formations et de certains métiers certains enfants au prétexte qu'ils sont issus de classes populaires. C'est l'intérêt premier du pays qui est mis en avant. « La patrie a le droit d'exploiter toutes les richesses spirituelles qu'elle possède » (Les Compagnons, 1918, p. 21)<sup>14</sup>. L'intérêt des enfants est bien évoqué dans le même temps en soulignant leur droit à acquérir la plus large instruction que puisse dispenser la patrie, mais il ne semble s'agir que d'une proposition de principe un peu générale et vague.
- 29 Un peu plus loin, les Compagnons précisent leur argument. Il ne faut plus désormais séparer dès l'origine les Français en deux classes et les y fixer pour toujours par une éducation différente. Cette conception va en effet à l'encontre du bon sens (le bon sens veut qu'on laisse à un esprit le temps de se manifester avant de le ranger dans une catégorie), de la justice (la justice veut qu'aucune force ne soit entravée ou déviée), de l'intérêt national (qui veut que les capacités soient exploitées à fond et atteignent leur plein rendement). C'est une perspective de rationalisation des relations entre école et société qui est à l'œuvre ici. Il faut laisser aux intelligences le temps de s'exprimer avant de leur proposer un enseignement spécifique. Il faut que la nation puisse bénéficier au mieux des talents. Et même lorsqu'on parle de justice, c'est pour faire référence à une force individuelle qui ne doit être ni entravée ni déviée. L'idée de « justice sociale » se conçoit ici dans un cadre utilitariste et fonctionnel. Il ne s'agit pas d'être juste pour être juste, mais d'être juste au regard d'un intérêt transcendant la logique individuelle et sociale : celui de la nation.
- 30 Apparaît ainsi immédiatement de manière implicite d'abord, puis explicite ensuite, une notion fondamentale liée à celle d'école unique : la *sélection*. C'est par ce biais que l'idée d'orientation scolaire sera appelée à se développer. « Un pays qui veut des intelligences et des énergies doit leur permettre à toutes de se révéler. Il faut que tous produisent, mais il faut que les meilleurs gouvernent dans l'intérêt de tous. Et c'est ainsi que l'enseignement démocratique sera en même temps un procédé de sélection. Le maître a pour premier devoir de discerner les vocations, d'en encourager les éclosions, d'en guider l'épanouissement. L'université nouvelle recrutera la nouvelle élite » (Les Compagnons, 1918, pp. 21-22). Une tâche fondamentale est ainsi attribuée aux enseignants. Ils doivent contribuer à révéler les vocations, rôle nouveau qui ne pouvait pas exister dans un monde où les places dans la société étaient quasi exclusivement attribuées en fonction de la classe sociale d'appartenance. Cela revient à attribuer à l'école une nouvelle fonction : celle de lieu de sélection. Ce qu'apporte l'école unique c'est la possibilité d'établir la sélection sur une base plus large. L'élite, bien souvent évoquée dans le manifeste, doit pouvoir être établie à partir de la totalité de la population scolaire et non plus à partir des seuls enfants de la bourgeoisie. L'ensemble du point de vue développé peut être résumé par une formule fameuse : « l'école unique résout simultanément deux questions : elle est

l'enseignement démocratique et elle est la sélection par le mérite » (Les Compagnons, 1918, p. 26).

- 31 *Des idées concrètes.* À partir de ces idées générales, les Compagnons développent des propositions concrètes de réorganisation de l'enseignement.
- 32 En premier lieu, ils veulent changer l'objectif même de l'école primaire. À ce moment, cette école est régie par les principes définis par les lois scolaires de Ferry. Comme le rappelle Lelièvre (2004), l'école primaire est alors une préparation à la vie courante, celle de l'« économie domestique » et de l'exercice de la citoyenneté. Les instructions de mars 1882 par exemple précisent : « ce que l'élève doit emporter de l'école avec le petit bagage de notions pratiques déterminées par la loi, c'est un ensemble de facultés exercées, un esprit juste et un cœur droit<sup>15</sup> ». Or l'objectif que les Compagnons veulent assigner à l'école primaire est tout autre. Cette école doit désormais assurer une fonction propédeutique : préparation à d'autres études, à d'autres apprentissages. Dans le langage imagé qu'ils affectionnent, ils insistent sur le fait que l'école primaire doit être un « embarcadère (...) ce n'est pas un "tout" qui n'est qu'un pis-aller ; c'est une préparation, une introduction au reste » (Les Compagnons, 1918, pp.23-24). On est proche des conceptions de Lakanal sous la Révolution, qui parlait d'« élémenter les savoirs<sup>16</sup> ». Dans ce contexte, il n'est plus possible de laisser subsister parallèlement des écoles primaires communales et les petites classes de lycée. « L'école unique, c'est l'école primaire pour tous, fils de bourgeois, d'ouvriers ou de paysans, c'est l'école primaire publique et gratuite devenue la base obligatoire de tout enseignement » (Les Compagnons, 1918, p. 24). Il convient donc de supprimer les classes élémentaires des lycées.
- 33 Pour les Compagnons, cette unification de l'enseignement primaire doit avoir de fortes conséquences sur le fonctionnement même du lycée. En effet, les élèves issus de la bourgeoisie ayant des résultats médiocres attestés par des résultats à des examens ne doivent plus pouvoir accéder au lycée. L'enseignement secondaire doit ainsi devenir véritablement un lieu d'excellence.
- 34 En second lieu, un autre combat, lié au précédent, apparaît essentiel : reculer l'âge limite de la scolarité obligatoire. Les Compagnons insistent ainsi sur l'idée d'une « école primaire prolongée » jusqu'à 14 ans (Les Compagnons, 1919, p. 48). Cette école prolongée doit être réorganisée. Les Compagnons proposent d'envisager deux stades :
- jusqu'à 11 ans ;
  - de 11 à 13 ou 14 ans (selon les cas).
- 35 Le premier stade serait consacré à l'étude de ce qu'ils appellent les « éléments » : éducation physique, éducation morale, travaux manuels, éducation nationale (consistant à « enseigner la patrie »), éducation intellectuelle.
- 36 Le deuxième stade permettrait une première forme de spécialisation et de formation professionnelle. « L'école devra déjà incliner les enfants vers leur profession future » (Les Compagnons, 1919, p. 64). Cette forme d'enseignement permet en particulier d'éviter le passage brusque du monde des études à celui des métiers et de gagner un peu de temps dans l'apprentissage des techniques professionnelles. Sans que l'idée apparaisse explicitement, il semble que cette phase doit aussi permettre un processus élémentaire de choix. « À côté des disciplines générales dont l'étude sera continuée, nous voulons une orientation » (Les Compagnons, 1919, p. 64).
- 37 Les Compagnons insistent enfin sur l'idée d'un enseignement du second degré renouvelé. Après l'école primaire obligatoire, les élèves doivent pouvoir suivre un enseignement des

humanités en lycée ou un enseignement professionnel. Les auteurs n'établissent pas de hiérarchie entre ces deux types de formation.

- Ils prônent l'idée d'un enseignement professionnel gratuit et obligatoire pour tous les élèves de 14 à 18 ans envisageant de préparer directement un métier. Il s'agit de développer les structures existantes : écoles pratiques du commerce et de l'industrie (EPCI), écoles nationales professionnelles (ENP), écoles d'arts et métiers... supposant une collaboration nouvelle entre l'État, les villes, les chambres de commerce et les chambres de métiers. Contrairement à l'enseignement de l'école unique qui le précède, l'enseignement professionnel doit être divers et prendre en compte les métiers envisagés par les élèves, le degré de formation professionnelle désiré, la situation de l'élève... La formation doit conduire à l'obtention d'un certificat d'études professionnelles.

Une telle avancée, particulièrement ambitieuse, est intéressante quelques mois avant la présentation de la loi Astier qui instaure l'obligation pour les jeunes ouvriers apprenant un métier de suivre des cours professionnels<sup>17</sup>.

- L'enseignement des humanités au lycée doit commencer à 13 ans et durer cinq ans. On note une entorse au principe de l'école unique puisque les élèves se destinant à une formation professionnelle quittent l'école primaire à 14 ans, alors que les futurs élèves de lycée l'abandonnent un an plus tôt. Cette mesure était proposée pour maintenir un temps de formation suffisant au lycée. Les élèves auraient en effet rejoint le lycée au niveau de la quatrième de l'époque, perdant ainsi deux ans par rapport à la scolarité classique. Cela suppose une réorganisation considérable de l'enseignement. C'est ainsi que les Compagnons font un certain nombre de propositions permettant de mieux organiser le temps : remise en cause des « longues courses de porte-plumes » remplacées par un usage beaucoup plus important des livres, une réorganisation des programmes scolaires...

38 C'est sur un autre point que le manifeste se révèle encore plus novateur. Est en effet évoquée l'idée d'une orientation au sein même du lycée. On parle de la nécessité d'acquérir une culture générale professionnelle. Il faut pour cela prévoir des cours supplémentaires obligatoires correspondant aux futurs métiers. Ainsi, les futurs industriels devront suivre un enseignement de sciences, les futurs professeurs de lettres ou les juristes un enseignement de grec et les futurs commerçants un enseignement de langues vivantes.

39 En fait, il ne s'agit pas vraiment de choisir des professions de manière définitive, mais plutôt de se positionner selon « des tendances, des directions qui seront elles-mêmes indiquées par des aptitudes » (Les Compagnons, 1919, p. 100). La question du mécanisme permettant d'effectuer ces choix ou d'évaluer ces aptitudes est éludée. Il est seulement fait référence au rôle du père qui dissuadera son fils de suivre tel ou tel enseignement complémentaire. Un peu plus loin, insistant sur l'importance de la lecture comme outil de découverte, les Compagnons essaient de remonter à la source des intérêts professionnels. « Nous aimerions même que chacun se passionnât pour quelque sujet, fût-il un peu particulier, qu'il y consacraît certains loisirs, et qu'il pût exceller dans un genre d'étude. De ces marottes d'enfants naîtraient des formes de culture plus variées et peut-être des vocations » (Les Compagnons, 1919, p. 115).

## L'école unique après les Compagnons

### Réactions à l'idée d'école unique

- 40 Le manifeste des Compagnons a suscité de nombreuses réactions après la première guerre mondiale. Comme le rappellent Barreau, Garcia et Legrand (1998), un immense débat public s'installe alors. Des associations d'élèves et de parents d'élèves, des groupements et syndicats universitaires, des organismes divers donnent leur avis sur cette question.
- 41 Bien entendu, le projet d'école unique rencontre de fortes oppositions, en particulier dans les rangs de la droite. Lelièvre et Nique (1994) citent à ce propos un article paru en 1924 dans le *Journal d'Amiens*, dans lequel on considère l'école unique comme un « système monstrueux et rétrograde importé de Chine, en passant par la Russie soviétique (...). Le système de l'école unique consommerait la ruine de la famille. Il en est de l'école unique comme de tous les projets d'inspiration marxiste : elle a un casque à pointe » (p. 345). Cette défiance à l'égard d'une école unique soi-disant d'obédience marxiste est d'autant plus étonnante que l'on assiste justement à des critiques de l'école unique aussi virulentes de la part des courants d'opinion liés au parti communiste. Ces derniers préfèrent en effet promouvoir une école du peuple et craignent que l'école unique ne conduise les meilleurs élèves issus de la classe ouvrière à trahir leur classe et à rejoindre les rangs de la bourgeoisie<sup>18</sup>.
- 42 L'idée d'école unique suscite également de forts enthousiasmes, en particulier chez les radicaux. Édouard Herriot par exemple, figure emblématique du mouvement pendant plus d'un demi-siècle, a mis toute son énergie à défendre et promouvoir l'école unique. Il convient toutefois de noter qu'au sein même des partisans de l'école unique cohabitent des conceptions assez fondamentalement différentes. Prost (1968) en repère trois. Le camp primaire estime que tout l'enseignement obligatoire doit être unique. Il doit être allongé jusqu'à 13 ou 14 ans. Dans ce cas de figure, l'enseignement secondaire perd deux ans. Le manifeste des Compagnons s'inscrit plutôt dans cette première perspective. La seconde tendance propose l'organisation d'« écoles moyennes ». Un rapprochement des enseignements de même niveau est envisagé : écoles primaires supérieures (EPS) et écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI), et premier cycle des lycées et collèges. Enfin, un troisième groupe que Prost qualifie de « faux amis de l'école unique » se contente de prôner une coordination entre les différents ordres d'enseignement, avec comme seule préconisation concrète, l'établissement de la gratuité de l'enseignement secondaire.
- 43 Au-delà des débats, le manifeste des Compagnons a suscité des projets ambitieux et des réalisations parfois d'apparence modeste qui ont toutes contribué à l'avènement d'une certaine forme d'école unique.

### Projets et réalisations

- 44 Le manifeste des Compagnons de l'Université nouvelle constitue assurément une étape essentielle dans cette longue marche vers l'école unique. Nombre d'acteurs et de décideurs du monde de l'enseignement se sont référés à ce texte. Dans l'entre-deux-guerres, dans un contexte politique assez complexe, la question est maintes fois abordée. L'école unique figure dans le programme du Cartel des gauches qui parvient au pouvoir en 1924. La brièveté de cette expérience politique n'a pas permis la mise en œuvre de la

réforme. C'est en fait paradoxalement dans le gouvernement d'union nationale dirigé par un homme de droite (Raymond Poincaré) que l'on peut noter quelques avancées notables, en particulier sous l'influence du ministre radical de l'instruction publique et des beaux-arts qui n'est autre qu'Herriot. Des expériences de fusion entre des classes du secondaire et des classes de l'enseignement primaire supérieur sont en effet menées (expérience de l'« amalgame »). La gratuité de l'enseignement secondaire, instaurée entre 1928 et 1933, découlera directement de cette mesure (Seguy, 2006, 2007).

- 45 Le Front populaire et Jean Zay ont également tenté de progresser vers l'unification. Parmi les innovations importantes, on peut noter l'institution d'une année d'orientation au début de l'enseignement secondaire permettant ensuite d'opter pour une des trois voies prévues : classique, moderne et technique. Cette année fonctionnera à titre expérimental dans deux cents classes environ restées dans l'histoire sous le nom de *classes d'orientation* (Barreau, Garcia & Legrand, 1998 ; Lelièvre & Nique, 1994). Par ailleurs, un décret de 1937 aménage le même programme pour les écoles primaires supérieures et pour les classes de premier cycle du secondaire.
- 46 L'après-guerre est marquée par une série de projets ne donnant pas lieu à réalisation : plan d'Alger, plan Langevin-Wallon, projet Delbos, projet Marie... Certains auteurs ont parlé de « non-décision » pour caractériser cette période (Donegani & Sadoun, 1976). Il convient toutefois de souligner que certains projets de cette époque, bien que non appliqués, ont eu des répercussions indirectes considérables sur les politiques éducatives de l'après-guerre (Robert, 2007). Le plan Langevin-Wallon en particulier a été une source d'inspiration importante pour nombre d'acteurs du système éducatif (syndicats enseignants, partis politiques...).
- 47 Ce n'est qu'avec la réforme Fouchet-Capelle (1963), impulsée par le général de Gaulle qui institue les collèges d'enseignement secondaire (CES), et surtout, avec la réforme Haby (1975), qu'une forme d'école unique voit véritablement le jour... tout au moins dans l'esprit de ses promoteurs<sup>19</sup>. C'est sur cette base que fonctionne le système scolaire actuel. Si de nombreux acteurs et décideurs du champ politico-éducatif (de gauche et de droite) se déclarent aujourd'hui vigoureusement opposés au collège unique<sup>20</sup>, d'autres continuent à prôner un programme ambitieux d'unification du système scolaire en défendant l'idée d'apparence provocatrice d'un « lycée unique »<sup>21</sup>. Ces débats sont tout à fait révélateurs de questions fondamentales liées à la démocratisation de l'enseignement et à la conception de l'école et de l'orientation dans ce processus. Nous faisons l'hypothèse que la manière dont ces thèmes sont abordés aujourd'hui est largement tributaire de la manière dont ils ont été posés antérieurement, en particulier à partir de la rédaction du manifeste des Compagnons de l'Université nouvelle.

## École unique, démocratisation et orientation

- 48 L'idée fondamentale du manifeste peut être résumée à travers la formule déjà évoquée : « l'école unique résout simultanément deux questions : elle est l'enseignement démocratique et elle est la sélection par le mérite ». On conçoit ainsi que le texte est fondateur d'une conception de l'orientation reposant sur l'idée de sélection et à la base d'une réflexion sur les conditions de mise en place d'une école démocratique. Autrement dit, même si le terme n'est pas utilisé, sont posés ici les fondements d'une promotion de l'idée de démocratisation de l'enseignement<sup>22</sup>.

- 49 Nous tenterons dans ce chapitre d'analyser certains aspects de l'articulation entre ces trois termes, implicitement ou explicitement introduits dans le débat par les Compagnons : *école unique*, *démocratisation* et *orientation*. Ces relations renverront en écho à certains des débats actuels sur l'éducation en France. Il importe dès lors de mener un effort de clarification conceptuelle face à la polysémie qui caractérise chacune de ces notions.

## Plusieurs écoles uniques

- 50 Nous l'avons vu, le manifeste des Compagnons suscite de fermes adhésions, conduisant toutefois à de fortes nuances quant aux solutions prônées. Entre le projet initial des Compagnons visant à retarder au maximum les limites d'un enseignement primaire commun, le souci de regrouper tous les élèves après l'enseignement élémentaire tel que défendu par Paul Lapie<sup>23</sup> et la perspective développée par certains, tels Maurice Lacroix ou Hippolyte Ducos<sup>24</sup>, d'élargir socialement les portes de l'enseignement secondaire grâce à la gratuité, il y a des positions politico-éducatives radicalement différentes. On peut toutefois considérer qu'une idée traverse ces trois conceptions. Il s'agit, grâce à l'école unique, d'élargir le recrutement social des élites, afin de répondre à l'intérêt supérieur de la nation. Dans ce cadre, l'école demeure élitiste. Elle se construit de telle sorte que les intelligences issues de chaque milieu social puissent accéder aux postes de responsabilité et d'encadrement.
- 51 Mais, comme le mentionne Lelièvre (2004), une autre conception de l'école unique voit le jour après la seconde guerre mondiale. C'est celle exprimée dans le cadre du plan Langevin-Wallon (1946). Les rédacteurs du projet défendent en effet le principe d'une « élévation totale de la nation quelle que soit la situation occupée dans la société<sup>25</sup> ». Le texte met ainsi l'accent sur l'idée de culture générale, déconnectée de la question de l'insertion professionnelle et sociale. C'est la préparation des futurs citoyens qui doit prévaloir. Henri Wallon précisait ainsi en 1946 : « dans un état démocratique où tout travailleur est citoyen, il est indispensable que la spécialisation ne soit pas un obstacle à la compréhension de plus vastes problèmes et qu'une large et solide culture libère l'homme des étroites limitations du technicien<sup>26</sup> » (cité par Lelièvre, 2004, p. 55). Dans la définition des principes généraux qui guident les propositions est cité un texte de Paul Langevin qui s'inscrit clairement dans cette perspective. « Nous concevons la culture générale comme une initiation aux diverses formes de l'activité humaine, non seulement pour déterminer les aptitudes de l'individu, lui permettre de choisir à bon escient avant de s'engager dans une profession, mais aussi pour lui permettre de rester en liaison avec les autres hommes, de comprendre l'intérêt et d'apprécier les résultats d'activités autres que la sienne propre, de bien situer celle-ci par rapport à l'ensemble » (Allègre, Dubet & Meirieu, 2003, p. 20). Même si la question des aptitudes, renvoyant à un traitement individuel de la progression scolaire<sup>27</sup>, est évoquée ici, on perçoit que l'école unique est moins un lieu de spécialisation et de sélection qu'un outil de formation collective des futurs citoyens. Le projet s'accompagne de la volonté de construire une école accueillant tous les jeunes de 6 à 18 ans, avec des possibilités de spécialisation progressive à travers les trois cycles qui constituent la scolarité. La question de la massification apparaît fondamentalement liée à cette nouvelle conception de l'école unique<sup>28</sup>.
- 52 C'est cette perspective qui prévaut effectivement à partir des années soixante jusqu'à nos jours, avec la création des CES puis des collèges. Les promoteurs de la réforme Haby

affirment clairement l'obligation d'accueillir en sixième tous les élèves, quels que soient leur milieu d'origine et leur parcours scolaire antérieur.

## Démocratisation de l'enseignement : une expression évolutive

- 53 Dans un petit article au titre évocateur, Isambert-Jamati (1972) montre que la notion de démocratisation n'est pas toujours employée de manière très claire et qu'elle peut être entendue de manières très diverses. Depuis, de nombreux auteurs se sont intéressés à la question en distinguant en particulier la notion de « démocratisation quantitative » et celle de « démocratisation qualitative » (Lapostolle, 2005 ; Merle, 2002 ; Prost, 1986 ; Robert, 1993). La première renvoie à l'augmentation globale de la durée de la scolarité des élèves. La seconde se réfère au processus visant à « mettre un terme à toute corrélation entre l'origine sociale des élèves et la voie vers laquelle ils s'orientent » (Lapostolle, 2005, p. 416)<sup>29</sup>. Si cette distinction<sup>30</sup> apparaît tout à fait fondamentale, il nous a semblé plus pertinent de nous référer à une partition du concept qui se situe d'emblée dans une perspective historique convenant mieux à notre propos. Il s'agit de la distinction proposée par Prost (1997) entre « démocratisation de la sélection » et « démocratisation de la réussite ».
- 54 L'idée de démocratisation de la sélection apparaît la première, à la suite du manifeste des Compagnons et d'autres prises de positions déjà évoquées en partie dans cet article. Il s'agit essentiellement d'ouvrir l'accès aux études et carrières nobles à tous les élèves quel que soit leur milieu social. Ce principe doit se matérialiser pour certains par de nouvelles modalités d'entrée dans l'enseignement secondaire. C'est sur cette base qu'est menée une réforme fondamentale : la gratuité. Il est ainsi décidé, à partir de 1928, de rendre progressivement gratuites toutes les classes de l'enseignement secondaire. Cette décision est intimement liée à l'idée de sélection qui caractérise cette première forme de démocratisation. Vial (1935), directeur de l'enseignement secondaire à cette époque, résume ainsi ce rapport en 1935. « La gratuité entraîne la sélection. Aucun champion de la gratuité n'a jamais soutenu ni accepté qu'elle dût avoir pour effet d'accroître démesurément les effectifs de l'enseignement secondaire et de multiplier les bacheliers, les déclassés, les mécontents. Aucun n'ignore qu'il n'est pas utile, qu'il serait même dangereux que le nombre des élèves des lycées fût beaucoup plus élevé qu'il ne l'est aujourd'hui. Mais ce qu'il désire, ce qu'il veut, c'est que ces élèves y soient admis en raison de leur mérite, et non de leur fortune ». Il n'est donc pas question d'accroître le nombre de places en collèges et lycées. C'est la raison pour laquelle il est décidé d'instituer un examen d'entrée en sixième en 1933. La combinaison de la gratuité et de cet examen d'entrée dans l'enseignement secondaire semble à cet égard tout à fait emblématique de cette démocratisation de la sélection.
- 55 Le thème de la démocratisation de la sélection est ensuite remplacé après la seconde guerre mondiale par celui de la démocratisation de la réussite sous l'effet d'une triple évolution. La première évolution est quantitative. Prost (1997) montre que la démocratisation doit désormais se concevoir dans un univers scolaire en expansion. La deuxième évolution est culturelle. Elle se constitue sur la base de travaux de sociologie et de psychologie qui modifient le regard porté sur l'échec scolaire. Alors qu'auparavant on pensait majoritairement qu'il était possible de redistribuer les cartes de la réussite scolaire grâce à une sélection qui devait mettre en valeur les meilleurs, on s'aperçoit que ce mérite, tant valorisé, est en fait grandement tributaire du jeu des classes sociales. Les

enquêtes de l'Institut national d'études démographiques (INED), les travaux de Bourdieu et Passeron ou de Lautrey ont largement remis en cause le modèle méritocratique. La troisième évolution s'inscrit dans le mouvement de contestation de l'idée de sélection née dans le sillage des événements de mai 1968. Il s'agit désormais de rejeter toute forme d'exclusion. Dans le contexte de crise économique des années soixante-dix, l'enseignement devient un investissement. La fonction de l'école change. Elle ne peut plus se contenter de dispenser une culture, mais elle doit conduire les jeunes à se doter de diplômes monnayables sur le marché du travail. L'échec scolaire devient intimement lié à l'échec professionnel. Il faut donc tout faire pour lutter contre cet échec. On met désormais en avant le souci de la « réussite de tous », la démocratisation de la réussite devenant ainsi un enjeu de société fondamental.

## D'une orientation diagnostique à une orientation éducative

- 56 Là encore, la partition qui apparaît la plus pertinente est celle qui s'inscrit dans une perspective historique. On peut ainsi retenir l'idée de la succession de deux conceptions : une orientation diagnostique et une orientation éducative.
- 57 Roche (1996) montre que se développe, dans l'entre-deux-guerres, un courant de l'orientation fondé sur l'idée de « juste sélection ». Ce courant suppose l'existence d'aptitudes individuelles inégales, scientifiquement quantifiables, qui doivent permettre de déterminer rationnellement, dans une perspective adéquationniste, la place de chacun dans la société. C'est pourquoi on considère que les pratiques définies par cette conception, renvoyant prioritairement à l'orientation professionnelle, sont de type diagnostic et supposent l'intervention d'un expert extérieur au sujet. Pour Roche, ce courant est à la fois conservateur et réformateur, en ce qu'il propose de maintenir l'organisation de la société, à partir d'un autre principe de sélection.
- 58 Cette conception est appelée à durer puisqu'elle prévaudra encore quand l'orientation professionnelle deviendra également scolaire. Cependant, à partir des années soixante-dix, une autre vision de l'orientation s'installe. La notion de sélection s'estompant, il s'agit désormais d'aider un élève, plus autonome, à construire son parcours d'orientation. L'individu devient expert de ses propres intérêts et compétences. C'est dans le cadre de ce courant d'une orientation éducative que se mettent en place des initiatives nouvelles : activation du développement vocationnel et personnel (ADVP), psychopédagogie du projet personnel, éducation des choix, et dans un cadre institutionnel plus clairement affirmé, l'éducation à l'orientation, à partir de 1996.

## Une schématisation chronologique

- 59 Les différents concepts invoqués dans cette discussion peuvent être rapprochés. On peut ainsi considérer de manière schématique que se sont succédés deux modèles dans l'histoire de l'éducation. Le premier modèle, né à la suite de la première guerre mondiale, dont le texte emblématique est le manifeste des Compagnons de l'Université nouvelle, repose sur trois axes : *démocratisation de la sélection, école unique du mérite individuel, orientation par la juste sélection*. Le deuxième modèle est sans doute traversé de plus de contradictions que le précédent et couvre une période plus longue : de 1945 à nos jours. Les trois axes caractéristiques de cette seconde construction sont les suivants : *démocratisation de la réussite, école unique de la culture générale de masse, orientation éducative*.

- 60 Il est possible d'avancer, à titre d'illustration, quelques éléments de description et d'analyse des rapprochements que l'on peut établir entre les éléments constitutifs de ces deux modèles.
- 61 Dans le premier modèle, la construction de l'école unique et l'espoir de réalisation d'un enseignement plus démocratique sont extrêmement liés au développement de certains aspects du mouvement d'orientation<sup>31</sup>. On le constate à travers l'action scientifique et militante de personnalités telles Toulouse, Laugier ou Piéron. L'école, si elle devient unique, ne peut plus se contenter d'être le réceptacle passif des structures sociales existantes. Elle devient le lieu où le champ des possibles s'élargit et où l'idée d'ascension sociale peut s'envisager. Il importe donc d'attribuer à l'école un nouveau rôle, celui d'une institution où l'on s'oriente vers diverses études et métiers. Comme le mentionne Martin (2002) : « il ne s'agit plus seulement de transmettre ou d'instruire, mais de rechercher des aptitudes, afin d'assigner à l'individu une fonction utile à la société et correspondant à ses caractéristiques propres » (p. 186). L'école, devenue lieu de sélection, est bien dans ce cas un « centre de triage et de sélection » (propos de Toulouse cités par Huteau, 2002, p. 129).
- 62 Dans le second modèle, la démocratisation de la réussite, du fait de sa mise en cause du principe même de la sélection, ne pouvait plus s'accommoder d'une conception de l'orientation ayant pour rôle essentiel de mettre en avant les aptitudes individuelles. Il s'agit désormais, de façon quelque peu paradoxale, de prendre plus en compte l'individu tout en assurant une volonté de promotion massive permettant une élévation générale du niveau culturel et de formation. Dans ce cadre, l'orientation devient un outil de construction personnelle et surtout de réussite. On lui prête ainsi la capacité d'aider les élèves à construire du sens sur les savoirs auxquels ils sont confrontés. Les circulaires de 1996 sur l'éducation à l'orientation en particulier, aboutissement d'un long processus de transformation des conceptions de l'orientation, mettent clairement en évidence les liens et les transferts qui peuvent être établis entre les compétences que construisent les élèves dans certains champs disciplinaires et dans celui de l'élaboration du projet professionnel. Il s'agit bien d'une évolution fondamentale de l'orientation dont la phase ultime pourrait être imaginée en référence au modèle québécois de l'« approche orientante » qui a conduit, au début des années 2000, à engager au Québec une vaste réforme pédagogique de l'enseignement secondaire attribuant à l'orientation une place tout à fait centrale (Pelletier, 2004).

### **Les difficultés actuelles du collège unique : le résultat d'une « dysharmonie politico-éducative » ?**

- 63 Le collège unique actuel est sans doute l'héritier de cette longue histoire de l'école unique, brièvement esquissée ici. Il est depuis ses débuts fortement critiqué (voir Garnier, 2007). Ces critiques se sont considérablement renforcées depuis quelques temps. Le collège est considéré comme porteur de tous les maux du système éducatif. C'est le maillon faible, il est inique, renforce les inégalités, rend toute forme d'enseignement de qualité impossible. Il est le lieu de la négation des savoirs et de l'excellence. Il souffre d'une hétérogénéité rendant la tâche pédagogique insurmontable...
- 64 Dans ce contexte, l'orientation est irrémédiablement touchée par ces excès d'indignité. Elle apparaît ainsi pour certains comme l'instrument de la médiocrité de ce collège tant décrié. On critique aussi bien les taux d'orientation en seconde trop élevés et générateurs d'échecs que les taux d'orientation en lycée professionnel trop ou pas assez importants.

- 65 Le détour historique auquel nous avons procédé peut fournir quelques éléments pour expliquer cette image pour le moins négative du collège unique. Il nous apparaît que ces dysfonctionnements réels ou imaginés sont le fait de ce que nous proposons de nommer une *dysharmonie politico-éducative*. Cette notion est construite sur la base de celle de *dysharmonie cognitive*. Il semble que le collège actuel fonctionne avec des références contradictoires relevant de deux moments distincts de l'histoire de l'école unique. Autrement dit, dans l'esprit des décideurs aussi bien que dans celui des acteurs de l'éducation, il existe une juxtaposition entre le premier modèle que nous avons décrit et le second. Il suffit pour s'en convaincre de constater que le collège unique n'a sans doute jamais vraiment existé, révélant ainsi l'impasse intellectuelle dans laquelle furent entraînés ceux qui ne parvinrent pas à décider si le collège devait être cette « école moyenne », lieu d'apprentissage de savoirs de base, ou bien une propédeutique à l'enseignement du lycée. Le collège unique devait-il être un instrument de sélection (premier modèle), ou un lieu d'acquisition d'une culture générale pour le plus grand nombre (second modèle) ?
- 66 Il suffit d'évoquer quelques exemples pour montrer dans quelle ambiguïté a dû et doit encore se débattre le collège unique.
- 67 *Une pré-orientation au sein même du collège unique.* Pendant longtemps, des choix d'orientation à caractère définitif devaient être faits à la fin de la cinquième. Une proportion non négligeable d'élèves devait alors rejoindre une quatrième préparatoire pour préparer en 3 ans un CAP. Même si ce palier d'orientation a disparu depuis quelques années, l'élève est toujours confronté à des choix au sein même du collège. S'ils ont un caractère moins définitif (dispositif d'aide et soutien, troisième d'insertion, découverte professionnelle...), ils n'en apparaissent pas moins comme des préfigurations des choix qui seront effectivement faits à la fin du collège.
- 68 *Une logique téléodéterminée : une orientation en référence exclusive au lycée d'enseignement général et technologique.* Malgré une évolution notable du système scolaire depuis une vingtaine d'années (création des baccalauréats professionnels en particulier), les choix d'orientation en fin de collège se font toujours au regard de l'admission en seconde générale et technologique. L'évaluation, strictement scolaire, n'est conçue qu'en référence à cet objectif. On est bien loin d'une école où l'on apprécierait les performances des élèves dans toute leur complexité et où les choix seraient construits de manière positive. La situation actuelle est vraisemblablement l'héritière d'une histoire dans laquelle l'école unique s'est construite sur la base de l'idée de sélection, en référence à l'enseignement des humanités classiques, conçue comme l'aboutissement de la réussite scolaire.

## Conclusion

- 69 Les difficultés actuelles du système scolaire, matérialisées à travers les critiques portées à l'égard du collège unique et de l'orientation, peuvent sans doute s'expliquer, au moins partiellement, par l'histoire de l'école unique confrontée aux questions de la démocratisation de l'enseignement et de l'orientation. L'école unique, telle qu'elle a été conçue dans le texte fondateur des Compagnons, se caractérise par l'idée de la constitution d'une nouvelle élite formée sur la base d'un mérite individuel supposé indépendant de toute influence sociale<sup>32</sup>. Ce texte comportait dès l'origine des

contradictions qui allaient rapidement être pointées. Dès 1929, Lelache, secrétaire pédagogique de la section du Syndicat national des instituteurs (SNI) de la Creuse, s'interrogeait : « la nouvelle élite sera-t-elle différente de l'ancienne ? » Le fait même de poser la question dans un contexte où l'idée de méritocratie était défendue par une partie des forces progressistes valait déjà réponse. Au terme d'une enquête dont le cadre méthodologique est sans doute discutable, ce syndicaliste établissait un lien net entre l'élévation dans l'échelle sociale et le conservatisme. Son analyse s'arrête là. Elle aurait sans doute pu être complétée quelques années plus tard en invoquant l'idée qu'au-delà du conservatisme des idées politiques et économiques, les nouveaux riches de la culture risquaient de tout faire pour conserver leur position sociale et la transmettre en héritage à leurs enfants. Le système d'enseignement restait donc fondamentalement inégalitaire pour maintenir les structures d'une société hiérarchisée. L'enseignement secondaire a sans doute cristallisé ce principe. Pour nombre de professeurs progressistes de lycées et collèges de l'entre-deux-guerres, l'accès à la classe de 6<sup>e</sup> devait être potentiellement ouvert à tous les élèves... à condition qu'une telle évolution ne se construise pas au détriment de la qualité de l'enseignement. Cette attitude a longtemps subsisté et est vraisemblablement encore présente aujourd'hui<sup>33</sup>. Si bien que lorsque, dans les années soixante, il a été question de mener une politique de croissance des établissements secondaires, la logique héritée de l'entre-deux-guerres a consisté, comme le mentionne Prost (1997) « à ouvrir un enseignement resté élitiste à l'ensemble de la population, plutôt qu'à construire un véritable enseignement de masse ». L'histoire est parfois le théâtre de rendez-vous manqués. Ce moment de la construction d'un système moderne d'enseignement en est sans doute une illustration forte. Il importera d'être présent au prochain rendez-vous et de changer rapidement de logique pour concevoir une école socialement juste qui assurera tout autant la promotion collective que l'adaptation à la société et au monde socio-économique. Tel est l'enjeu fondamental de l'enseignement et de l'orientation du XXI<sup>e</sup> siècle.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Allègre, C., Dubet, F. & Meirieu, P. (éd.) (2003). *Rapport Langevin-Wallon : pour l'école (1945)*. Paris : Mille et une nuits.

Audoin-Rouzeau, S. & Becker, A. (2000). *14-18 : retrouver la guerre*. Paris : Gallimard.

Barreau, J.-M. (2005). *L'école et les tentations réactionnaires*. Paris : Éditions de l'Aube.

Barreau, J.-M., Garcia, J.-F. & Legrand, L. (1998). *L'école unique (de 1914 à nos jours)*. Paris : Presses universitaires de France.

Becker, J.-J. & Berstein, S. (1990). *Victoire et frustrations : 1914-1929*. Paris : Seuil.

Blanchard, S. & Sontag, J.-C. (2005). La fiche pédagogique d'orientation professionnelle de Henri et Mathilde Piéron : une batterie collective de tests d'aptitudes pour une orientation plus rationnelle et plus juste des étudiants [actes du colloque international « Orientation, passé, présent »]. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34, hors-série, 401-421.

- Briand, J.-P. & Chapoulie, J.-M. (1992). *Les collèges du peuple*. Paris : Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Caroff, A. (1987). L'organisation de l'orientation des jeunes en France. Issy-Les-Moulineaux : EAP.
- Chapoulie, J.-M. (2005). Entre le lycée d'élite et le lycée de masse, Paul Langevin, Gustave Monod et les réformes de l'enseignement secondaire de 1936-1939 et de 1944-1951. In P. Caspard, J.-N. Luc & P. Savoie (éd.), *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire ?* (pp. 145-157). Paris : INRP.
- Dalançon, A. (2003). *Histoire du SNES : plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966/1967*. Paris : Institut de recherches historiques sur le syndicalisme dans les enseignements du second degré (IRHSES).
- Darchy-Koechlin, B. & Van Zanten, A. (2005). Introduction au dossier « La formation des élites ». *Revue internationale d'éducation*, 39, 19-23.
- Derouet, J.-L. (2003). *Le collège unique en questions*. Paris : Presses universitaires de France.
- Donegani, J.-M. & Sadoun, M. (1976). La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision. *Revue française de science politique*, 6, 1125-1146.
- Garnier, B. (2007). Politiques et rhétoriques de l'école juste avant la V<sup>e</sup> République. *Revue française de pédagogie*, 159, 5-12.
- Huteau, M. (2002). *Psychologie, psychiatrie et société sous la III<sup>e</sup> République : la biocratie d'Édouard Toulouse (1865-1947)*. Paris : L'Harmattan.
- Huteau, M. & Lautrey, J. (1979). Les origines et la naissance du mouvement d'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 8, 3-43.
- Isambert-Jamati, V. (1972). Brève histoire d'une notion incertaine : la démocratisation. *Les Cahiers pédagogiques*, 107, 3-6.
- Lapostolle, G. (2005). L'orientation au collège depuis les années 1980 : un problème de choix politique entre deux formes de démocratisation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 4, 415-438.
- Lelache, S. (1929). La sélection de l'élite et le progrès social. *L'école libératrice*, 4, 62.
- Lelièvre, C. (2004). *L'école obligatoire : pour quoi faire ?* Paris : Retz.
- Lelièvre, C. & Nique, C. (1994). *Bâtisseurs d'école : histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris : Nathan.
- Léon, A. & Roche, P. (2003). *Histoire de l'enseignement en France* (10<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Les Compagnons (1918). *L'Université nouvelle* (t. I). Paris : Fischbacher.
- Les Compagnons (1919). *L'Université nouvelle* (t. II). Paris : Fischbacher.
- Martin, J. (2002). Aux origines des examens. *Histoire de l'éducation*, n<sup>o</sup> spécial : *L'examen*, 177-199.
- Meirieu, P. (2006). *École : demandez le programme !* Paris : ESF.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- Mole, F. (à paraître). De l'éducation intégrale à la sélection des élites : déplacements d'une idée pédagogique révolutionnaire dans les années 1900. In *Les idées et les faits font-ils des histoires en éducation ?* [Actes du colloque organisé par le Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation, université de Rouen, 18 et 19 mai 2006].

- Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Sainte-Foy (Québec) : Septembre.
- Pelpel, P. & Troger, V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : L'Harmattan.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France*. Paris : Armand Colin.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Prost, A. (1997). *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil.
- Prost, A. (2004a). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. T. IV : L'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930*. Paris : Perrin.
- Prost, A. (2004b). Les anciens combattants. In S. Audoin-Rouzeau & J.-J. Becker (éd.), *Encyclopédie de la Grande Guerre 1914-1918* (pp. 1087-1098). Paris : Bayard.
- Robert, A. D. (1993). *Système éducatif et réformes*. Paris : Nathan.
- Robert, A. D. (1998). Le plan Langevin-Wallon et la question des aptitudes. In P. Boutan & E. Sorel (éd.), *Le plan Langevin-Wallon, une utopie vivante* (pp. 43-46). Paris : Presses universitaires de France.
- Robert, A. D. (2005). Les professeurs des classes élémentaires des lycées et leur représentation : crépuscule et postérité d'une idéologie catégorielle (1881-1965). In P. Caspard, J.-N. Luc & P. Savoie (éd.), *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire ?* (pp. 317-329). Paris : INRP.
- Robert, A. D. (2006). De Gaulle, l'école et l'économie. In V. Troger (éd.), *Une histoire de l'éducation et de la formation* (pp. 183-196). Auxerre : Éditions Sciences humaines.
- Robert, A. D. (2007). La IV<sup>e</sup> République et les questions de l'égalité et de la justice dans l'enseignement du second degré : le changement sans la réforme. *Revue française de pédagogie*, 159, 81-92.
- Roche, P. (1996). Démocratisation de l'enseignement et orientation au XX<sup>e</sup> siècle. *Spirale*, 18, 61-77.
- Seguy, J.-Y. (2006). *L'expérience de « l'amalgame » dans l'entre-deux-guerres : une étape vers l'avènement de l'école unique ? Réactions et réalisations*. Mémoire de master recherche préparé sous la direction d'A. D. Robert, université Lumière Lyon 2.
- Seguy, J.-Y. (2007). Les classes amalgamées dans l'entre-deux-guerres : un moyen de réaliser l'école unique ? *Revue française de pédagogie*, 159, 47-58.
- Selz, M. & Vallet, L. A. (2006). La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent. *Données sociales - La société française*, 101-107.
- Talbott, J. E. (1969). *The politics of educational reform in France, 1918-1940*. Princeton : Princeton university press.
- Terrail, J.-P. (1997). L'essor des scolarités et ses limites. In J.-P. Terrail (éd.), *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux* (pp. 21-36). Paris : La Dispute.
- Terral, H. (2003). *Paul Lapie : école et société*. Paris : L'Harmattan.
- Thélot, C. & Vallet, L. A. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Économie et statistiques*, 334 (4), 3-31.
- Vial, F. (1935). *Vues sur l'école unique*. Paris : Delagrave.

## NOTES

1. L'auteur tient à remercier André D. Robert pour sa relecture attentive du texte.
2. Il conviendrait, pour être tout à fait complet, d'ajouter un troisième ordre, celui de l'enseignement technique représenté en particulier par les écoles pratiques du commerce et de l'industrie (EPCI). Celui-ci ayant une histoire très différente, il ne sera pas abordé dans cet article. Pour en savoir plus, voir Pelpel et Troger (2001).
3. Voir sur cette question Caroff (1987) et Huteau (2002).
4. Cette dernière conception peut se résumer dans la formule d'Albert Thierry, professeur syndicaliste, qui parle de « refus de parvenir » (voir à ce propos Roche, 1996).
5. Ferdinand Buisson (1841-1932), universitaire, longtemps directeur de l'Enseignement primaire, membre du parti radical, de la Ligue des droits de l'homme (dont il fut l'un des fondateurs), de la Ligue de l'enseignement, prix Nobel de la paix en 1927, il fut un personnage central du monde scolaire de la III<sup>e</sup> République.
6. Cité par Briand et Chapoulie (1992, p. 387).
7. Discours de Jean Jaurès publié dans *L'Humanité* du 7 août 1906, rapporté par Mole (à paraître).
8. Article paru dans *Le Radical* du 14 août 1906, rapporté par Mole (à paraître).
9. Cité par Huteau (2002, pp. 124-125).
10. L'évocation des propos et des idées de Ferdinand Buisson s'appuie sur un ouvrage de Prost (1997, p. 51).
11. Sur cette question, voir par exemple Audoin-Rouzeau et Becker (2000) ou Becker et Berstein (1990).
12. Sur ce contexte, voir Talbott (1969).
13. Quand les Compagnons parlent de l'université, ils ne désignent pas exclusivement l'enseignement supérieur. L'université doit être ici entendue comme l'ensemble du (ou des) système(s) d'enseignement organisé(s) par l'État, du primaire au supérieur.
14. Il s'agit assurément d'une préfiguration des théorisations du capital humain telles qu'on les retrouve quarante ans plus tard dans la réforme Berthoin de 1959 (Robert, 1993, 2006).
15. Cité par Lelièvre (2004, p. 17).
16. Expression signifiant que doivent être présentés aux élèves les éléments à partir desquels chacun pourra reconstruire les savoirs (voir Lelièvre, 2004).
17. Loi qui, il est vrai, avait été préparée avant guerre (dès 1905). Sur cette question, voir Caroff (1987).
18. Comme le rappelle Derouet (2003), cette position fut celle du Parti communiste et de Célestin Freinet dans sa revue *L'éducateur prolétarien*. Ce point de vue a évolué dans les années trente, conduisant les communistes à passer de la stratégie « classe contre classe » à celle de front populaire, pour lutter contre la menace fasciste.
19. Le collègue unique existe effectivement « sur le papier » à partir de 1975. Dans les faits, chacun sait que différents moyens sont utilisés pour contourner les principes régissant ce cadre institutionnel : classes de niveau, choix des options de quatrième, maintien pendant de nombreuses années d'une orientation post-cinquième...
20. Voir l'analyse que Barreau (2005) fait de ces critiques qui, par certains aspects, rappellent les critiques formulées dans l'entre-deux-guerres. Voir également Garnier (2007).
21. Voir Meirieu (2006).
22. Les Compagnons n'utilisent pas explicitement ce terme. Selon Prost (1997), il n'apparaît qu'en 1919, sous la plume de Félix Pécaut, dans un article intitulé « École unique et démocratisation ».

23. Paul Lapie (1869-1927) exerce d'abord des fonctions d'enseignant en lycée puis en faculté. C'est un universitaire de haut niveau, co-fondateur de *L'Année sociologique* avec Émile Durkheim et Célestin Bouglé. Il entame ensuite une carrière de haut responsable dans l'administration de l'éducation : recteur de l'académie de Toulouse, puis directeur de l'Enseignement primaire au ministère, recteur de l'académie de Paris. Voir Terral (2003).
24. Maurice Lacroix (1893-1989) fut un professeur reconnu, un militant syndical de premier ordre, qui intervint avec force dans nombre de débats sur l'éducation dans l'entre-deux-guerres, ainsi qu'après la seconde guerre mondiale (voir Dalançon, 2003). Hippolyte Ducos (1881-1970) conjugue une expérience de professeur (agrégé de lettres) et d'homme politique (nombreuses responsabilités sous la bannière du Parti radical socialiste). De 1925 à 1932, il exerce la fonction de rapporteur du budget de l'Instruction publique.
25. Formulation extraite d'une conférence donnée par Henri Wallon à Besançon en 1946 (cité par Lelièvre, 2004, p. 54).
26. Conférence d'Henri Wallon déjà citée (voir Lelièvre, 2004, p. 55).
27. Propos qu'il convient immédiatement de nuancer, car on sait que cette notion d'aptitude, telle qu'elle est conçue par Henri Wallon, est en lien étroit avec l'origine sociale des élèves, loin des visions fixistes et naturalistes attachées à l'idée de don. Voir sur cette question, Robert (1998).
28. Notons que cette idée de massification était déjà potentiellement présente dès 1936, comme le rappelle Chapoulie (2005).
29. Pour être tout à fait complet, il conviendrait également d'évoquer d'autres notions qui enrichissent cette distinction, en particulier, à la suite de Merle (2002), celles de « démocratisation uniforme » et de « démocratisation ségrégative ».
30. Une des illustrations les plus évidentes de la démocratisation quantitative est constituée par l'augmentation du pourcentage d'une classe d'âge obtenant le baccalauréat qui passe de 2,7 % en 1936, à 20 % en 1970 et 63,8 % en 2006 (sources : ministère de l'Éducation nationale). La question de la démocratisation qualitative est loin d'être tranchée, les principales études donnant à voir des résultats pour le moins nuancés, voire paradoxaux (voir Thélot & Vallet, 2000 ; Selz & Vallet, 2006).
31. Bien entendu, la description du développement du mouvement d'orientation ne se réduit pas à cet aspect. On connaît toute l'importance de la question de l'orientation professionnelle proprement dite, définie en 1922, lors de la création des offices d'orientation professionnelle, comme « l'ensemble des opérations (...) qui précèdent le placement des jeunes gens et jeunes filles dans le commerce et l'industrie qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles » (décret du 26 septembre 1922, cité par Caroff, 1987, p. 67).
32. Ces idées s'inscrivent dans une histoire qui dépasse largement le cadre de la France. Comme le soulignent Darchy-Koechlin et Van Zanten (2005, p. 20), elles répondent aux exigences pratiques et éthiques des sociétés démocratiques qui, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, ont cherché à élargir la base de recrutement des élites en établissant un « principe de légitimité incontestable puisque fondé sur la récompense de l'effort personnel et non pas sur l'héritage des privilèges sociaux ».
33. Attitude révélatrice de ce que Robert (2005) a nommé « démo-élitisme » (voir également Seguy, 2007).

---

## RÉSUMÉS

Cet article présente un texte ayant joué un rôle très important dans l'histoire de l'enseignement en France : le manifeste des Compagnons de l'Université nouvelle, publié à la fin de la première guerre mondiale. Les idées novatrices de ce texte sont mises en évidence, en particulier celles concernant les propositions d'instauration d'une école unique remettant en cause un système scolaire organisé en deux ordres distincts. Les réactions et prolongements de ce texte sont examinés. Les liens entre école unique, orientation et démocratisation sont analysés en dernière partie.

This article presents a text which had an important role in the history of education in France: The manifesto of the "Compagnons de l'Université nouvelle", published at the end of the First World War. The innovative ideas of this text are revealed, in particular those concerning the propositions of institution of an "école unique" questioning a school system organized in two different orders. The reactions and the repercussions of this text are examined. The relations between "école unique", scholar guidance and democratisation are analysed in the last part.

## INDEX

**Mots-clés :** Démocratisation, École unique, Histoire de l'éducation, Orientation scolaire, Réforme de l'enseignement

**Keywords :** Democratization, Educational reform, History of education, Scholar guidance

## AUTEUR

### JEAN-YVES SEGUY

Jean-Yves Seguy est conseiller d'orientation psychologue à la délégation régionale de l'ONISEP de Lyon. Il prépare actuellement une thèse de doctorat en sciences de l'éducation à l'université Lumière Lyon 2, sous la direction d'André D. Robert. Sa recherche porte sur les politiques scolaires de l'entre-deux-guerres. Il est par ailleurs chargé d'enseignement à l'université Lumière Lyon 2. Contact : Délégation régionale de l'ONISEP, 2 rue Sœur Bouvier, BP 5016, 69246 Lyon cedex 05. Courriel : jyseguy@onisep.fr.