

Préface

Jean-Paul Delahaye

Cheville ouvrière du colloque que le Comité universitaire d'information pédagogique a consacré aux Compagnons de l'Université nouvelle, Bruno Garnier a permis de rassembler de nombreux chercheurs qui nous donnent ici une analyse particulièrement précieuse en ces temps de doute sur les capacités de notre école à achever sa démocratisation. Car si les textes des Compagnons de l'Université nouvelle sont devenus un classique de la pensée pédagogique française, et sont à ce titre souvent l'objet de citations dans des travaux universitaires, ils sont en réalité peu connus et encore moins lus dans le détail et dans toute leur extension historique (1918-1933).

La réflexion des Compagnons n'arrive pas en terrain vierge. Ils n'ont d'ailleurs jamais prétendu être à l'origine de l'idée d'école unique. Déjà, dans la commission Ribot (1898-1899), nous rappelle Frédéric Mole dans sa communication, on s'interrogeait sur « l'opportunité de supprimer les petites classes élémentaires des lycées et de faire obligation à tous les élèves de recevoir l'instruction au sein des écoles primaires ». La séparation des enfants du peuple et de la bourgeoisie avait fait l'objet de vives critiques avant 1914. La Ligue de l'enseignement avait consacré son congrès de 1906 à « l'égalité des enfants dans l'instruction ». Comment concevoir une école certes unifiée ouvrant à tous selon l'expression de Célestin Bouglé en 1899, une « égalité des possibilités », mais en même temps qui rassure ceux qui craignent l'uniformisation et l'égalitarisme. Autrement dit, comment concilier unité et diversité.

Les différentes communications qui sont regroupées dans ces actes viennent donc combler un manque d'autant plus dommageable que les thématiques soulevées par les Compagnons sont encore, et pour certaines sans doute même plus que jamais, des questions vives posées à notre école. C'est cette actualité que nous souhaitons questionner dans cette préface autour de quelques exemples.

Bien entendu, nous donnons à cette proposition d'articulation une portée à la fois sociale et conceptuelle en nous efforçant de ne jamais céder à la facilité, qui serait critiquée à juste titre par les historiens, d'une torsion téléologique de projets et de faits anciens.

La première des questions est celle de la méthode à mettre en œuvre pour réformer l'école. S'agit-il de programmer des réformes partielles, progressives et volontaires ou de réformer l'ensemble du système, immédiatement, de façon obligatoire, et donc contrainte? Autrement dit, faut-il réformer le système d'un bloc ou procéder par ajustements successifs dont on espère qu'ils finiront par changer l'institution en profondeur? Cette question que se posent en substance les Compagnons, bien des ministres de l'Éducation nationale l'ont rencontrée avant eux et après eux. Elle n'est pas sans rappeler celle que rencontrent les Républicains à leur arrivée au pouvoir sous la III^e République. Ce fut le cœur du débat entre Paul Bert qui déposa en décembre 1879 un projet de loi global de 109 articles¹, véritable code de l'instruction primaire qui prévoyait, en un tout unique, la gratuité, l'obligation et la laïcisation des programmes et des personnels, et Jules Ferry qui pensait au contraire qu'il valait mieux « aboutir partiellement et successivement, en donnant le pas aux questions les plus pressantes, à celles sur lesquelles l'accord est plus facile à trouver, que de les aborder toutes ensemble, au risque de tout laisser à la moitié du chemin² ».

Comme le montre Yves Morizur dans sa communication, les Compagnons ont d'abord choisi l'option d'une « réforme totale et franche » qui toucherait tous les niveaux et toutes les disciplines car ils pensaient que le traumatisme de la guerre avait construit un contexte favorable.

En 1918, dans le projet initial qu'ils avaient rédigé quand ils étaient encore au front ou à Compiègne, les Compagnons sont très affirmatifs : « À l'ampleur des idées il faut joindre l'unité de pensée et d'action. Une réforme totale, ce n'est pas une série de réformes qui touchent à tout, c'est une réforme unique qui comprend tout³. »

Certains d'entre eux ont ensuite évolué, prenant conscience des forces politiques et syndicales hostiles dont ils ont sans doute sous-estimé alors la capacité de résistance à la réforme. Sébastien-Akira Alix cite Albert Girard, leur vice-président, qui met en garde lors d'un discours prononcé au congrès de la Ligue de l'enseignement en 1919 contre toute méthode autoritaire et globale pour réformer : « Une pareille réforme est désirable. Elle est réalisée aux États-Unis, elle le sera un jour en France. Mais c'est une question de mœurs. Dans l'état actuel des choses et dans certaines écoles, une mesure impérative aurait de mauvais effets. Si l'on veut y arriver un jour, il faut auparavant réaliser, dans l'installation matérielle de nos écoles et dans l'esprit de leur clientèle, de grandes améliorations; il faudra procéder ensuite avec tout le tact nécessaire, par des suggestions et des encouragements plutôt que par des ordres. *L'école unique* est la formule d'une certaine politique scolaire, politique à longue échéance et qu'on compromettrait irrémédiablement à vouloir la réaliser tout entière

1. *Journal officiel*, 6 décembre 1879.

2. *Journal officiel*, 21 janvier 1880. Le journal *L'Univers* du 8 décembre 1880, journal de combat du parti catholique, pense que c'est Gambetta qui inspire Jules Ferry : « Gambetta est pour la division des poisons; il veut les administrer à petites doses. C'est lui qui a inspiré à Jules Ferry la division en trois pilules de la drogue. »

3. B. GARNIER, *L'Université nouvelle*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, 2008, p. 85.

du jour au lendemain et par la contrainte. Nous demandons seulement que dès aujourd'hui on s'y engage. »

C'est la solution des mesures successives que choisira Jean Zay qui se réclamait pourtant de l'héritage des Compagnons. Le ministre du Front populaire savait qu'il n'avait pas de majorité politique pour une réforme globale. En commençant par la sixième d'orientation, il espérait ébranler le système tout entier. Plus tard, Alain Savary et Louis Legrand compteront eux aussi sur l'expérimentation et l'innovation pour faire évoluer progressivement le collège.

Une autre question soulevée par les Compagnons est celle posée à tous les réformateurs : quelles articulations concevoir entre les réformes de structures et les réformes pédagogiques, et réciproquement pouvons-nous ajouter ?

Avant les Compagnons, la réforme des études secondaire de 1902 était de ce point de vue exemplaire. Pour Evelyne Héry, cette réforme qui voulait accompagner la réforme des contenus disciplinaires d'une évolution des méthodes d'enseignement « offre dans l'histoire des réformes, un modèle abouti d'articulation entre finalités, programmes et méthodes, passage obligé – en théorie – de toute politique de rénovation des enseignements⁴ ». C'est l'esprit de la réforme voulue par les Compagnons qui par la voix de l'un des leurs, Jacques Bardoux cité par Stéphane Lembré, explique que « la suppression des cloisons étanches, l'application de méthodes nouvelles, le développement de l'esprit social, le culte des exercices physiques, une réorganisation régionale de l'enseignement sont nécessaires pour assurer le réveil de l'université française, et, partant, de la nation française ».

En 1922, les Compagnons disent clairement qu'ils sont « une association pédagogique qui se préoccupe non seulement de faire campagne en faveur d'un certain nombre d'idées générales, mais d'étudier les modalités d'application, en collaboration avec les associations professionnelles et les spécialistes⁵ ».

En 1968, au colloque d'Amiens, le fondateur du CUIP, Louis Cros, tente cette articulation entre structure et pédagogie à propos de l'autonomie des établissements scolaires qu'on souhaite alors promouvoir⁶, l'autonomie des unités d'enseignement étant conçue comme un moyen au service « d'une rénovation pédagogique ». À cette fin, Louis Cros participe à deux commissions constituées par les organisateurs du colloque. Pour la Commission A, qui se penche sur « Les finalités de l'enseignement », il produit un texte particulièrement dense qu'il intitule « Contribution à la stratégie de la rénovation pédagogique », dans lequel il appelle à « une participation active, consciente et organisée de tout le corps enseignant

4. E. HÉRY, « La réforme pédagogique des lycées en 1902 », *Carrefours de l'éducation*, n° 41, 2016, p. 31-46, [<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2016-1-page-31.htm>], consulté le 12 avril 2021.

5. B. GARNIER, *Les combattants de l'école unique*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, 2008, p. 179.

6. J.-P. DELAHAYE, « La question récurrente de l'autonomie des établissements scolaires en France », in J. CAHON et B. POU CET (dir.), *Réformer le système éducatif, pour une école nouvelle, mars 1968*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2021.

à la mutation en cours de l'Éducation nationale ». Et il intervient aussi, fréquemment, au sein de la Commission C chargée des structures, dont il préside les débats, en rappelant les raisons qui ont amené à étudier l'évolution des structures des établissements, en prenant pour exemple la nécessaire réforme de la formation des maîtres en gestation. Si on engage, dit-il en substance, une réforme pédagogique de la formation des maîtres et que l'on fait ensuite travailler ces nouveaux enseignants mieux formés pédagogiquement dans des établissements scolaires non autonomes et dirigés à l'ancienne, ces enseignants seront digérés par les structures inchangées. C'est probablement parce que l'on n'a jamais vraiment pensé ensemble le couple structure/pédagogie que l'autonomie des établissements scolaires, pourtant mise en œuvre par décret en 1985, est encore largement une vue de l'esprit.

De même, le collège unique est certes créé en tant que structure en 1975 mais, parce que le collège est plus resté un petit lycée pour quelques-uns, que le prolongement de l'école primaire pour tous, il faut attendre 2005 pour qu'on se décide, non sans mal, à définir un socle commun de compétences et de connaissances exigible à l'issue de la scolarité obligatoire.

Précisément, concernant l'école moyenne, comment passer d'un système organisé par ordres, le primaire pour le peuple et le secondaire (incluant le primaire) pour l'aristocratie et la bourgeoisie, à un système organisé en degrés accessibles à tous? Comme le souligne Pierre-Philippe Bugnard : « Atténuer sinon effacer les effets de cette dualité classique et bien connue, en briser les barrières par l'éducation, tel est alors l'espoir qui anime les Compagnons de 1918. » Au temps des Compagnons comme aujourd'hui, les enseignants sont divisés sur le sujet. Les Compagnons, essentiellement des professeurs de lycée, sont-ils des marginaux dans leur corporation très conservatrice? Même si beaucoup de professeurs de lycée sont en effet conservateurs, Yves Verneuil nous rappelle que tous les professeurs de lycée n'ont pas été hostiles à l'école unique⁷. L'élitisme est-il compatible avec l'école unique? Le débat est illustré par Maurice Lacroix auteur en 1927 d'un ouvrage consacré à *L'école unique* cité dans sa communication par André D. Robert : « Il y a deux façons de comprendre l'école unique : l'une tend à réaliser un nivellement général des esprits en sacrifiant quelque peu, s'il le faut, certaines formes de culture plus affinées ou plus approfondies; l'autre ne veut laisser diminuer aucune partie de notre patrimoine intellectuel, elle tient à ce que l'enseignement secondaire ne subisse aucun abaissement et se propose essentiellement d'en ouvrir plus largement l'accès aux enfants les mieux doués de toutes les classes sociales. »

Nicolas Palluau rappelle qu'on trouve l'idée de fraternité pour dépasser l'antagonisme des classes sociales chez Goblot et les Éclaireurs de France dont le projet se rapproche de celui des Compagnons : « Nous désirons une "école unique" en ce sens que nous voudrions que tous les enfants passassent une partie de leur vie, ne serait-ce qu'un an, sur les mêmes

7. Ainsi, en 1920 lors du congrès de Strasbourg de la Fédération nationale des professeurs de lycée « la majorité des orateurs se prononcent en faveur d'une réforme démocratique ».

bancs, que ces distinctions de classes sociales, que cet esprit de particularisme bourgeois – ouvrier aussi peut-être – qui chez nous sépare les hommes, empêche la fusion de petites cellules sans collaboration et sans communication des uns avec les autres, nous voudrions que pendant quelques années cela disparût et qu’une véritable fraternité régnât dans l’éducation des enfants français⁸. »

La fraternité règne-t-elle au collège en 2023, collège qui est globalement resté un petit lycée adapté à seulement une partie des élèves, l’autre partie comprenant très vite que le collège unique qui les accueille n’a pas été pensé pour eux ?

On a la réponse avec la réforme du collège de 2015 qui instaure une deuxième langue vivante pour tous en classe de cinquième (et plus seulement en quatrième). Cette mesure à caractère démocratique est vivement combattue par ceux qui, toutes tendances politiques confondues, se satisfaisaient d’un démarrage de la deuxième langue vivante en sixième pour leurs propres enfants : 18 % seulement des élèves, massivement issus des milieux favorisés que leurs parents voulaient protéger de la fréquentation des enfants du peuple. Comme si offrir à tous ce qui était auparavant réservé à quelques-uns comportait un risque de « nivellement général des esprits » pour reprendre la formule de Maurice Lacroix en 1927. Dans sa communication, Loïc Chalmel nous rappelle fort à propos cette formule de Gustave Le Bon en 1918 : « Le véritable progrès démocratique n’est pas d’abaisser l’élite au niveau de la foule, mais d’élever la foule au niveau de l’élite. »

Quels savoirs enseigner dans l’école unique ? Aujourd’hui encore la question des savoirs à enseigner et de la manière de les enseigner est une question vive. Pour les Compagnons, il est entendu que l’école unique ne peut être acceptable et efficace que si l’on revoit, en même temps, les contenus à y enseigner, associant des savoirs désintéressés et des savoirs plus pratiques, et la façon d’enseigner. Les Républicains autoproclamés d’aujourd’hui qui méprisent la pédagogie devraient lire ou relire les Compagnons. S’ils ne sont pas les inventeurs de la formule « apprendre à apprendre », les Compagnons demandent à l’école unique de former à des compétences tout autant que de transmettre des savoirs. En éducation physique, par exemple, ils rejettent avec force les « exercices fastidieux qui nous paraissaient sans but et sans utilité⁹ ». Un enseignant doit savoir certes, mais il doit aussi savoir enseigner. Cette articulation apparaît bien dans la formation des professeurs d’éducation physique telle que la voit l’inspecteur primaire Octave Forsant, membre du Comité directeur de l’Association des Compagnons, étudié dans sa contribution par Yvon Morizur : « L’éducation physique scolaire sera d’abord et surtout une œuvre pédagogique ou ne sera pas. »

Mais est-il possible de tout enseigner à tout le monde ? Maryline Gachet et Jean-Yves Seguy nous livrent le point de vue d’Alice Jouenne, directrice de l’École de plein air de la Ville de Paris, l’une des rares femmes parmi les

8. J. KERGOMARD, « Scoutisme laïque et École unique », *Le Chef EDF*, n^{os} 35-36, janvier-février 1925, p. 5-6.

9. B. GARNIER, *L’Université nouvelle*, op. cit., p. 179.

Compagnons : « Beaucoup d'esprits forts, beaucoup de gens favorisés du sort, voient avec une sorte de pessimisme cette idée d'une culture générale offerte sans distinction à tous les enfants. Et ils se demandent avec un ton méprisant si cette culture ne serait point contraire à cette modestie de bon aloi qui, paraît-il, est nécessaire aux gens d'humble condition. Ils se demandent aussi si ces gens, n'ayant jamais beaucoup appris, ne vont point être étourdis par la pâture si haute de l'esprit et si, enfin, des gens cultivés voudront encore aller à l'usine, labourer la terre, être instituteurs dans de petits villages ou accomplir des métiers manuels. [...] La véritable culture a pour caractère de magnifier toute activité humaine. L'homme cultivé qui ira à l'usine voudra l'usine belle et conforme aux lois de l'hygiène et de l'ordre. [...] La véritable culture, non seulement mettra chacun à sa place dans la joie la plus grande de l'action et dans le milieu le plus propice au développement de cette action¹⁰. »

Sur les contenus à enseigner, les compagnons ont évolué sous l'influence des scientifiques qui les rejoignent. Partis, en 1918, d'un profond respect pour les humanités classiques, ils se sont tournés peu à peu vers des humanités plus scientifiques et techniques. Ces dernières avaient déjà été consacrées par la réforme de 1902, qui avait donné une plus grande place à des matières scientifiques rénovées, permettant ainsi d'obtenir le baccalauréat sans avoir jamais étudié le latin. Comme le rappelle Catherine Radtka dans son propos, « l'évolution des Compagnons s'accomplit alors que les discussions sur l'école et sur la place de la science dans la société prennent de l'ampleur dans les débats publics ». On peut relever ici que, par un curieux retournement de l'histoire, les enseignements scientifiques qui ont puissamment aidé à la démocratisation de l'accès au secondaire (le « recrutement démocratique des élites » selon Henri Laugier) et aux études supérieures après 1902, sont devenus aujourd'hui l'un des outils de la sélection et du tri des élèves dans l'enseignement secondaire au détriment des élèves issus des milieux populaires¹¹.

La communication de Pierre Kahn permet de s'interroger sur l'évolution de l'éducation morale et civique après les Compagnons et sur son statut actuel. Enseigne-t-on l'éducation morale et civique en vue de l'émancipation ou du contrôle des citoyens ?

Comment sélectionner et/ou orienter les élèves ? Comme le souligne Jérôme Martin, qui rappelle que les Compagnons comptent dans leurs rangs des promoteurs de l'orientation professionnelle, « L'école unique, en revendiquant l'unification du primaire, pose le problème du devenir des élèves à l'issue de la scolarité obligatoire, donc d'une orientation scolaire. » Les compagnons posent ainsi « les bases d'une orientation scolaire par les structures scolaires, c'est-à-dire des filières différenciées de formation à l'intérieur d'un système unifié ». Il est intéressant à cet

10. A. JOUENNE, « La culture du peuple », *Le Peuple*, 15 juin 1928.

11. Dans un entretien de 2014 ; l'astrophysicien Pierre Léna nous avait dit son grand regret que les sciences soient « devenues presque exclusivement un moyen de sélection, jouant à l'excès sur l'abstraction », in J.-P. DELAHAYE, *Grande pauvreté et réussite scolaire, le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, mai 2015, p. 115.

égard de relever que les Compagnons ont été les premiers à définir sous le nom de cycle d'orientation ce qui devait succéder à l'école primaire en posant le principe d'une orientation continuée entre 12 et 14 ans, en articulation avec une sélection à l'entrée dans le secondaire : « créer à l'entrée des enseignements du deuxième degré, réorganisés et coordonnés, cette sélection-orientation, qui y appellera, pour la formation de toutes les élites, intellectuelles, administratives, techniques, industrielles, commerciales, agricoles, toutes les intelligences sans distinction d'origine¹² ». Au passage, on remarquera que, pour les Compagnons, les « élites » ne se conçoivent qu'au pluriel.

La « sélection-orientation » posait, et pose encore aujourd'hui, à la fois la question des pratiques pédagogiques d'orientation, celle de la place des psychologues, et celle du jeu dialectique entre l'unité de la culture et la diversité attachée à l'orientation, dialectique mise en relief par Maryline Gachet et Jean-Yves Seguy dans la citation qu'ils nous font découvrir d'Alice Jouenne : « Tous les enfants doivent être élevés pour devenir des serviteurs de l'humanité : unifions l'enseignement pour unifier l'esprit ; travaillons pour que chaque enfant soit à sa place et dirigé vers le métier qu'il aime grâce à l'orientation professionnelle¹³. » Il n'échappe pas aux Compagnons soucieux de justice, qui veulent conjurer la « lutte des classes » grâce à l'école unique et dont le journal a pour titre *La Solidarité*, que l'orientation a une dimension sociale. Mais comment faire accéder toutes les classes sociales à « la fréquentation partagée d'une école équitable » (B. Garnier)? Comment rendre possible une orientation scolaire autonome par rapport à l'orientation professionnelle? En 1918, un enfant qui ne travaille pas et dont il faut financer les études après l'école primaire représente un coût inaccessible aux familles populaires. Aujourd'hui, malgré l'existence d'un système d'aides de l'État (bourses, fonds sociaux, etc.) ou des collectivités territoriales, ce sont encore les enfants des milieux populaires qui quittent le plus précocement le système éducatif comme le montre Frédérique Weixler¹⁴ dans son dernier ouvrage.

Quel rapport entre enseignement public et enseignement privé dans l'école unique? Ismaïl Ferhat et Bruno Poucet nous montrent que les Compagnons parlaient peu de laïcité, en tant que telle. Sur la question scolaire, ils adoptent une position libérale et refusent le monopole de l'enseignement et, « très critiques par rapport à la centralisation napoléonienne », ils sont sensibles à la « souplesse du privé » dont ils défendent la liberté en 1930. Ils vont même jusqu'à proposer, sans succès, un encadrement renforcé de la part de l'État du secteur scolaire privé contre un financement public. Ils souhaitent également « fondre dans un corps » le public et le privé. Le xx^e siècle a été parcouru par ces questions. D'une certaine manière la loi Debré de 1959 met en œuvre le financement public des établissements privés voulu par les Compagnons et 1984 est,

12. LES COMPAGNONS, « Gratuité de l'enseignement secondaire et école unique », *L'Université nouvelle*, Bulletin mensuel des Compagnons de l'Université nouvelle, novembre 1927, p. 3, cité par B. GARNIER, *Les combattants de l'école unique*, op. cit., p. 260.

13. *Le Petit Troyen*, 8 octobre 1930 et *La Tribune de l'Aube*, 8 octobre 1930.

14. F. WEIXLER, *L'orientation scolaire, paradoxes, mythes et défis*, Paris, Berger-Levrault, 2020.

avec l'abandon du projet de service public unifié de l'Éducation nationale, l'échec de la possibilité de « fondre dans un corps » le public et le privé.

Enfin, dans une société démocratique, faut-il privilégier l'égalité des chances ou l'égalité des droits, l'intérêt des individus ou l'intérêt général? Les Compagnons mettaient l'intérêt général au-dessus de toute autre considération. C'était l'héritage de leur expérience au front : prendre en charge tous les enfants et non plus seulement les « bien doués » et ainsi rassembler les forces vives du pays. Dans les années 1920, ils mettent davantage l'accent sur la priorité à l'émancipation des catégories populaires. Il s'agissait pour eux de promouvoir une réforme scolaire démocratique en commençant par faire en sorte que tous les enfants aient droit à la même formation à l'école primaire. Comme le souligne Yves Verneuil dans son intervention, il s'agit pour les Compagnons de remplacer les élites de la fortune par les élites de l'intelligence. Bruno Garnier nous rappelle que les Compagnons croyaient possible, « que les inégalités sociales, inévitables à leurs yeux, cessent d'être héréditaires, c'est-à-dire moralement injustes. La finalité de l'Université nouvelle de 1918 était tout autant (si ce n'est plus) morale que sociale ». Les Compagnons prolongeaient en cela les réflexions du Comité Michelet en 1914 qui ne voulait pas que « l'enseignement secondaire demeure réservé aux enfants des riches¹⁵ ». Jean-François Goubet développe à cet égard le modèle allemand en citant le Munichois Kerschensteiner qui déclarait en 1916 : « L'égalité doit consister en ce que chaque enfant du *Reich* allemand possède la même prétention à être éduqué selon la mesure de son don psychique et moral, et non selon la mesure du portemonnaie des parents ou de la naissance. » Pour reprendre les propos de Maurice Lacroix¹⁶ cités par André D. Robert dans son intervention, il s'agit ni plus ni moins que de mettre fin à la « véritable opposition entre nos institutions démocratiques et le caractère ploutocratique de l'enseignement ».

Le cheminement de la pensée des Compagnons doit encore être médité aujourd'hui. Ils ont d'abord conceptualisé ce qu'ils ont appelé « l'égalité de développement » de tous les enfants, puis « l'égalité de chances et de droits », avant d'imaginer un « droit créance », comme moyen de garantir à tous un droit à un parcours de réussite scolaire et sociale. Il s'agit donc bien pour eux davantage d'égalité des droits que d'égalités des chances. Quel sens aurait une soi-disant égalité des chances appliquée à l'exemple donné à l'époque par Alice Jouenne dans *L'Écho d'Alger* : « même à intelligence égale, un enfant du taudis sans air et mal nourri sera toujours en infériorité sur l'enfant de même qualité intellectuelle, bien soigné, bien nourri et bien logé ». On pourrait très exactement dire la même chose aujourd'hui dans notre pays pour 1,4 million d'écoliers, collégiens et lycéens vivant dans la grande pauvreté et ainsi empêchés d'entrer sereinement dans les apprentissages. Et comment parler d'égalité des chances quand, en 2023, on dépense pour l'accompagnement éducatif des étudiants

15. Cité par Bruno Garnier.

16. M. LACROIX, *L'école unique. Étude critique, bibliographique et documentaire*, Paris, Presses universitaires de France, 1927. Édition revue et augmentée d'un article paru dans *L'Éducation* (octobre-novembre 1926).

des classes préparatoires aux grandes écoles quarante-cinq fois plus que pour les élèves de l'éducation prioritaire¹⁷? À ce niveau atteint par les inégalités dans notre pays, il est absurde et cynique de continuer à parler d'égalités des chances. C'est à l'égalité des droits qu'il faut travailler.

Beaucoup de questions abordées par les Compagnons demeurent donc d'actualité. Et si ces questions restent sans réponse satisfaisante et en tout cas à la hauteur des enjeux, c'est qu'il faut sortir des débats entre spécialistes pour ces questions vives deviennent des enjeux politiques. Pour cela, il faut faire en sorte que les milieux populaires soient éclairés et puissent ainsi peser sur les politiques scolaires. Tant que les classes moyennes et favorisées pourront défendre sans contestation une école certes injuste mais qui fait si bien réussir leurs enfants, il n'y aura pas, ou si peu et si lentement, de changements et les origines sociales continueront à déterminer l'essentiel des destins scolaires. L'héritage des Compagnons serait-il en fin de compte un message d'obstination face au défi d'une école démocratique?

17. J.-P. DELAHAYE, « Comment l'élitisme social est maquillé en élitisme républicain », Observatoire des inégalités, mars 2019, [<https://www.inegalites.fr/Comment-l-elitisme-social-est-maquille-en-elitisme-republicain>].