

BUGNARD Pierre-Philippe, Des deux ordres (pédagogiques ségrégués) aux trois degrés (d'enseignement successifs ouverts) : les Compagnons au cœur d'un processus séculaire, in : *Les Compagnons de l'Université nouvelle. Histoire, mémoire et postérité* (GARNIER Bruno ; SAFRA Martine, dir.), Presses Universitaires de Rennes 2023, pp. 65-83.

Des deux ordres aux trois degrés : les Compagnons au cœur d'un processus séculaire

Pierre-Philippe Bugnard, Prof. émérite de l'Université de Fribourg Suisse

Résumé

Les situations éducatives actuelles d'apartheid scolaire n'ont rien de commun avec la ségrégation pédagogique d'Ancien Régime et son école en deux ordres : le primaire pour ceux qu'on ne pousse pas plus loin et le secondaire des études longues aux fils de familles qui en ont les moyens. Je retrace ici, à grands traits, la voie des tentatives, avant les Compagnons, et des réalisations, après eux, conduisant les quatre principaux systèmes européens éducatifs de l'école en deux ordres réservés à celle des trois degrés successifs pour tous.

« Souvenir

En 1959, à neuf ans et demi très exactement, mes parents boulangers à Lausanne m'ont envoyé en tramway, tout seul, et il pleuvait, passer l'examen d'entrée au collège. C'est le collège de la photo de l'article, le Collège de Bethusy à l'escalier monumental! Or ce n'est que trois ans plus tôt, en 1956, que le système scolaire vaudois a ouvert l'accès au collège classique conduisant aux études longues aux classes sociales non privilégiées en instaurant l'examen d'admission pour les garçons et les filles... examen que j'ai vraisemblablement réussi puisque j'ai pu faire ensuite des études... très longues! Que se serait-il passé si j'avais eu quelques années de plus... j'aurais sans doute été boulanger! »

« La Place de l'Hôtel de Ville est bientôt envahie par une foule hostile accourue des bas-fonds de la ville. Aux jours de révolution, on voit monter à la surface une lie dont on ne soupçonnait pas l'existence. Les repris de justice aux faces patibulaires et les apaches sortis de leurs retraites obscures se mêlent aux honnêtes gens. »¹

Cette engeance réputée dangereuse quittant ses bouges pour monter à l'assaut des beaux quartiers d'une bourgeoisie présumée probe pourrait être celle de Paris, Londres ou Berlin... dans le cadre d'affrontements entre Est ouvrier et Ouest bourgeois. Elle est la parfaite illustration du face à face, aux jours de révolutions, des «deux humanités» décrites par Disraeli lui-même comme totalement distinctes, en particulier par leurs cultures scolaires. Deux groupes sociaux inégaux par le nombre et par la condition et qui se retrouvent soudain non plus ségrégués mais

¹ PHILIPONA, Pie, *Georges Python. Les grands catholiques des XIX^e et XX^e siècles*, Dijon, Publications «Lumières», 1927, 97.

mêlés au fond des tranchées de la Grande Guerre. Les Compagnons projettent alors pour eux une «école unique» susceptible de les rassembler par une éducation commune dans l'espoir d'un monde meilleur.

Document 1 – « Verdun » de Vallotton :
une autre manière de transcender la guerre



Fig. 1 – Félix VALLOTTON, *Verdun* (1917, huile sur toile, Paris, musée de l'Armée), alkg-images.

Les Compagnons ont choisi d'exorciser la guerre avec un *Manifeste* de portée éducative. Ont-ils vu les compositions de Vallotton mandaté pour passer après les combats et donner sa vision du désastre comme « peintre aux armées » ? Mobilisés eux-mêmes, pour la plupart, l'horreur indicible de la tranchée a certainement contribué à nourrir leur espoir. Tout comme le Lausannois Vallotton, naturalisé français mais trop âgé pour s'engager, qui cherche comme artiste en mission à dépasser le réalisme de la photographie par ses xylographies véristes (*C'est la guerre !*) ou ses peintures esthétisantes (*Verdun*, 1914...).

Voir Ph. DAGEN, *Le silence des peintres. Les artistes face à la Grande Guerre*, Hazan, 2012, p. 152-158.

1. Le projet des Compagnons dans une conjoncture de sortie de guerre

Il convient de rappeler que l'alphabétisation généralisée ne permet guère d'échapper à l'ordre du primaire au sein duquel on entre en fonction de sa condition sociale, confiné par l'effet des barrières infranchissables de l'argent. Barrières qui n'entravent pas, en revanche, la destinée des fils de famille accédant aux lycées de l'ordre du secondaire dès les petites classes préparatoire, avec 3 à 5% des effectifs d'une classe d'âge dans les pays européens occidentaux, au début du XX^e siècle. D'un côté, ceux qui ne peuvent s'offrir les longues années de la pédagogie du latin et auxquels sont promises par la porte d'or du baccalauréat napoléonien, de l'*Abitur* germanique... les positions lucratives. De l'autre, ceux qu'on ne poussera pas plus loin, confinés aux métiers et

aux tâches domestiques, souvent au service de ceux de l'autre pan social formant une élite à laquelle on impute la responsabilité de la guerre, par la transmission d'une culture exacerbant la gloire de l'Empire romain, modèle à perpétuer ou à recréer, au risque de monter les nations les unes contre les autres.²

Ce colloque, à un an près, marque donc le Centenaire de novembre 1918, lorsque les Compagnons de l'Université nouvelle éditent le premier tome d'un programme de réforme de l'Éducation nouvelle. À l'évidence, le projet des Compagnons frappe par sa modernité, celle des pédagogues ou des philosophes nés des révolutions éducatives du tournant du XIX^e siècle, dans la foulée des Diderot, Rousseau, Condorcet, Oberlin, Pestalozzi, Girard, Bell, Owen, Herbart, Itard... Un projet en phase, désormais, avec les desseins de l'Éducation nouvelle. Un projet dont on pourrait rappeler les caractéristiques ainsi, en y incorporant les idées émises avant le programme de 1918, notamment par un Jules Corréard dans *La plus grande France* (1915, remanié en 1917). Soit pour l'essentiel, dans le domaine éducatif :

- . préparer une scolarité où tout ne soit pas joué au sortir de l'école ;
- . introduire la gratuité des études, condition du projet de démocratisation des études dont le principe vient d'être reposé par Buisson (gratuité instaurée par Calvin à Genève dès 1536, reprise par la génération des pédagogues de la modernité, érigée en droit du peuple dès 1904 par Alexis Bertrand, en France, au nom de l'équité sociale). Une gratuité accordée au mérite, en fonction des résultats obtenus au terme de la scolarité obligatoire, de manière à compenser l'incapacité de contribuer aux besoins d'une famille nombreuse ou décimée par la guerre ;
- . donner la priorité à la formation de l'intelligence sur les savoirs mémorisés ;
- . encourager l'aptitude à s'instruire par soi-même ;
- . procéder à la refonte des humanités scientifiques pour répondre aux exigences industrielles et technologiques nouvelles, en reprise du vieil idéal formulé à partir de Locke dans le monde anglo-saxon puis de Diderot, un siècle plus tard, du primat des «choses» sur les «mots», du trivium sur le quadrivium, des sciences sur les lettres.

L'idée phare, sinon nouvelle, du projet, est donc bien celle d'une «école unique». C'est-à-dire d'un prolongement de la scolarité obligatoire à 14 ou 15 ans, la dernière année devenant une année «d'orientation», avec un secondaire dès 12 ans ouvert – par la fameuse «sélection au mérite» –, non plus réservé à la mince élite des fils de famille. Elle ouvre à l'hétérogénéité sociale, aux vocations agréées non pas imposées, garantes, en prime, de l'éradication des conflits armés : « plus jamais ça », grâce à l'école unique on reste persuadé que ça aura donc été « la Der des Ders ! » Comme l'a rappelé Bruno Garnier, « si Les pères ont veillé dans les mêmes tranchées, partout où cela est réalisable, les fils peuvent s'asseoir sur les mêmes bancs. »³

2. Élargissons le contexte

Tout cela est bien connu. Essayons maintenant de replacer l'idée dans un contexte large. S'agissait-il, au fond, pour les Compagnons, de rien d'autre, et bien que ce ne soit pas rien, que

² MAYER, A., Vision du monde: le darwinisme social, Cultures officielles et avant-gardes, *La persistance de l'Ancien Régime. Europe de 1848 à la Grande Guerre*, Paris, Flammarion, 1983, 246-265 (*The Persistence of the Old Regime: Europe to the Great War*, Pantheon Books 1981).

³ GARNIER BRUNO, Les fondateurs de l'école unique à la fin de la première guerre mondiale : l'Université nouvelle, par les Compagnons, *Politique et rhétoriques de l'« École juste » avant la Cinquième République*, in *Revue française de pédagogie*, 159/avril-juin 2007, introduction.

d'envisager des classes hétérogènes, intellectuellement et socialement ? Ces classes que la recherche contemporaine en psychopédagogie et en sociologie éducative présente comme particulièrement performantes. Telles ces classes expérimentales zurichoises, pour ne prendre qu'un exemple, composées de 75% d'élèves réputés «défavorisé» dont les parents ont un niveau de formation réputé «faible» et dont les effectifs sont répartis dans les limites des possibilités de la carte scolaire en groupes susceptibles de remplir les fameuses conditions de réussite inhérentes à l'hétérogénéité.

Il faut préciser qu'en Suisse rares sont les écoles fréquentées par moins de 50% d'élèves allophones et que chaque classe accueille un ou deux élèves frappés d'un handicap, en respect du principe contemporain d'«école intégrée». Sur de telles hétérogénéités se greffe aussi la difficulté supplémentaire de passer des langues maternelles vernaculaires – la bonne dizaine de patois alémaniques du *Switzerdütsch* – à une langue véhiculaire nationale – le bon allemand ou *Hochdeutsch* – dès l'âge de 7 ans.⁴

C'est pourtant bien dans un tel contexte que l'instruction publique helvétique est parvenue à égaler voire dépasser légèrement la moyenne des résultats obtenus au PISA par les pays de l'OCDE en littérature, au terme du cycle obligatoire que les Compagnons appelaient de leurs vœux. Peut-être, alors, grâce aux hétérogénéités forte de telles classes, mais sans doute au prix, aussi, de l'engagement des enseignants.

Mais à l'époque des Compagnons, cela suppose qu'un melting pot scolaire puisse ouvrir à un melting pot social source d'éradication des conflits. Encore aurait-il fallu songer, plutôt, mêler écoles françaises et allemandes, ou alors au moins, puisque cela n'aurait guère été possible, établir que la guerre a bien été causée par l'inégalité des conditions, et donc qu'en les mêlant dès l'école, à défaut de les égaliser, la guerre serait à jamais précipitée aux oubliettes de l'histoire.

Dépassons, essayons de dépasser, la conjoncture d'époque. Celle d'une nécessaire restructuration du système éducatif, car c'est bien de cela dont il s'agit avant tout, par le temps long, «structurel», pour reprendre le célèbre schéma de pensée de la première génération des Nouveaux historiens. Le second conflit mondial a en effet très vite douché l'espoir des Compagnons. Ce qui fait qu'aujourd'hui, si l'école forme (en principe) par le mérite aux professions souhaitées par chacun, indépendamment de l'origine sociale, je dis bien en principe, nos systèmes éducatifs restent écartelés entre objectifs d'individualisation de ses usagers et finalités historiques de démocratisation des études. Car il faudra patienter un bon demi-siècle encore jusqu'à ce que cette «école unique» projetée par les Compagnons ne se concrétise dans les pays européens, de diverses manières.

Je me concentre ici sur l'aspect institutionnel de la réforme des Compagnons qui songent d'abord à la structure scolaire, autour du principe d'orientation susceptible d'accélérer la démocratisation des études, avant de proposer des aménagements à la méthode d'enseignement appropriée au mouvement déjà lancé et en plein essor de l'éducation nouvelle. Je voudrais donc contextualiser dans le processus conduisant des «deux ordres pédagogiques ségrégués» aux «trois degrés successifs pour tous», l'intervention des Compagnons comme un jalon significatif vers la démocratisation des études.

⁴ Information tirée du quotidien suisse d'information *Vingt minutes*, 04.11.2019, numéro gratuit pris sur un quai de gare en me rendant au Colloque des Compagnons à Sèvres.

Document 2 – D'un unique collège au collège unique en Suisse romande : 1956-1997

En France, un premier tronc commun est instauré en 1959 après 6 ans d'école primaire et 2 ans de collège. La révolution des trois degrés successifs s'achève en 1975 avec un curriculum commun d'une école (5 ans), d'un collège (4 ans, dont 2 de tronc commun) et d'un lycée (3 ans). En Suisse romande, patrie des pédagogues de la modernité (Girard propose dès 1798 « trois écoles » ouvertes) et de l'éducation nouvelle, la démocratisation des études apparaît pourtant comme un processus plus tardif et plus lent. Le cas vaudois est significatif.



Fig. 2 – Le nouveau Collège classique de Lausanne édifié 20 ans avant l'éclatement de l'école par ordres (photo G. DE JONGH, « Les collèges et les gymnases », *Lausanne*, Lausanne, Les Éditions d'art, 1940, p. 113).

Inauguré en 1937, le nouveau bâtiment de l'unique Collège classique de Lausanne conduit alors 550 fils de familles des professions libérales du Canton de Vaud (les deux tiers), canton peuplé alors de 350 000 habitants, à l'unique Gymnase classique du canton, par la voie latine, vers l'université. Soit une petite centaine d'élèves par année (on entre alors au collège à 10 ans par un examen de passage pour en ressortir à 16). L'ensemble des collèges lausannois (classique, scientifique, commercial, école supérieure des jeunes filles) forment alors 3 000 des 5 000 élèves vaudois admis au secondaire (12 % des élèves de 9 à 15 ans). En 1956, on ouvre l'examen d'admission aux collèges secondaires et on généralise la mixité. Enfin, en 1984, on se réfère explicitement au Plan Langevin-Wallon (sans évoquer le Manifeste des Compagnons) pour instaurer une première « orientation » d'un an à la dernière année d'un primaire porté à 12 ans pour tous, avec donc à cet âge une sélection-orientation en filières. Le « cycle d'orientation » est prolongé en 1997 à trois ans, à l'instar de l'ensemble des cantons romands. De 1972 à 1997, chaque canton réalise sa propre manière de collège unique à partir d'un premier projet genevois en 1927 : en filières à « sections », à « voies », à « options »... ou alors en « niveaux », systèmes tous bientôt dotés de « passerelles¹⁰ ».

3. « Où en est-on ? »

Prenons l'indicateur des dépenses publiques pour l'éducation dont la part de l'obligatoire jusqu'à 16 ans est majeure et correspond, quant à l'âge limite, aux projets des Compagnons. Les dépenses des pays de l'OCDE se montent en moyenne à 4,5% de leurs PIB en 2016 (France 4,8%, Suisse 4,6%, Danemark 7,9%...). Impossible de vérifier si un tel investissement correspond à la réalisation de l'idéal de Danton faisant de l'éducation «le premier besoin d'un peuple, après le pain».⁵ Si nos besoins ne sont de toutes manières plus les mêmes, en pays dits «développés» (économiquement), quel budget réclament les attentes d'éducation, aujourd'hui ? Sachant que l'accès aux études dépend directement de tels budget.

En comparaison, et selon la Banque mondiale, les budgets militaires sont passés dans le monde d'une moyenne de 6,2% des PIB en 1960 à 2,2% en 2018.⁶ Inversement, à l'instar des budgets de santé qui se montent à 9% des dépenses publiques en 2006,⁷ les budgets de l'éducation ont tendance à augmenter, en valeurs absolue, linéairement, jusqu'à 4,8% pour l'éducation en 2015 (autour de 8% pour les pays nordiques, 5 à 5,5% pour la Suisse, la France ou l'Allemagne).⁸ L'éducation et la santé semblent donc globalement et comparativement tout de même infiniment mieux servies que la guerre (ou la défense nationale) dans les pays de l'OCDE. Indice, certes bien tenu et qui mériterait analyse pour être validé, d'une ère plutôt favorable, quant aux moyens alloués, à l'essor de l'éducation.

Si les budgets ou l'armature des systèmes peuvent contribuer à expliquer un degré d'accès aux études, seule la nature et la qualité des études peuvent éclairer sur leurs finalités. Les Compagnons appelaient à un accès ouvert aux études qui empêcheraient à jamais les conflits armés tel que celui que l'humanité venait de subir. Dans quelle mesure, alors, un tel accès serait-il susceptible de favoriser pareilles finalités ? Est-ce une simple question d'accès ? La fameuse mince élite tirée de l'aristocratie sociale pour être formée aux humanités classiques dans les collèges du XIX^e, partout en Europe, n'a non seulement pas empêché les conflits mondiaux, les excès de l'impérialisme colonial ou la crise de 29. On peut penser qu'elles les aurait même plutôt précipités.

Dans cette hypothèse, autant considérer que l'accès aux études est d'avantage lié aux ressources budgétaires des États, à leur développement dans l'économie de marché, qu'à une hypothétique ouverture sociale *sui generis*. Au fond, ne devrait-on pas plutôt examiner si la démocratisation des études est le fruit d'une politique volontariste d'ouverture à toutes les couches sociales de l'éducation la plus élevée possible, selon les vocations de chacun, impliquant la gratuité du secondaire, voire du tertiaire (politique de toute manière présente dans les idéaux ou les finalités, sinon les programmes, de la gauche, pour simplifier), d'une part ? Ou alors, plus prosaïquement, si la démocratisation des études n'est qu'un effet mécanique de l'augmentation des moyens financiers des États pour le «deuxième besoin des peuples», d'autre part ?

⁵ *Discours sur l'éducation*, 1793.

⁶ <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/MS.MIL.XPND.GD.ZS?end=2018&start=1960&view=chart> (consulté le 18 novembre 2018).

⁷ https://www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2006-2-page-19.htm?try_download=1&contenu=resume (consulté le 18 novembre 2018).

⁸ https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_pays_par_dépenses_d%27éducation (consulté le 18 novembre 2018)

Un examen rapide des grands systèmes éducatifs européens, avec une focale sur les aspects de ségrégation et de sélection sociales, permet de cerner la situation contemporaine dans le domaine de la démocratisation des études. Selon Foerster,⁹ on peut diviser les grands systèmes éducatifs européens en quatre types.

L'ÉCOLE UNIQUE DES PAYS SCANDINAVES (Suède, Norvège, Islande, Danemark, Finlande). Tous les élèves de 7 à 16 ans y suivent le même cursus en primaire et collège (*Folkeskole*) : même groupe-classe, même professeur principal et enseignants par disciplines dès le primaire. La pédagogie différenciée en cycles éradique le redoublement et l'absence de notation chiffrée (supprimées dans les années 1980), par l'évaluation des performances, conduit 95 % des élèves à un diplôme en dernière année du cycle obligatoire, 90% à un équivalent bac à 18 ans (France 62-65%) dont 50% à un niveau Master cinq ans plus tard (France : 25%).

LE TYPE SÉLECTIF ANGLO-SAXON (Grande Bretagne) ménage aussi une continuité primaire-secondaire avec une orientation à l'âge des projets professionnels) dans les *Comprehensive Schools*. Mais 10 % des élèves entrent dès 11 ans dans les *Grammar Schools*, établissements privés sélectifs qui, comme les lycées d'excellence français, conduisent par les classes «prépas» aux Hautes Écoles. En France, les Hautes Écoles rassemblent 81'000 inscrits et les Universités 1,4 million (2009). En Angleterre, Oxford et Cambridge, par *Public Schools* très sélects, parviennent à 40'000 inscrits contre 2.2 millions dans les universités (2009). Les anglo-saxons, comme les scandinaves, privilégient l'acquisition de l'autonomie sur la transmission des connaissances.

LE TYPE «DUAL» GERMANIQUE (Allemagne, Autriche, Suisse alémanique, Pays-Bas, Luxembourg) cultive l'orientation précoce, vers 11-12 ans, au sortir du primaire, avec trois filières : *Gymnasium* (30 % des élèves), menant à des études universitaires; *Realschule*, menant à des études supérieures techniques ; formation professionnelle mixte école-entreprise (*Hauptschulen*). L'image de cette dernière filière est bien meilleure que dans les pays latins.

LE TYPE TRANSMISSIF LATIN (pays méditerranées, France, Suisse française), caractérisé par un souci de transmission des connaissances soumises à contrôles par examens notés et donc moyennes garantant des promotions et des redoublements. En France notamment, la sélection s'opère à 15 ans, après deux ans de tronc commun au collège.

En considérant la structure des systèmes éducatifs, les trois degrés successifs (école, collège, lycée en France) de l'école pour tous sont clairement visibles. Pratiquement, chaque élève entré dans le système scolaire au primaire en ressort au secondaire, une majorité au tertiaire ou supérieur.¹⁰ Mais évidemment, en fonction du type de pédagogie (à dominante transmissive, coopérative, de maîtrise, duale...), chaque élève ne sera pas doté des mêmes compétences professionnelles et n'aura pas les mêmes occurrences de qualification supérieure : entre un étudiant sorti du secondaire sur quatre parvenant au niveau master en France contre un sur deux dans les pays nordiques ; entre un sur quatre doté d'un certificat professionnel de capacité en France contre deux sur trois en Suisse, par exemple.

⁹ FOERSTER, C., Étude comparée des systèmes éducatifs européens : approche pédagogique, enjeux communs et particularités. *Les systèmes éducatifs en Europe (...)*, Barcelone, AAC, 2000, pp. 15-42.

¹⁰ *Atlas de la France scolaire*. Paris, Reclus La documentation française, 1994.

Par ailleurs, dans ce grand mouvement de secondarisation, restent la question récurrente de la «baisse du niveau» ainsi que l'alternative, tout aussi délicate, entre «démocratisation de la sélection» et «démocratisation des études». Ce serait une autre histoire, sachant qu'il avait fallu, en France, un bon siècle pour résoudre, en principe, la question de l'alphabétisation de masse, deux siècles après la Suède, un demi-siècle après la Suisse ou l'Écosse. De plus, seule une fraction des bacheliers français, après un cursus très sélectif par les lycées d'excellence et les classes «prépa», accède aux Grandes écoles ouvrant aux professions libérales de la magistrature et de l'État, à peu près dans le même rapport que les reçus à Oxford et Cambridge après la sélection des sept *Public Schools* anglaises.

Document 3 – L'école unique « prédestinée » par l'alphabétisation protestante ?



Fig. 3 – Albert ANKER, *L'Examen* (1862, Berne, Kunstmuseum).

Démontrer publiquement une compréhension en lecture pour être admis à la communion, une capacité à « s'instruire par soi-même », comme ici dans cette salle d'école d'un village bernois, entraîne une école plus proche de la vie, plus active, plus professionnelle, moins sélective, plus ouverte à la secondarisation et à la tertiarisation dès le moment où l'économie le commande, à l'image de l'évolution des systèmes germaniques-nordiques au xx^e siècle.

4. D'où est-on parti ?

4.1. Les protestants et l'alphabétisation de masse

Pour être admis à la Cène, il faut comprendre, non seulement savoir par cœur son catéchisme : pouvoir «dire en d'autres termes ce qui a été récité». Les parents sont sollicités pour vérifier ce que leur enfant a compris. À la fin, l'examen public se déroule au temple, les catéchumènes se comparant entre eux sous l'œil du pasteur et des fidèles. La réussite atteste que désormais l'admis est «en état de s'instruire lui-même». Accédant aux Textes, il peut donc communier.

Dès le début du XIX^e s., le principe du classement est attesté (sans doute existait-il depuis un siècle) sur la base des notes obtenues aux interrogations : lecture courante, religion, catéchisme, chant sacré avec un classement séparé garçons / filles, procédé classique d'émulation scolaire. Et le jour de la communion, les catéchumènes entrent au temple en fonction du rang obtenu.

L'examen met en scène une visibilité des niveaux dans un rituel plaçant en exergue les meilleurs et flétrissant les élèves moins bien classés.

Les cas d'échec sont rares (l'examen porte sur des domaines rabâchés). Même les «crétins» finalement sont reçus, sans toutefois dépasser l'âge de 20-22 ans au-delà duquel on n'espère plus aucun progrès. «*L'âge d'admission est d'autant plus bas, et le rang d'autant meilleur, que l'origine de la famille est élevée, que ce soit du point de vue de la fortune et/ou du capital proprement culturel*» souligne Caspard.¹¹ En 1838, année de l'introduction en Suisse d'un examen des recrues, le taux d'analphabétisme chez les conscrits atteint la moyenne de 3%, résultat remarquable auquel ont clairement contribué trois siècles d'examen d'admission à la Cène, conclut Caspard.

Pourtant, en dépit des questions-réponses pour développer une certaine compréhension de ce qui est lu, de tels taux expriment sans doute davantage un niveau d'analphabétisme (d'incapacité à lire) que d'illettrisme (d'incapacité à comprendre ce qui est lu). L'écrivain bernois Gfeller stigmatise vers 1900 le «*dressage de la compréhension et de la mémoire... les maîtres contraints de bourrer les crânes...* » pour que leurs élèves «réussissent» l'examen.

4.2. L'accès aux études dans le monde germanique mixte au XIX^e siècle

Une des explications classiques des attitudes observées entre catholiques et protestants, jusqu'au premier XX^e s., dans le domaine du rapport à l'écrit et à la lecture, reste celle de Max Weber. L'«attitude» fondamentale que le célèbre sociologue allemand prend à témoin dans *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* est celle que les parents adoptent pour l'orientation scolaire de leurs enfants. Weber se demande pourquoi les bacheliers catholiques qui sortent des établissements ouvrant aux professions industrielles et commerciales – les *Realgymnasien*, *Realschulen* ou *Höhere Bürgerschulen* – représentent un pourcentage nettement inférieur à celui de leurs homologues protestants, tandis que les humanités enseignées au sein des *Gymnasien* ont toutes les faveurs de ces derniers. Selon Weber, le type d'éducation inculquée par l'atmosphère religieuse du milieu familial ou de la communauté conditionne le choix de la carrière professionnelle.

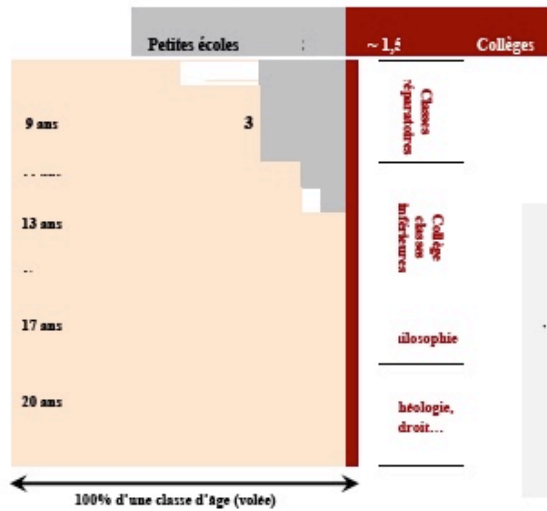
Toutefois, l'appartenance confessionnelle ne doit pas apparaître «*Comme la cause première des conditions économiques, mais plutôt, dans une certaine mesure, comme leur conséquence*».¹² Ce sont en effet les régions les plus riches et les plus développées économiquement qui passent au protestantisme, dès le XVI^e siècle. D'abord parce que la Réforme fournit l'occasion aux classes bourgeoises en plein essor d'exercer sur les individus le contrôle religieux et moral très strict dont elles ont besoin pour développer leurs affaires, dans le cadre du fameux «ascétisme protestant», alors que l'Église catholique, hantée par le souci de l'intangibilité du dogme, concentre sa sévérité sur l'hérétique tout en se montrant indulgente pour le pécheur.

¹¹ CASPARD, Pierre, Examen de soi-même, examen public, examen d'État. De l'admission à la Sainte Cène aux certificats de fin d'études, XVI^e-XIX^e siècles, in : *L'examen. Évaluer, sélectionner, certifier. XVI^e-XX^e siècles*, n° spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, Paris, INRP n° 94-mai 2002, pp. 17-74).

¹² WEBER, Max, Confession et stratification sociale, in *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1964 (1904), pp. 29-42.

Document 4 – L'école en deux ordres ségrégués (France, XVII^e-XVIII^e siècles)

4.1. EFFECTIFS SCOLAIRES PAR CLASSES D'ÂGE, 1^{er} MOITIÉ DU XVIII^e SIÈCLE



Tableaux réalisés d'après :

- NIQUE C., LELIEVRE C., *Histoire biographique de l'enseignement en France*, Retz, 1990, p. 52-56.
- DE DANVILLE F., *L'éducation des jésuites, XVII^e-XVIII^e siècles*, Éditions de Minuit, 1978, p. 81-149.
- PROST A., *Éducation, société et politique : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Seuil, 1992.

4.2. EFFECTIFS ET COMPOSITION SOCIOLOGIQUE DES COLLÈGES, 1600/1789

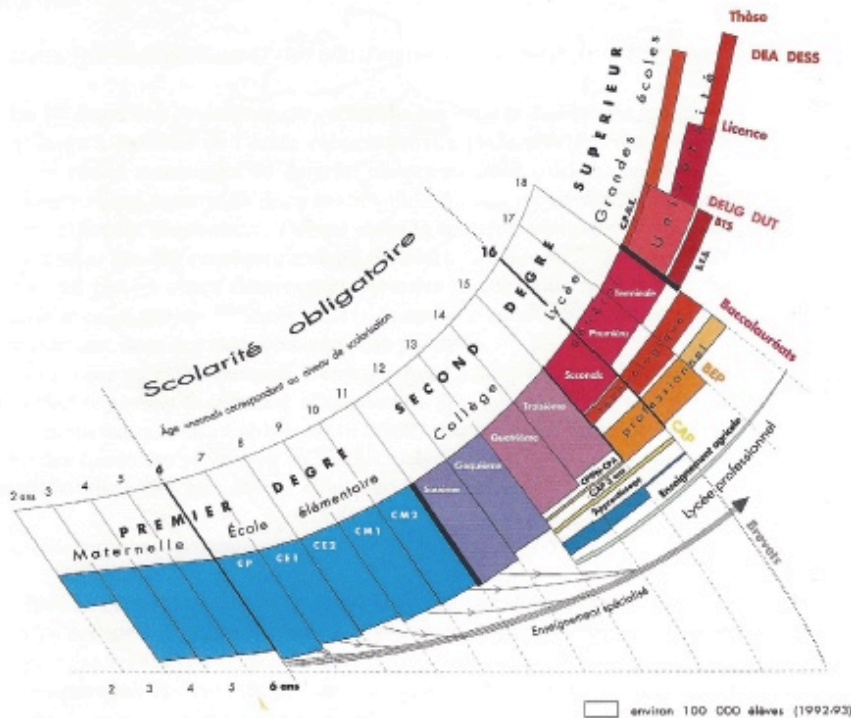


En France, le processus de démocratisation des études de la seconde moitié du XVIII^e siècle réalisé sur l'idée d'une « école unique » lancée par les Compagnons en 1718, mettra fin à l'école en deux ordres ségrégués de la société d'Ancien Régime. Deux ordres scellés par le lycée et le baccalauréat napoléoniens au profit de la bourgeoisie émergente de la Révolution. Comme on le voit ici en 4.2., auparavant, les collèges n'étaient d'ailleurs pas réservés aux fils de l'aristocratie, alors que les lycées qui les remplaceront seront donc, eux, la filière privilégiée de ceux de la bourgeoisie.

Tableau tiré de BUGNARD P.-Ph., *Le Temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentale*, Nancy, p. 32-33.

«L'esprit» du capitalisme repose sur une valorisation religieuse du travail quotidien exercé avec rigueur, comme une ascèse temporelle attestant de l'élection de ses pratiquants à la grâce divine, dans le cadre de la prédestination. Telle est «l'éthique protestante» : désormais l'enrichissement n'est plus un péché, il est légitime, voulu par Dieu. Pour être élu mieux vaut faire fructifier ses profits plutôt que de les céder à l'église afin de racheter ses fautes, montrant ainsi qu'on est digne de l'attention de Dieu. Les métiers deviennent des activités lucratives et les écoles professionnelles des formations nobles.

Document 5 – L'école en trois degrés successifs pour tous (France, deuxième moitié du XX^e siècle)



Le contraste avec l'image de l'école en deux ordres (document 4) est saisissant. Les trois degrés successifs pour tous, évidents sur le graphique, permettent à chaque élève entré au primaire d'en ressortir au secondaire, et même au tertiaire pour une majorité d'entre eux.

L'idée des Compagnons de 1918 est réalisée avec l'instauration, en France, dans les années 1950-1970, comme partout en Europe, d'un « collège unique ».

HÉRIN R. et ROUAULT, R., *Atlas de la France scolaire. De la maternelle au lycée*, Paris, La Documentation française, 1994, p. 24.

4.3. Aux origines de l'école par ordres en France

Pour comprendre « d'où l'on est parti » en France, pays à la croisée des influences germaniques-nordiques et méditerranéennes, dans le long processus de démocratisation des études qui se développe au XX^e siècle, il faut remonter à l'école en deux « ordres » ségrégués issue de la société d'Ancien Régime, scellée par le lycée et le baccalauréat napoléoniens au profit de la bourgeoisie émergente de la révolution industrielle. À l'origine, jusqu'au milieu du XVIII^e siècle, comme l'ont montré les travaux de l'INRP pour la France, les collèges étaient loin d'être un apanage des fils de l'aristocratie, alors que les lycées qui les remplaceront seront, eux, réservés aux fils de la bourgeoisie.

Le XIX^e siècle achève en effet l'installation d'un système d'enseignement en deux « ordres », c'est-à-dire en deux filières et deux cultures propres : l'école pour le peuple avec ses classes primaires et ses connaissances procédurales élémentaires, par la culture de la leçon de choses, sous

l'égide d'un personnel éducatif qui en est le produit, d'un côté ; l'école pour l'élite sociale avec ses lycées urbains et ses savoirs désintéressés (culture des humanités) ouvrant aux carrières nobles, avec un personnel éducatif propre qui ne déroge pas du secondaire, de l'autre.

4.4. «Mérite» contre «naissance» et premiers projets d'«école unique»

À l'instar de la France, en Europe, jusqu'aux années 1950, l'organisation scolaire reste donc bâtie sur deux ordres d'enseignement cloisonnés : l'enseignement secondaire (avec son propre cycle élémentaire, payant), l'enseignement primaire (avec primaire supérieur, écoles normales, écoles normales supérieures).

En Suisse romande par exemple, les élèves issus des classes aisées se présentent beaucoup plus facilement à l'examen «de passage» au secondaire (entre 9 et 12 ans selon les cantons) parce que leurs familles peuvent assumer les longues années d'études sans gains ainsi que l'écolage du secondaire. On retrouve la situation évoquée en introduction d'enfants d'origine modeste ne pouvant en principe qu'aspirer au certificat d'études primaires, voire à la «prim sup», et de fils de la bourgeoisie qui, en entrant au «collège» ou au «gymnase», en particulier en ville, dans une filière primaire séparée payante, peuvent accéder par la «maturité» aux études supérieures.

C'est donc au lendemain de la Grande Guerre que la question cruciale de l'effacement de cette dualité est (re)posée en France avec le projet d'un cursus identique pour tous jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, la sélection pouvant dès lors s'opérer sur la base d'une orientation scolaire, à l'âge des projets professionnels personnels et non plus sous l'emprise d'une vocation liée à une condition sociale.

Je l'ai dit, l'un des premiers à dénoncer la corrélation entre structure de la société et système éducatif – la ségrégation sociale pédagogique –, est l'ancien directeur de l'Instruction primaire au ministère Ferry, Ferdinand Buisson, prix Nobel de la paix (1927). L'auteur du célèbre *Dictionnaire de pédagogie* voit bien que la société est divisée en deux classes – «ceux qui possèdent sans travailler et ceux qui travaillent sans posséder» –, avec un clivage que l'école tend à perpétuer. Aussi propose-t-il une loi instaurant une école qui brasserait les élèves de tous les milieux dans un premier cycle commun : la grande idée de «l'école unique» resurgit des plans scolaires de la Révolution.¹³ C'est ici qu'apparaît pour la première fois le terme de «démocratisation (des études)», en 1919. Il s'agit bien alors, selon Prost, de démocratisation de la sélection et non d'égalité sociale : faire en sorte que l'accès à l'enseignement secondaire et donc aux filières nobles soit fondé sur la valeur propre des individus, non plus sur l'origine sociale et l'argent, afin d'assurer ce qu'on va alors appeler «l'égalité des chances».¹⁴

5. Aurait-on pu réaliser l'idéal des Compagnons plus tôt ?

Sans doute. Un cas, un seul, particulièrement révélateur des idées d'ouverture éducative un siècle avant les Compagnons, celui du *Projet d'éducation publique pour la République helvétique* de 1798, déjà évoqué. La prise en compte de ce projet holiste, prévoyant «trois écoles»

¹³ NIQUE, Christian & LELIÈVRE, Claude, *Vers l'école unique ?*, in *Histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris, Retz «Références pédagogiques», 1990, pp. 254-294.

¹⁴ PROST, Antoine, *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, in *Mille ans d'école, de Charlemagne à Claude Allègre*, Paris, Société d'éditions scientifiques «Les collections de L'Histoire», n°6 hors série de *L'Histoire*, octobre 1999, pp. 76-82.

ouvertes préfigurant les systèmes européens du second XX^e siècle, analogue à celui que les Compagnons échafauderont un siècle plus tard, aurait permis de conclure à la pérennité des utopies pédagogiques de l'époque contemporaine. Ce n'est pas notre objet.

Un projet holiste car le texte déposé par le cordelier fribourgeois Grégoire Girard en 1798, dessine une école suivant tout à la fois les principes émis par Diderot + La Chalotais + Rousseau + Condorcet + Bell + Oury + Vygotski + Bloom... au moins ! Oui, on peut sans doute dire de Girard qu'il a non seulement incarné mais réifié, préfiguré... maintes grandes idées éducatives émises du XVIII^e au XX^e siècle. Il a même commencé à les réaliser en construisant une école dont l'architecture en favorisait l'application, il les a théorisées dans de nombreux écrits, édité les moyens d'enseignement appropriés (moyens reconnus et repris en France notamment, sous la Monarchie de Juillet et le Second Empire), non sans les avoir testées et enseignées lui-même.

Diderot pour «les choses avant les mots» (l'idée d'une inversion de la priorité des matières depuis le Trivium-Quadrivium médiéval), La Chalotais pour l'instruction publique (l'idée que l'état doit suppléer aux ordres religieux pour l'enseignement), Rousseau pour les apprentissages (l'idée que l'enfant doit être partenaire de son propre enseignement, émise dans un cadre familial, réalisée par Pestalozzi, notamment, dans un cadre scolaire), Condorcet pour la démocratisation de la sélection (l'idée d'un curriculum ouvert socialement, en trois degrés successifs), Bell pour le mutualisme (l'idée, améliorée par Girard, d'une école coopérative en recourant à des pairs plus avancés comme moniteurs formés), Oury pour la pédagogie institutionnelle (l'idée que des jurys d'élèves gèrent la discipline en fonction d'un règlement agréé, en éradiquant tout châtiment corporel), Vygotski pour la progression en fonction des capacités de l'élève, non en fonction d'un programme uniforme (l'idée de différenciation pédagogique par création de classes à degrés nombreux que l'on gravit en fonction de son propre avancement, non pas en fonction d'étapes fixées pour tous par un calendrier uniforme), Bloom pour un accès à la connaissance par un travail sur l'erreur (l'idée que tout élève peut parvenir à une maîtrise)...¹⁵

C'est donc bien au cœur de ce temps long pédagogique, à un moment crucial, que les Compagnons interviennent, en France, pour en infléchir le cours vers les ouvertures qui en réifieront la part de modernité tout en en réduisant celle d'utopie.

¹⁵ Mais pourquoi donc Girard n'est-il pas au nombre des «15 pédagogues» de Jean Houssaye ? Hameline aurait été pour, il me l'a dit, lui qui est venu se recueillir sur la tombe de Girard en arrivant en Suisse pour occuper la chaire d'histoire de l'éducation de Genève. Mais voilà, il y avait déjà Rousseau, Pestalozzi et Ferrière dans le nombre : trois Suisses sur 15, ça suffisait !