

JOURNAL OFFICIEL

DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

DÉBATS PARLEMENTAIRES

ASSEMBLÉE NATIONALE

COMPTE RENDU INTEGRAL DES SEANCES

Abonnements à l'Édition des DEBATS DE L'ASSEMBLEE NATIONALE : FRANCE ET OUTREMER : 22 F ; ETRANGER : 40 F
(Compte chèque postal : 9063-13, Paris.)

PRIÈRE DE JOINDRE LA DERNIÈRE BANDE
aux renouvellements et réclamations

DIRECTION, REDACTION ET ADMINISTRATION
26, RUE DESAIX, PARIS 15^e

POUR LES CHANGEMENTS D'ADRESSE
AJOUTER 0,20 F

CONSTITUTION DU 4 OCTOBRE 1958

3^e Législature

SECONDE SESSION ORDINAIRE DE 1966-1967

COMPTE RENDU INTEGRAL — 31^e SEANCE

1^{re} Séance du Mardi 30 Mai 1967.

SOMMAIRE

1. — Communication de décisions de rejet relatives à des contestations électorales (p. 1385).
2. — Renvol pour avis (p. 1385).
3. — Éducation nationale. — Déclaration du Gouvernement et débat sur cette déclaration (p. 1385).
M. Peyrefitte, ministre de l'éducation nationale.
MM. Juquin, Duces, Pujade, Palmero, Denis.
Renvol de la suite du débat.
4. — Ordre du jour (p. 1403).

PRESIDENCE DE M. JACQUES CHABAN-DELMAS

La séance est ouverte à seize heures.

M. le président La séance est ouverte.

— 1 —

COMMUNICATION DE DECISIONS DE REJET RELATIVES A DES CONTESTATIONS ELECTORALES

M. le président. En application de l'article L. O. 185 du code électoral, j'ai reçu du Conseil constitutionnel notification de

* (2 f.)

diverses décisions de rejet relatives à des contestations d'opérations électorales.

Ces décisions seront affichées et publiées en annexe au compte rendu intégral des séances de ce jour.

— 2 —

RENOI POUR AVIS

M. le président. La commission de la production et des échanges demande à donner son avis sur le projet de loi, adopté par le Sénat, portant réforme du régime relatif aux droits de port et de navigation, dont l'examen au fond a été renvoyé à la commission des finances, de l'économie générale et du Plan (n° 221).

Il n'y a pas d'opposition ?..

Le renvoi pour avis est ordonné.

— 3 —

EDUCATION NATIONALE

Déclaration du Gouvernement et débat sur cette déclaration.

M. le président. L'ordre du jour appelle une déclaration du Gouvernement sur l'éducation nationale et le débat sur cette déclaration.

Compte tenu des temps de parole demandés — et ils ont été nombreux : soixante au total — et du fait que la discussion d'un projet de loi est inscrite à l'ordre du jour de jeudi, j'ai, en application de l'article 132 du règlement, organisé le débat, dans le cadre fixé par la conférence des présidents, sur quinze heures trente, réparties en cinq séances : cet après-midi et ce soir ; demain, mercredi, après-midi et soir ; jeudi, après-midi.

L'ordre et la durée des interventions sont affichés.

J'invite les orateurs à respecter scrupuleusement le temps de parole qui leur a été imparti, et qui est celui-là même qu'ils ont demandé.

La parole est à M. le ministre de l'éducation nationale. (Applaudissements sur les bancs de l'union démocratique pour la V^e République et des républicains indépendants.)

M. Alain Peyrefitte, ministre de l'éducation nationale. Monsieur le président, mesdames, messieurs, dans une société il n'y a pas de mutation brusque qui n'entraîne des à-coups et des résistances. Depuis une quinzaine d'années, le renouveau de la natalité et l'élévation générale du niveau de vie ont de plus en plus multiplié leurs effets sur l'éducation nationale.

Des jeunes, en nombre croissant, ont fait irruption dans l'enseignement primaire d'abord, dans l'enseignement secondaire ensuite, dans l'enseignement supérieur enfin, provoquant ce qu'on a appelé « l'explosion scolaire », à laquelle s'ajoute aujourd'hui l'explosion universitaire. Tout s'est mis à craquer : effectifs, locaux, méthodes d'enseignement, structures. Mes prédécesseurs se sont trouvés, et nous nous trouvons encore en partie, devant une lourde échéance, d'autant plus lourde qu'elle a été différée.

A des besoins nouveaux ne doivent pas correspondre seulement des moyens supplémentaires, mais aussi des structures et des méthodes différentes. Ces transformations ont dérangé, dérangé et dérangeront longtemps encore, trop d'habitudes pour ne pas soulever de difficultés. Mesdames, messieurs, l'Université nouvelle ne peut pas être enfantée sans douleur.

Sans doute, le rythme rapide des réformes rendu nécessaire par l'urgence des questions à résoudre a-t-il un peu dérouter l'opinion. Celle-ci a été contrainte de s'adapter à des changements qui paraissaient d'autant plus précipités qu'ils avaient succédé à un plus long sommeil. Le public ne semble pas toujours comprendre les modalités et même les raisons profondes de la métamorphose qui affecte sous ses yeux un système jusque-là immuable. De là, une inquiétude diffuse, parfois attisée sans doute par les partisans de l'immobilisme, mais souvent sincère.

Cette inquiétude s'est manifestée le mois dernier, au cours du débat sur la déclaration du nouveau gouvernement. J'ai pu encore la constater le 10 mai, en répondant à des questions orales, puis le 18 mai, lors de mon audition par votre commission des affaires culturelles, enfin en consultant différentes organisations syndicales.

C'est précisément pour répondre à cette inquiétude que M. le Premier ministre a jugé souhaitable un ample débat qui permettra une meilleure information du Parlement et, à travers lui, du pays tout entier.

Mais il serait présomptueux, pour un ministre qui a pris ses fonctions le mois précédent, de prétendre exprimer une opinion arrêtée ou des vues originales sur chacune des innombrables questions dont il a maintenant la responsabilité.

J'ai entrepris une longue série de consultations, sans aucune exclusive et sans aucun parti pris, si ce n'est celui de donner la priorité au bon sens. Je suis loin de les avoir achevées et, par conséquent, d'en avoir tiré les conclusions. Je fais donc appel à toute votre indulgence.

Aussitôt après mon installation rue de Grenelle, j'avais déclaré à des journalistes qui me demandaient quels étaient mes projets de réforme, que je souhaitais suspendre mon jugement et garder le silence pendant deux ou trois mois au moins, sachant qu'après ce délai il y aurait les vacances — je veux parler des vacances parlementaires et universitaires — et que j'aurais disposé ainsi de six mois d'étude, d'enquête et de réflexion.

Six semaines seulement se sont écoulées depuis que ce vœu a été imprudemment formulé. C'est un délai suffisant pour mesurer les difficultés de la tâche, mais non pour savoir comment les résoudre.

L'honnêteté m'oblige donc à vous avouer tout de suite les limites du dialogue qui va s'ouvrir. Ayant eu tout juste le temps de faire l'inventaire, je ne peux guère que vous indiquer l'état des problèmes et formuler quelques idées directrices sur la manière dont je m'efforcerais de les régler.

Quelle est la portée des efforts accomplis au cours des dernières années ? Que reste-t-il à faire pour compléter ce qui a été entrepris ? A quelles urgences faut-il faire face dans

l'immédiat ? Dans quel sens, enfin, devons-nous travailler à l'avenir pour ouvrir davantage l'enseignement sur la vie ?

Tels sont les quatre points que je voudrais simplement aborder devant vous, me contentant de plaquer un accord jusqu'aux extrémités du clavier, et me réservant d'appuyer sur telle ou telle touche en fonction des questions que vous voudrez bien me poser au cours du débat et auxquelles je m'efforcerais de répondre avec toute la précision dont je serai capable.

Tout d'abord, quelle est l'ampleur de l'effort accompli durant ces dernières années ?

Notre enseignement connaît, depuis une dizaine d'années, un essor spectaculaire qui est inscrit dans les chiffres. De 1958 à 1967, le budget de l'éducation nationale a pratiquement quadruplé en valeur absolue et doublé en valeur relative au sein du budget de l'Etat : en 1958, quand un Français payait cent francs d'impôts, moins de dix francs allaient à l'éducation nationale ; en 1967, près de vingt francs y sont destinés.

A quoi a servi tant d'argent ? On a beaucoup recruté. Les effectifs de l'éducation nationale ont doublé. Il y avait, en 1958, quatre militaires pour un enseignant. Pour la première fois dans notre histoire, il y a aujourd'hui plus d'enseignants que de militaires. Le ministère de l'éducation nationale gère et rétribue 700.000 personnes, c'est-à-dire la moitié des effectifs de la fonction publique ou, encore, le double de la population d'un de nos partenaires du Marché commun, le Luxembourg.

Dans l'enseignement primaire, le nombre des maîtres a augmenté deux fois et demie plus vite que celui des élèves. Dans l'enseignement du second degré, il a doublé et, dans l'enseignement supérieur, il a plus que triplé.

Avec ces crédits nouveaux, on a également construit. Deux sur trois des facultés fonctionnant aujourd'hui ont moins de cinq ans. L'éducation nationale est de beaucoup le plus grand bâtisseur. Seule, en France, elle a réalisé l'industrialisation de la construction.

Des restaurants universitaires ont été construits qui représentent une capacité totale de 75.000 places, contre 15.000 en 1958. C'est dire que quatre places sur cinq ont été créées depuis neuf ans.

En 1958, il existait en France 9.300 chambres d'étudiants. Il y en a aujourd'hui 71.000, c'est-à-dire que sept chambres sur huit ont été construites depuis 1958. L'enseignement supérieur a été doté de laboratoires dignes de lui. Pour la seule recherche scientifique les crédits ont été multipliés par sept.

Ces dépenses nouvelles n'ont pas seulement un effet en quantité, mais aussi en qualité. Pendant ces mêmes années, le coût pour l'Etat des dépenses d'éducation par élève a doublé. Aujourd'hui, les études de chaque jeune Français coûtent, en moyenne, à l'ensemble de la nation le poids de sa tête en or fin.

Qui peut douter, mesdames, messieurs, du sens et de la continuité de l'élan ainsi donné ? Tout ne peut pas être fait d'un seul coup, mais le cap des grands périls est passé. L'horizon des objectifs à atteindre ne recule plus avec le chemin parcouru.

On ne s'est pas contenté de recruter et de construire. On a commencé à restructurer. Une réforme, dont la nécessité s'imposait à tous et dont il était question depuis vingt ans, a été conçue et dessinée par l'ordonnance du 6 janvier 1959.

M. Christian Fouchet, demeuré ferme à la barre pendant quatre ans et quatre mois, ce qu'on n'avait pas vu depuis Victor Duruy (*Applaudissements sur les bancs de l'union démocratique pour la V^e République et des républicains indépendants*), a pu grâce à son opiniâtreté et à son courage, tracer les grandes lignes de cette réforme. Mon prédécesseur a mis en mouvement un système qui paralysait son inadaptation à l'une des mutations les plus importantes que la France ait connues, celle de la montée des jeunes. Il est juste que le premier débat qui suit son changement d'attributions commence par un hommage à son œuvre. (*Applaudissements sur les mêmes bancs.*)

L'ordonnance du 6 janvier 1959 a donc été le point de départ d'une réforme longtemps réclamée et longtemps attendue.

Quelques années durant, les déblais, les remblais, les échafaudages, les vieilles bâtisses qui continuaient d'être en service, ont pu masquer le plan d'urbanisme de la cité nouvelle.

Aujourd'hui, certains édifices sont construits et, bien qu'elle soit encore en plein chantier, la cité nouvelle apparaît dans toute son ampleur et dans toute sa cohérence.

Le principe de base de la réforme est celui de l'orientation des élèves par l'observation. Le choix de l'établissement scolaire ne doit plus être déterminé en fonction de sa proximité du lieu d'habitation ou de la situation de famille des enfants ; ceux-ci doivent être dirigés vers le type d'enseignement qui répond à leur goût et à leurs aptitudes.

Le premier cycle du second degré, qui s'étend sur quatre années, est, par excellence, celui de l'orientation que rend plus aisée et plus efficace la création des collèges d'enseignement secondaire, véritables échangeurs où l'on parvient de différents horizons et d'où l'on ressort vers les voies diverses du second

cycle : second cycle court de formation professionnelle, second cycle long qui aboutit soit au brevet de technicien et au baccalauréat de technicien, soit aux diverses formes du baccalauréat correspondant à des formes de culture déjà spécialisées.

L'effort d'adaptation s'est appliqué également aux enseignements supérieurs. La réforme a consisté tout d'abord à diversifier ces enseignements, en y créant une voie entièrement nouvelle : celle des instituts universitaires de technologie.

Ces établissements universitaires de type original sont appelés à redresser la pyramide de formation des cadres, supérieurs, pyramide qui repose maintenant sur sa pointe, puisque nous formons moins d'un technicien supérieur ou d'un ingénieur technicien pour plus de deux ingénieurs de niveau supérieur, alors que la proportion devrait être inverse.

Ensuite, l'organisation des études dans les facultés des lettres et des sciences a fait l'objet d'une complète refonte. Cette refonte visait à rendre l'enseignement plus efficace, plus cohérent. L'effort a surtout porté sur le premier cycle. Au lieu d'une propédeutique trop générale qui, en lettres surtout, servait essentiellement à trier les bacheliers, nous avons un premier cycle, organisé par années spécialisées, où l'enseignement dirigé a un rôle prépondérant.

Après cet enseignement fondamental, l'étudiant sera armé pour aborder un deuxième cycle plus diversifié que celui qui consistait à accumuler des certificats de licence, sans même devoir respecter un ordre logique.

Ces réformes, mesdames, messieurs, sont une œuvre gigantesque qui a été lente à mûrir et que mon prédécesseur n'a pas eu le temps d'achever.

Que reste-t-il à faire ?

Il reste à terminer certains édifices et à en construire d'autres dont la place est d'ailleurs marquée.

Un édifice attend son toit : c'est l'enseignement supérieur.

Les plans concernant le troisième cycle ne sont pas encore tirés. La place et l'économie des concours de recrutement des maîtres du secondaire ne sont pas définitivement arrêtés.

Il s'agit là de permettre à l'Université d'exercer ses deux fonctions essentielles : la recherche et la formation des maîtres, fonctions qu'on oppose trop souvent. En réalité un chercheur est un enseignant, il doit exposer et convaincre, il doit aussi former de nouveaux chercheurs, préparer la relève, c'est-à-dire enseigner ; mais inversement, enseigner, ce n'est pas enfoncer des connaissances dans une cervelle, c'est chercher et faire chercher, c'est découvrir et faire découvrir, c'est enseigner à se poser des questions. La coexistence des deux tâches de l'enseignement supérieur n'a donc rien d'impossible.

Il faudra s'attacher, dans cette perspective, au problème de la formation pédagogique. Actuellement on en est trop resté à l'apprentissage « sur le tas » et dans la solitude. Il reste à inventer des formules et à redéfinir des structures.

Dans le chantier de la réforme, d'autres édifices sont à construire conformément aux premiers modèles qui fonctionnent déjà ; il s'agit des instituts universitaires de technologie qui vont maintenant se développer dans le secteur tertiaire.

Il faudra veiller de près à ce que ne se répètent pas au niveau de l'enseignement supérieur les réactions et les états d'esprit qui ont fait tant de mal à l'enseignement technique du second degré.

D'autres édifices de l'Université nouvelle sont en cours de réfection. Il s'agit des enseignements techniques du premier et du second cycle, à la fois mieux articulés avec les autres branches de l'enseignement et dotés de la personnalité pédagogique. Cette œuvre de réadaptation au monde moderne sera hâtée et achevée.

Mais la cité de l'éducation nationale ne serait pas telle que nous la voulons si, à côté de ces édifices tout neufs ou fraîchement rebâties, subsistaient trop d'îlots anciens et si la circulation y était rendue impossible par des rues trop étroites. Il faut donc entreprendre une œuvre de « rénovation urbaine », si j'ose m'exprimer ainsi.

Contentons-nous pour aujourd'hui de poser quelques questions majeures. Nous verrons ultérieurement s'il est possible de leur apporter une réponse.

Pourquoi, à l'ère du Marché commun et de « Caravelle », les instituteurs sont-ils condamnés à rester en cage dans les limites étroites de leur département, comme au temps des diligences ? La durée de leur formation pédagogique — une année sur quatre — est-elle par ailleurs suffisante ?

Voilà une première question.

Pourquoi, alors que trop d'établissements manquent de maîtres qualifiés, est-il impossible, dans d'autres établissements, voire dans certaines classes des mêmes établissements, de réunir des effectifs raisonnables ?

Pourquoi près de la moitié des étudiants inscrits dans les divers ordres d'enseignement ne se présentent-ils pas aux examens ?

Pourquoi la moitié des étudiants du second cycle de la faculté des sciences de Paris ont-ils dépassé l'âge de vingt-quatre ans ?

Pourquoi les étudiants s'engouffrent-ils dans les facultés des lettres et des sciences humaines, alors que nous manquons de scientifiques ?

M. Gabriel Kaspereit. Très bien !

M. le ministre de l'éducation nationale. Un certain filtrage, propre à chaque établissement d'enseignement supérieur et conjugué avec une orientation ne sera-t-il pas un jour nécessaire ?

Pourquoi peut-on reprocher à l'agrégation, en tant que concours de recrutement de l'enseignement secondaire, de ne pas faire assez de place aux qualités et à la formation pédagogique et, en tant que concours menant à l'enseignement supérieur, de ne pas faire assez de cas des qualités de chercheur ?

Pourquoi, dans les facultés des lettres et des sciences humaines, la moitié des postes magistraux sont-ils tenus par des chargés d'enseignement ? Chacun connaît ici la réponse : c'est parce que les thèses de lettres sont trop longues et occupent dix, parfois vingt ans de la vie d'un homme. Pourquoi alors les thèses sont-elles si longues et finalement très peu productives pour la recherche ?

Pourquoi une année de difficiles études mathématiques à la faculté des sciences est-elle exigée de futurs médecins de campagne ou de quartier ?

M. Jean-Paul Palewski. Très bien !

M. le ministre de l'éducation nationale. Ne risque-t-on pas de décourager beaucoup de vocations et n'y aurait-il pas avantage à réserver une formation scientifique plus poussée à ceux des jeunes médecins qui entendent se spécialiser dans la recherche ? (Applaudissements sur les bancs de l'Union démocratique pour la V^e République et des républicains indépendants.)

Voilà, mesdames, messieurs, quelques-unes des questions, parmi beaucoup d'autres, que le ministre de l'éducation nationale se pose, sans doute comme vous-mêmes. Elles nous invitent presque toutes à introduire dans notre vieux système universitaire, où les structures se sont ajoutées aux structures en conjuguant leurs rigidités, plus de mobilité, de possibilités d'adaptation et de renouvellement, à y permettre enfin une meilleure circulation des élèves, des maîtres, des idées.

Ces questions, nous avons le loisir d'y réfléchir et, avec le temps, d'y répondre parce que les réformes les plus urgentes ont été décidées. Mais, les réformes décidées, il faut maintenant les appliquer.

Adapter l'éducation nationale, cela suppose à la fois une permanente fermeté, tant la matière est vaste, et le souci des contingences, tant elle est sensible, puisqu'il s'agit de former des hommes.

C'est donc un chemin qu'il faut poursuivre opiniâtement, mais par étapes successives.

Des pauses sont non seulement concevables mais nécessaires. Il ne s'agit pas de réformer la réforme ou même de l'arrêter, mais il convient de procéder aux ajustements qui peuvent se révéler utiles pour assurer la cohésion et la viabilité de l'ensemble.

Bien sûr, le vaste effort dans lequel notre pays s'est engagé pour que ses enfants reçoivent une éducation résolument ouverte sur le monde dans lequel ils vivront requiert, pour être efficace, l'adhésion des maîtres, des familles et des élèves eux-mêmes. Encore faut-il que l'économie des mesures prises et les objectifs poursuivis soient clairement compris.

L'éducation nationale doit, en quelque sorte, assurer, mieux qu'elle ne le fait à présent, ses relations publiques : elle doit informer et expliquer. C'est là une tâche essentielle pour les fonctionnaires d'autorité aux divers échelons.

Voilà donc les données présentes de notre action d'éducation nationale et la tâche à accomplir pour achever l'œuvre entreprise.

Sur ce paysage d'ensemble, certains points requièrent une attention immédiate.

Passons rapidement en revue les problèmes urgents qui se posent à nous.

Le premier, c'est celui de la carte scolaire.

Cette carte, qui a pour objet de répartir les établissements sur la surface du territoire, qui entraîne des créations, des redistributions et même des suppressions, essayons d'abord de comprendre pourquoi elle est indispensable aux utilisateurs comme à l'administration et dans quelles conditions elle doit s'élaborer.

Elle est indispensable parce que le temps n'est plus où l'enseignement obligatoire concernait la seule école primaire et où chaque commune pouvait donc assurer la totalité de cet enseignement obligatoire. Dès maintenant, le premier cycle du second degré s'ouvre, dans sa diversité, à tous les enfants. A la prolongation

de la scolarité, à la diversité des enseignements obligatoires, ajoutez les mouvements démographiques qui vident certaines écoles et en exigent d'autres ailleurs; ajoutez-y encore la montée brutale des effectifs. De 1966 à 1972, en sept ans, il nous faut créer cinq fois plus de places pour le premier cycle et six fois plus de places pour le second cycle qu'il n'en existait au total en 1939.

Face à cette demande, l'administration ne pouvait plus se contenter d'improviser au jour le jour. Il faut en outre un plan cohérent qui permette la mise en œuvre rationnelle des moyens puissants dont nous sommes maintenant dotés.

Indispensable au bon usage des deniers publics, la carte scolaire l'est encore à l'orientation. Elle doit répartir les établissements en mettant le maximum de possibilités de choix à la portée de chaque élève et de groupes de population déterminés. Dans les secteurs, on aura l'ensemble des orientations du premier cycle; dans les districts, l'ensemble des orientations du second cycle.

Cette carte scolaire, tous les parents devront en disposer pour connaître les voies diverses par lesquelles les enfants pourront donner pleine carrière à leurs aptitudes et accéder à la culture, à la formation professionnelle de manière à affronter la vie avec un maximum de chances.

La carte scolaire est donc la carte de tout le monde. Il faut qu'elle soit comprise, connue et admise par tout le monde. Il est clair que son établissement pose sur place de multiples problèmes qu'aucun de vous n'ignore et impose des choix souvent difficiles, parfois douloureux. Les décisions doivent être prises en étroite collaboration avec les instances locales. Elles doivent être connues suffisamment tôt et appliquées selon un rythme qui tienne compte des difficultés locales éventuelles comme de la cohérence du plan global.

La carte scolaire est nécessaire à l'orientation, mais elle n'est pas suffisante. L'orientation est un problème très vaste dont la bonne solution déterminera le succès ou l'échec de la réforme. L'orientation est, en quelque sorte, l'épine dorsale du système, une épine dorsale qui doit être solide et souple en même temps.

L'organisation et le fonctionnement de l'orientation scolaire et professionnelle doivent être rapidement refondus. Bien que les textes ne soient pas encore définitivement mis au point, j'ai tenu à donner à l'Assemblée la primeur de leur économie.

En quelques mots, il s'agit d'abord d'informer, ensuite de conseiller et de décider, enfin de former un personnel compétent.

Informer les maîtres, les parents, les élèves, les étudiants, telle sera la tâche de l'office national d'information et d'orientation que nous allons créer. Il associera à l'action d'information toutes les parties intéressées, tant publiques que privées: administrations, organismes professionnels et familiaux, groupements de jeunes et d'étudiants. Au niveau même des régions, il connaîtra concrètement les besoins et les moyens, ceux de l'économie et ceux de l'éducation nationale.

Mais orienter, c'est aussi conseiller et, s'il le faut, décider: mission délicate qui ne peut être confiée qu'à des services intégrés dans l'organisation de l'enseignement et qui viennent soutenir et appuyer le rôle de l'école.

Au niveau des districts, des centres spécialisés préparent l'orientation. Ils en garantiront le caractère positif, puisqu'ils veilleront à assurer l'accueil dans les divers établissements. Orienter, cela doit signifier assurer à chaque élève une place dans un établissement déterminé.

Cette fonction nouvelle ne peut toutefois être confiée qu'à un personnel qui a été préparé avec soin à opérer cette synthèse entre les aptitudes des élèves et les besoins de la nation, entre l'intérêt des élèves, leurs goûts, leurs possibilités et le bien du pays tout entier.

Ni les enseignants dans leur chaire, ni des spécialistes de l'orientation qui seraient isolés du milieu scolaire ne pourraient opérer cette synthèse.

Nous ferons donc appel à des enseignants, qui recevront une formation appropriée et constitueront ainsi un corps de professeurs conseillers que pourront assister, bien entendu, des experts qualifiés: médecins, psychologues, conseillers professionnels.

C'est un vaste système cohérent et souple qui va être ainsi mis sur pied. Nous voulons qu'il soit adapté à la tâche et constitue un organisme vivant et efficace.

Ne nous dissimulons pas, du reste, que les questions que pose l'orientation ne trouvent pas toutes leur réponse dans la création de cet office d'information et d'orientation, d'une part, et des services d'orientation, d'autre part, si bien conçus soient-ils.

Comment définir à long terme les besoins de l'économie, alors que la science et la technique évoluent sans arrêt et par bonds successifs? Dans quel cadre définir ces besoins? Dans le cadre régional, national ou européen? Comment concilier les besoins généraux avec les désirs et les aspirations individuels des enfants et des parents, avec le souci de formation humaniste qui est légitimement celui de l'Université?

Autant de problèmes qui se posent à l'arrière-plan des questions immédiates et pour lesquels nous devons trouver des solutions raisonnables sans nous faire d'ailleurs trop d'illusions: aucune solution ne sera jamais parfaite. Elle ne pourrait l'être que dans un système totalitaire.

Mieux former les maîtres, mieux former et mieux orienter les élèves, tel est notre but. Faisons en sorte que ne puisse plus du tout s'appliquer en France la définition cruelle de Bernard Shaw: « L'éducation consiste en ce qu'un homme enseigne ce qu'il ne sait pas enseigner à quelqu'un qui n'a aucune aptitude pour l'apprendre ». (Sourires.)

La carte scolaire, l'orientation sont évidemment liées à la prolongation de la scolarité de quatorze à seize ans dont je sais qu'elle préoccupe beaucoup d'entre vous.

Vous savez qu'en cette matière le Gouvernement a pris au début de l'année la seule décision qu'il pouvait prendre, celle d'appliquer la loi, c'est-à-dire l'ordonnance de 1959.

Cependant, devant les répercussions sociales, familiales et humaines de cette mesure, devant l'importance des effectifs qu'elle concerne — l'effort supplémentaire va sans doute porter sur 130.000 élèves — le Gouvernement a voulu agir d'une manière empirique et simple et ne pas s'enfermer immédiatement dans un système rigide.

Le caractère expérimental de certaines des mesures que nous prenons n'est nullement le résultat d'une improvisation hâtive ou de tâtonnements. Il est au contraire inspiré par des considérations de prudence et de sagesse.

Nous avons du reste d'illustres précédents. Lorsque Jules Ferry a institué en 1882 l'obligation scolaire, il a fallu attendre les dernières années du XIX^e siècle pour qu'on interdise effectivement l'emploi des enfants âgés de moins de treize ans.

Nous espérons aller plus vite en besogne.

Comment le système va-t-il donc fonctionner?

Vous savez, mesdames, messieurs, que les élèves ayant atteint l'âge de quatorze ans au 31 décembre 1966 ont pu être maintenus jusqu'à la fin de l'année scolaire dans les établissements qui les avaient accueillis en septembre. A la rentrée de 1967, les familles auront à choisir entre les quatre solutions suivantes:

Premièrement, le maintien en classe de fin d'études si l'enfant a des chances raisonnables d'obtenir le certificat d'études. Ce redoublement, en quelque sorte, lui donnera une chance d'avoir un diplôme auquel il aurait peut-être renoncé.

Deuxièmement, l'accès à un établissement du premier cycle, soit en quatrième pratique, soit en quatrième d'accueil.

Troisièmement, l'accès à un collège d'enseignement technique, avec préparation d'un C. A. P. en trois ans.

Quatrièmement, l'entrée dans une section d'éducation professionnelle, dont les programmes sont dès à présent connus.

D'après les premiers recensements, nous pourrions à la rentrée créer environ 3.400 sections d'éducation professionnelle, dont 2.500 publiques et 900 privées. Il s'agit là d'une formule originale, qui ne doit pas se substituer au cycle terminal prévu par la réforme de l'enseignement mais qui s'inspire des mêmes principes: ni formation professionnelle spécialisée ni orientation prématurée, mais préformation et préparation à l'orientation.

Nous attendons beaucoup de cette nouvelle forme d'éducation qui, sous réserve de quelques dérogations, va associer les stages en entreprises à un enseignement concret dans un milieu scolaire renouvelé.

Cet enseignement, d'un minimum de douze heures par semaine, portera essentiellement sur le français, le calcul, la technologie et le dessin. On s'efforcera ainsi d'accroître chez les enfants le sens de l'orientation, de l'observation, de les aider à se perfectionner dans les moyens d'expression et de leur faire acquérir le goût d'une formation continue.

Pour assurer l'unité de cet enseignement et dans un souci d'efficacité, j'ai décidé d'apporter aux maîtres, chaque fois que ce sera possible, une assistance audio-visuelle, soit par des émissions de radio et de télévision, soit par des documents imagés, sonores ou écrits. Cela suppose le rassemblement des élèves dans un même local sous la direction d'un maître entraîné aux méthodes audio-visuelles, compensant ainsi, par sa permanente disponibilité et par des corrections écrites ou orales, la fugacité du message audio-visuel.

Bien que transitoire, ce système n'a rien d'un enseignement au rabais. Au contraire, il offre à des jeunes qui étaient jusqu'à présent lancés dans la vie active avec un bagage humain et civique insuffisant une chance de ne plus être désemparés face aux grandes mutations du monde moderne.

J'évoquerai maintenant un problème douloureux, dont la solution est urgente, bien qu'elle ne puisse être que progressive: l'enfance inadaptée.

L'éducation nationale s'entreprend un effort de longue haleine qui lui permettra de scolariser et d'éduquer la totalité des enfants inadaptés.

Nous en accueillons actuellement dans nos établissements 125.000: handicapés, débiles mentaux, déficients phy-

siques ; mais l'objectif que le Plan nous a fixé est d'en accueillir 140.000 autres.

Nous devons pour cela former 20.000 maîtres ; des centres de formation viennent d'être ouverts dans toutes les académies et le nombre des stagiaires est passé, à la dernière rentrée, de 800 à 1.600.

L'enfance inadaptée exige un effort tout spécial de la société, comme la rééducation d'un membre malade mobilise toutes les énergies d'un individu.

S'il est un problème immédiat, c'est bien celui du baccalauréat.

Dans quelques jours, la grande machine de l'examen se mettra en branle. Pour l'administration, elle marche d'ailleurs toute l'année : à peine la session de septembre achevée, il faut préparer le baccalauréat de l'année suivante.

Matériellement, la formule a été allégée : le baccalauréat n'affecte plus qu'une année d'études au lieu de deux. De ce point de vue, il donne satisfaction. Dans ses structures, je l'annonce d'ores et déjà, le baccalauréat de 1968 ressemblera comme un frère à ceux de 1967 et de 1966.

Quant au contenu des épreuves, il faut observer comment fonctionnent les nouvelles sections du second cycle. En effet, certains points noirs sont apparus : le nombre des inscrits au baccalauréat de mathématiques élémentaires a diminué de 4 p. 100, alors que nos besoins en ingénieurs et en cadres scientifiques et techniques ne cessent d'augmenter. Beaucoup de lycéens, pour franchir l'obstacle, sont tentés d'emprunter la voie de la section de philosophie.

Une pause est souhaitable pour nous donner le loisir d'observer, de réfléchir, de parler raisonnablement du baccalauréat et de calmer les passions qui s'emparent de tous ceux qui abordent ce sujet.

Chacun sait, en effet, que le baccalauréat est devenu une sorte de maladie nationale saisonnière. Il pèse d'un poids très lourd sur tout notre système scolaire. Il est, à l'horizon intellectuel de tous les lycéens, le port du salut intellectuel et social, mais un port devant lequel plus de la moitié des partants sont destinés à faire naufrage !

Un élève qui manque sa composition, c'est un échec personnel ; un lycéen qui échoue au baccalauréat, c'est un drame familial ; mais 100.000 lycéens qui échouent du même coup, cela devient un désastre national !

Tout cela n'est pas bon. Un système scolaire qui ne donne pas 80 p. 100 de réussite n'est pas satisfaisant. *(Très bien ! très bien ! sur plusieurs bancs de l'Union démocratique pour la V^e République.)*

Bien sûr, l'examen lui-même n'est pas seul en cause. Une orientation mieux assurée à l'entrée en classe de seconde devrait, notamment, réduire les taux d'échecs que nous connaissons.

Il reste que la double fonction du baccalauréat est une source d'équivoques : en tant que diplôme de fin d'études secondaires, il est trop difficile ; en tant qu'examen d'accès dans n'importe quel établissement d'enseignement supérieur, il est trop facile, si l'on en juge par le nombre de ceux qui se noient une fois entrés dans le port.

La question est posée pour un avenir plus lointain. Il faut y réfléchir en pensant à deux nécessités : le baccalauréat doit pouvoir sanctionner des études secondaires normales ; il doit constituer une étape dans la voie de l'orientation continue, au seuil de l'enseignement supérieur.

A travers l'examen de ces quelques questions, qui nécessitent une étude immédiate, vous avez pu, mesdames, messieurs, entrevoir mon souci dominant : mettre l'école dans la vie et la vie dans l'école, qu'il s'agisse de la pédagogie, de la formation professionnelle, de la démocratisation ou de la recherche.

En ce qui concerne la pédagogie, l'enseignement doit être ouvert à la vie, celle de l'esprit et du corps, celle du travail concret et de l'activité sociale.

Un maître n'est pas un véritable éducateur s'il se contente de faire son cours, voire de le dicter, et de rentrer chez lui corriger les copies. Le vrai maître est un pédagogue ; il se préoccupe non seulement de ce que fait son élève, mais de ce qu'il est, de ce que sont sa famille, ses besoins, ses forces, ses faiblesses, ses élans et ses retombées ; il le conseille, le guide, l'encourage à se former un jugement et une volonté.

Les méthodes pédagogiques ne sauraient rester immuables. A l'époque où, dans un laboratoire audio-visuel, on peut apprendre en trois mois à parler très couramment une langue vivante, il n'est plus possible de s'en tenir aux méthodes qui permettaient à un élève, au bout de sept ans, de traduire à coups de dictionnaire une tirade de *Macbeth* ou de *Goetz de Berlichingen* mais qui ne lui permettaient en aucun cas de demander son chemin dans la rue à Londres ou à Francfort ! *(Applaudissements sur les bancs de l'Union démocratique pour la V^e République et des républicains indépendants.)*

Il n'est pas heureux non plus qu'un élève titulaire du brevet d'études du premier cycle, familier de Virgile ou des guerres

médiques, dressé à réciter par cœur la disposition des couches précambriennes, jurassiques, crétacées ou éocènes, ignore tout des mécanismes économiques et demeure résolument étranger à des idées aussi simples que la loi de l'offre et de la demande ou que la différence entre une entreprise publique et une entreprise privée. *(Applaudissements sur les mêmes bancs.)*

M. Robert Wagner. Voire le code de la route.

M. le ministre de l'éducation nationale. Loin de moi l'idée d'ajouter encore aux programmes. L'effort doit porter sur la coordination des disciplines. Acquérir des méthodes de travail, le sens de l'observation, la curiosité du réel, le goût de la recherche personnelle — mais oui ! la recherche peut commencer sur les bancs de l'école — de solides principes moraux, l'équilibre physique et psychique, importe beaucoup plus que d'ingurgiter précipitamment des connaissances encyclopédiques qui seront vite oubliées et dont subsistera seulement une certaine répulsion devant l'étude.

Ouvrir l'enseignement sur la vie, c'est aussi l'ouvrir sur la vie professionnelle.

La formation professionnelle est une fonction de tous les enseignements, et pas seulement de l'enseignement technique. L'université doit préparer les jeunes à une vie de travail, les adapter aux tâches qui leur seront confiées.

Cette nécessité est liée à celle de l'éducation permanente. On disait, on dit encore, que ce soit après le certificat d'études, le baccalauréat, la licence ou le doctorat : « J'ai fini mes études ». Le diplôme de fin d'études était généralement, pour un élève ou pour un étudiant, le faire-part du décès de son énergie spirituelle. *(Rires et applaudissements sur les mêmes bancs.)*

Le progrès des sciences et des techniques est devenu si rapide qu'aujourd'hui la plupart des connaissances que doit posséder un médecin, un chercheur, un cadre scientifique ou technique de quarante ans ont été découvertes depuis qu'il a quitté l'Université.

C'est une œuvre immense qui a été engagée par la loi du 3 décembre 1966 sur la formation professionnelle, et cette œuvre exige que nous fassions preuve d'imagination. Il faut inventer une pédagogie pour adultes et utiliser des méthodes restées jusqu'à présent en marge de l'Université ; je pense par exemple aux services considérables que peuvent rendre la télévision et l'enseignement par correspondance, ou leur combinaison. Des expériences sont en cours dans ce domaine ; des résultats ont été enregistrés. Nous allons travailler dans ce sens en accord avec les administrations compétentes et sans aucun esprit de chapelle.

Cette sorte d'armée de métier de l'enseignement, que forment les 700.000 fonctionnaires rétribués par le ministère de l'éducation nationale, devra croître encore. Mais il faudra la renforcer, pour la bataille de l'éducation continue, par l'appel à d'autres cadres du pays, qui lui prêteront main forte sans, pour autant, abandonner leurs postes. L'Université doit se préparer à être le fer de lance de cette armée pacifique.

A l'intérieur de l'école, nous mettons en place les nouvelles structures de l'enseignement technique pour assurer la formation des travailleurs qualifiés et celle des cadres moyens des secteurs de la production et des services.

Ce qu'on a appelé le ghetto de l'enseignement technique est heureusement en voie de disparition. Il disparaîtra parce que notre civilisation tout entière est de plus en plus technique, parce qu'elle est ouverte aux valeurs de la technique et que tout enseignement est appelé à devenir lui-même technique ; parce que l'école doit être ouverte sur la vie ; parce que, inversement, les hommes engagés dans la vie professionnelle éprouveront de plus en plus le besoin de faire appel à l'infrastructure de l'éducation nationale, le besoin d'un soutien éducatif que nous devons être en mesure de leur donner.

Toute notre civilisation est à l'école. Toute notre société doit continuellement s'enseigner elle-même. L'école doit être le lieu de ce dialogue ; elle ne doit plus fermer ses portes à seize heures, quand le face à face des enseignants et des enfants a cessé.

M. André Fanton. Très bien !

M. le ministre de l'éducation nationale. Elle doit être le lieu d'où l'éducation rayonne dans toute la société qu'elle entoure, vers les jeunes, mais aussi vers les adultes. *(Applaudissements sur les bancs de l'Union démocratique pour la V^e République et des républicains indépendants.)*

Ouvrir l'éducation sur la vie, c'est ensuite l'ouvrir sur les profondeurs de notre peuple, autrement dit la démocratiser. C'est ainsi que la nation consent un effort important pour corriger les disparités de la fortune et permettre aux plus défavorisés de poursuivre leurs études.

Cet effort revêt des formes multiples, notamment cette redistribution des revenus que sont les bourses. Leur nombre, dans

l'enseignement supérieur comme dans celui du second degré, a été multiplié par 2,5 depuis 1959. Leur taux moyen a augmenté dans le même temps de 25 à 60 p. 100, et les crédits ont été multipliés par 3,4.

Le système d'attribution, qui associe à l'administration les parents d'élèves et les élus locaux, paraît particulièrement démocratique, et le pourcentage des demandes acceptées augmente régulièrement. Je veillerai cependant de près aux conditions d'attribution des bourses, particulièrement pour les agriculteurs qui, me semble-t-il, devraient être plus favorisés. (*Applaudissements sur les mêmes bancs.*)

Enfin — amélioration sensible — les étudiants qui entreront dans l'enseignement supérieur en octobre prochain pourront bénéficier, dès la première année, du taux maximum.

La démocratisation de l'enseignement secondaire est, mesdames, messieurs, d'ores et déjà réalisée. (*Exclamations sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste et du groupe communiste.*) Celle de l'enseignement supérieur est dès maintenant sensible.

Quand on répète que l'Université exclut les étudiants d'origine modeste...

Plusieurs députés communistes. C'est vrai !

M. le ministre de l'éducation nationale. ... on se réfère à une situation qui est en passe d'être périmée. (*Protestations sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste et du groupe communiste.* — *Applaudissements sur les bancs de l'union démocratique pour la V^e République.*)

M. Henri Deschamps. Les pourcentages, on les connaît !

M. le ministre de l'éducation nationale. Moi aussi ! Dès maintenant, six étudiants sur dix sont issus de milieux peu fortunés : ouvriers, paysans, ouvriers agricoles, artisans, petits retraités, employés, cadres moyens, personnel de service. Je dis bien, six étudiants sur dix. (*Applaudissements sur les bancs de l'union démocratique pour la V^e République.*)

M. André Guerlin. C'est faux !

M. le ministre de l'éducation nationale. Que celui qui vient de dire « C'est faux » vienne donc à la tribune essayer de prouver ce qu'il avance ! Je suis sans crainte à cet égard. (*Applaudissements sur les mêmes bancs.*)

M. Robert Wagner. Ce sont leurs mensonges habituels.

M. le ministre de l'éducation nationale. Je ne dis pas que la démocratisation dans l'enseignement supérieur est réalisée ; je dis qu'elle est en marche. C'est tout. (*Applaudissements sur les mêmes bancs.*)

M. Robert Wagner. C'est bien ce qui les ennuie.

M. André Jarrot. Ils n'ont jamais rien fait pour l'éducation nationale.

M. le ministre de l'éducation nationale. Vous me rendrez cette justice, mesdames, messieurs, que j'ai essayé de traiter ce sujet sans aucun esprit de polémique. Permettez-moi donc de continuer.

L'aide sociale, c'est aussi, pour le second degré, la demi-pension et l'internat, le ramassage scolaire, la gratuité des livres, qui est déjà appliquée aux classes de sixième et de cinquième et que nous envisageons d'étendre à la classe de quatrième.

L'aide sociale, c'est aussi, pour l'enseignement supérieur, les restaurants universitaires, pour lesquels les subventions ont triplé entre 1960 et 1967, les cités universitaires, où le nombre des chambres a triplé en trois ans : 50.000 chambres construites, soit l'équivalent d'une ville comme... disons Arras ! (Rires.) C'est encore le fonds de solidarité universitaire, le régime spécial de sécurité sociale, les allocations familiales servies jusqu'à vingt ans.

L'étendue de cette aide et la nécessité de l'augmenter sans cesse ont, depuis l'an dernier, amené le Gouvernement à analyser de plus près les possibilités d'améliorer sa répartition. Une commission d'études a proposé d'augmenter la part de l'aide directe, sous forme de bourses, aux dépens de l'aide indirecte, distribuée indistinctement sous forme de subventions aux restaurants universitaires. C'est, dans le principe, une idée intéressante et aux intentions, on le reconnaîtra, très sociales. Cependant, il faudrait examiner ce qu'un tel transfert signifierait dans la pratique, notamment pour les familles à revenus moyens. Cet examen sera fait en liaison avec les étudiants.

J'ajoute que la démocratisation de l'enseignement supérieur pose le problème, le difficile problème de la vie des étudiants dans les résidences universitaires. Nous devons pouvoir assurer aux milliers d'étudiants rassemblés dans ces cités autre chose que la nourriture et le toit. Il faut qu'ils puissent y trouver les moyens d'une expression culturelle et artistique. C'est pourquoi

je suis heureux, mesdames, messieurs, de pouvoir vous annoncer la création prochaine des premiers foyers culturels à Nanterre et à Bordeaux-Talence, puis à Lille et à Nancy. (*Applaudissements sur les bancs de l'union démocratique pour la V^e République et des républicains indépendants.*)

Mais il faudra éviter l'isolement et le repliement sur elle-même de cette vie des étudiants. Je suis très attentif à ce problème et j'ai décidé de procéder aux études nécessaires, en liaison toujours avec les étudiants, pour y apporter une solution satisfaisante. Il s'agit, là encore, de placer l'Université dans la vie.

Enfin, il n'y a peut-être pas de démarche où la vie de l'esprit, dans ce qu'elle a de plus élevé, et la vie quotidienne, dans ce qu'elle a de plus matériel, montrent mieux leurs rapports intimes que la recherche.

La recherche est, avec l'éducation, la source du progrès national. Ne changeant pas de convictions en changeant d'attributions, je compte développer l'effort entrepris en vue de donner à la recherche fondamentale, qui est essentiellement en France le fait de l'Université, une organisation et des moyens qui soient à la mesure de sa gigantesque entreprise : mettre en place les grands instituts nationaux du C. N. R. S., décharger les chercheurs de l'administration de leurs laboratoires, assurer une circulation permanente et facile des hommes et de la pensée créatrice entre l'enseignement et la recherche.

Plus encore, la recherche fondamentale, comme l'éducation, doit être « dans » la nation. Elle doit, à ce titre, être mise en valeur, mais elle peut, aussi, mettre en valeur l'effort du pays. La création d'une institution telle que l'A. N. V. A. R., agence nationale de valorisation de la recherche, à laquelle je me suis attaché et qu'à mon appel la précédente législature avait décidée par ses votes, va dans ce sens. Aujourd'hui et demain, la liberté nécessaire de la recherche fondamentale n'exclut nullement de souples et fructueuses liaisons avec la recherche de développement. Je compte travailler en ce sens avec l'aide de l'enseignement supérieur et des chercheurs du C. N. R. S., associés plus étroitement encore pour le progrès de la science.

Mesdames, messieurs, de ce bilan de l'effort des dernières années, de cette prévision des tâches à accomplir pour achever la réforme entreprise, de cette énumération des urgences, de cette analyse des méthodes qui permettront de mieux placer notre enseignement dans la vie, que peut-on maintenant conclure ?

« Education nationale » : quand, voici trente-cinq ans, cette expression remplaça au fronton du ministère de la rue de Grenelle celle d'« instruction publique », elle était encore en avance sur son temps. Dans le dernier tiers du xx^e siècle, elle prend toute sa valeur.

« Education » et non plus seulement « instruction », car aujourd'hui, bien plus que de distribuer des connaissances, il s'agit de former — physiquement, intellectuellement et moralement — des citoyens et des hommes d'action. L'enseignement secondaire et supérieur de naguère introduisaient au royaume des idées de jeunes privilégiés auxquels on ne demandait pas d'être efficaces puisqu'on savait que leur alvéole était d'avance aménagée au sein d'une société statique. L'Université moderne, accessible à tous, devra, pour donner à chacun ses chances dans une compétition largement ouverte, enseigner les méthodes et l'initiative autant que la culture, le savoir-faire autant que le savoir.

Education « nationale », car elle doit être, et le devient de plus en plus, l'éducation « de » la nation, « par » la nation, « dans » la nation, « pour » la nation.

Education « de » la nation. Des jeunes d'abord, bien sûr, qui sont la nation de demain. En 1932, quand le titre de ministre de l'éducation nationale fut, pour la première fois, conféré à Anatole de Monzie, il n'y avait que 5 millions d'enfants dans l'enseignement primaire : en 1967, il y en a 7 millions et demi — une fois et demie de plus. Il n'y en avait que 500.000 dans l'enseignement secondaire : il y en a 3 millions et demi — sept fois plus. Il n'y avait que 50.000 étudiants : il y en aura à la rentrée plus de 500.000 — dix fois plus.

Le débat de cette semaine concerne donc, pour commencer, près de 12 millions de jeunes scolarisés. Il s'enchaîne sur celui de la semaine dernière : quel est le premier problème de la jeunesse, sinon celui de sa formation ?

Education des jeunes, mais aussi et de plus en plus, éducation des adultes. L'Université peut apporter un concours décisif à l'éducation permanente, c'est-à-dire au progrès permanent.

Education « par » la nation, qui seule peut supporter les besoins croissants de l'enseignement, de la recherche, de la formation professionnelle. Déjà, le budget de l'éducation nationale est, à lui seul, égal, en francs constants, à ce qu'était la totalité du budget de l'Etat en 1932. Déjà, un fonctionnaire

français sur deux donne ses soins à l'éducation d'un Français sur quatre. L'enseignement public et l'enseignement privé sous contrat, tous deux soutenus et contrôlés par l'Etat, ne sont pas de trop pour faire face aux déferlements successifs de la vague démographique et de la vague démocratique.

L'éducation nationale devra prendre, dans bien des cas, le relais des éducateurs naturels, les parents, que la vie du dehors absorbe plus qu'autrefois, d'autant qu'un nombre grandissant de mères exercent une profession. Le nombre des orateurs inscrits dans ce débat suffirait du reste à montrer que les tâches d'éducation sont désormais ressenties par vous comme une des grandes affaires du pays.

Education « dans » la nation. L'Université ne peut plus organiser pour une aristocratie de la jeunesse, comme naguère, une évacuation vers la vie de l'esprit, hors de la vie de trop de Français. Elle doit préparer et faciliter une insertion dans la vie pour tous les Français, lesquels s'ouvriront d'ailleurs de plus en plus à la vie de l'esprit. Il lui appartient d'enseigner à chacun à prendre sa place dans la société moderne. Certes, il ne faudrait pas verser d'un extrême dans l'autre en passant de l'abstraction au terre-à-terre : l'homme ne vit pas seulement de pain. Le difficile est de concilier le pain et l'esprit. Sans renoncer à donner le goût de la culture désintéressée, l'éducation nationale doit initier les jeunes Français à la vie économique, sociale et technique de ce temps.

Education « pour » la nation. La richesse principale d'un pays ne vient pas, comme on l'a cru longtemps, de ses ressources naturelles ou de ses possessions d'outre-mer. Elle vient de ses hommes et de ses femmes, c'est-à-dire, pour commencer, de ses garçons et de ses filles. Elle vient de ce qu'ils savent imaginer et réaliser. Elle vient de ce qu'ils se sont transmis les uns aux autres, par le truchement de l'école, en fait de connaissances et d'expériences accumulées, et dont la somme compose ce qu'on appelle une civilisation.

Nous vivons presque toujours sur les mécanismes mentaux acquis pendant notre adolescence. La valeur d'un peuple varie en proportion de la somme de dévouement qu'on y dépense pour la jeunesse. Un pays sous-développé est un pays qui a trop peu de maîtres et d'écoles. Un pays développé est un pays qui a su se doter d'un enseignement capable de former efficacement tous ses enfants. Une faculté, aujourd'hui, ce n'est pas seulement un centre de culture, c'est un centre de formation scientifique, technique et professionnelle essentiel pour le développement de toute une région. C'est un centre de recrutement de cadres, qu'il s'agisse d'administrateurs, de techniciens, d'ingénieurs, de maîtres, de chercheurs. Quand un industriel choisit un lieu pour implanter une grande entreprise, il commence toujours par demander à quelle distance se trouve une faculté ou un collège universitaire, ou, maintenant, un institut de technologie.

Mesdames, messieurs, enseigner l'art et le goût de travailler, de réfléchir, de s'interroger et de s'épanouir, plutôt qu'accumuler des connaissances abstraites ; assurer une formation des maîtres plus en rapport avec les nécessités de l'éducation moderne, d'abord à leur entrée dans la carrière, puis d'une manière continue ; assurer un meilleur emploi et une plus complète éclosion des aptitudes de chacun par l'orientation ; assurer une meilleure proportion entre les effectifs des divers ordres d'établissements et d'enseignements et les besoins de la nation ; assurer une meilleure liaison entre la recherche scientifique et le développement du pays : voilà la seule politique qui puisse transformer l'instruction publique en une véritable éducation nationale, la seule politique qui permette à l'Université de fournir à notre pays ce levain qui fait lever la pâte d'une société, la seule politique digne d'une République qui veut être celle du rajeunissement et du progrès. (Applaudissements sur les bancs de l'union démocratique pour la V^e République et des républicains indépendants.)

Si vous voulez bien nous y aider, mesdames, messieurs, cette politique, ce sera la nôtre. (Nouveaux applaudissements prolongés sur les mêmes bancs.)

M. le président. La parole est à M. Juquin. (Applaudissements sur les bancs du groupe communiste et de la fédération de la gauche démocrate et socialiste.)

M. Pierre Juquin. Mesdames, messieurs, permettez-moi de débiter par deux observations sur la méthode.

La première vise le caractère du débat : l'Assemblée parle, mais ne vote pas. Le Gouvernement compte ainsi occuper les députés tandis qu'il les dessaisit de leur pouvoir.

La politique, toutefois, dépend, même pour un régime autoritaire, du rapport des forces. Aussi la gauche exprimera-t-elle à cette tribune la volonté d'éducation et de promotion de millions de familles françaises. L'intérêt national coïncide avec cette volonté.

Mais la question de l'éducation nationale est trop grave, elle concerne et préoccupe trop de Français et de Françaises pour être soustraite sans dommages aux élus du peuple, aux enseignants et à l'opinion. Quand la gauche aura la majorité... (Rires et exclamations sur les bancs de l'union démocratique pour la V^e République et des républicains indépendants. — Applaudissements sur les bancs du groupe communiste et de la fédération de la gauche démocrate et socialiste.)

M. André Voisin. Ce n'est pas pour demain !

M. Robert Wagner. Vous l'avez eue, qu'en avez-vous fait !

M. Robert Poujade. Vous êtes naïf !

M. Pierre Juquin. ... elle s'efforcera de faire entrer dans les faits la prédiction de Jaurès qui déclarait que la France sera une démocratie le jour où tous ses citoyens débattront de l'éducation nationale.

C'est pourquoi nous proposons d'établir, conjointement avec le pouvoir législatif du Parlement et avec un gouvernement démocratique qui disposerait du temps et des moyens nécessaires, un système de cogestion de l'éducation nationale où l'Etat, les parents et les enseignants compteraient chacun pour un tiers.

M. André Fanton. Expliquez-nous un peu cela !

M. Pierre Juquin. Ma deuxième observation concerne le langage.

Faisant état des progrès techniques et scientifiques, de l'essor démographique et d'autres transformations contemporaines qui créent des besoins accrus et qualitativement nouveaux d'éducation, vous pouvez, monsieur le ministre, employer dans votre préambule un langage semblable au nôtre. Il s'agit là du contenu même de votre régime.

D'une part, vous constatez des besoins réels et vous essayez d'y adapter nos institutions scolaires et universitaires. Mais, d'autre part, vous vous heurtez aux limites mêmes des intérêts que vous défendez, de la classe sociale que vous représentez... (Rires et exclamations sur les bancs de l'union démocratique pour la V^e République.)

M. André Fanton. Allons donc !

M. Pierre Juquin. ... et vous ne pourrez, en conséquence, aller par étapes jusqu'au terme de la satisfaction des besoins.

Vous vous défendez, monsieur le ministre, contre l'accusation d'incohérence et de désordre. Certes, le désordre actuel est bien celui d'un chantier. Nous ne vous critiquerons pas sur ce point, quelque évitables qu'aient pu être beaucoup de faux pas de la réforme, pas plus que nous ne critiquerons votre régime d'avoir entrepris une modification de notre vieille école et de notre Université dépassée.

M. André Fanton. Vous faites des progrès !

M. Pierre Juquin. Ce sur quoi nous sommes en complet désaccord avec vous, c'est votre plan, ce sont vos motifs et vos moyens. Vous me paraissez même — j'ose le dire — excessivement modeste en parlant de tâtonnements et d'empirisme, en vous limitant à des interrogations. En vérité, vous avez bien une ligne, mais elle n'est malheureusement pas bonne.

Toute votre politique découle des propositions faites en 1959 par le comité Rueff-Armand où dominaient les représentants des grandes féodalités industrielles et financières. Dans une interview « à cœur ouvert », parue il y a un an, votre prédécesseur assurait qu'il avait puisé son inspiration auprès des tenants du grand capital. (Interruptions sur les bancs de l'union démocratique pour la V^e République. — Applaudissements sur les bancs du groupe communiste et de la fédération de la gauche démocrate et socialiste.)

M. André Fanton. Où avez-vous lu cela ?

M. Pierre Juquin. Dans Réalités.

Voilà le fond du problème. La grande bourgeoisie française perçoit la nécessité d'une adaptation, mais son effort est naturellement limité par les contradictions du capitalisme.

Ainsi donc, monsieur le ministre, ou bien vous pousserez à fond l'analyse des besoins et vous devrez vous désolidariser de votre politique parce qu'elle ne répond pas à ces besoins, ou bien les hommes de bon sens trouveront une discordance entre vos actes et vos paroles. (Applaudissements sur les bancs du groupe communiste.)

C'est pourquoi, mesdames, messieurs, le parti communiste français oppose à l'actuelle réforme un projet d'ensemble pour la refonte démocratique et moderne de notre éducation nationale. Seul un plan démocratique, actualisant, précisant et développant le plan Langevin-Wallon, permettra de répondre aux immenses besoins de notre temps en matière d'éducation.

Délibéré par tous les intéressés, un tel programme serait une pièce maîtresse du programme commun sur lequel devront vaincre et gouverner demain les partis de gauche.

Pour les structures, nous proposons de concevoir un ensemble continu et homogène tendant à donner à tous le maximum de chances.

Aujourd'hui, le parcours des écoliers se déroule, comme pour une course de vitesse, dans une série de couloirs entre lesquels les enfants sont répartis dès l'âge de dix ou onze ans. Les couloirs sont plus ou moins longs, seul un petit nombre d'entre eux conduisent à l'enseignement supérieur, les autres débouchent sur des professions moyennes ou se terminent en impasse. Peu de changements sont possibles, à une réserve près : la course est une course d'obstacles et, selon les statistiques officielles, les élèves sont d'autant plus handicapés et risquent d'autant plus d'être éliminés ou relégués dans les voies courtes que le milieu social d'où ils proviennent est plus pauvre.

Dans une école démocratique, les seules divisions seraient celles que commandent et l'évolution psychologique de l'enfant et de l'adolescent et l'application d'un plan logique d'acquisition des connaissances et de formation des aptitudes. Ainsi les enfants suivraient-ils tous ensemble, après l'école maternelle, non obligatoire mais très développée, et après le cours préparatoire dont l'importance est capitale, un parcours en trois cycles conduisant jusqu'à la fin de l'actuelle troisième. Ce serait le tronc commun de promotion éducative.

Une fois le tronc commun réalisé, il n'y aurait plus de couloirs séparés, plus d'obstacles brutaux et prématurés, plus d'opposition entre écoles primaire, secondaire ou technique. L'exemple des pays socialistes prouve que l'existence d'un tronc commun jusqu'à quinze ou seize ans permet d'atteindre un niveau de formation largement équivalent à celui de nos meilleurs établissements traditionnels.

Bien entendu, nous proposons la diversité dans l'unité. Dès le premier cycle, l'individualisation de l'enseignement se combinerait aux riches possibilités de la petite société scolaire, elle-même liée avec la vie, pour aider les qualités propres de chaque enfant à se dégager.

Aux cycles suivants, de nombreuses formes d'activités diversifiées — cercles, clubs, groupes et équipes de travail — se grefferaient sur la classe commune pour offrir une variété d'options de complément ou d'initiation bien plus grande que celle que connaissent aujourd'hui nos lycées, introduisant de la variété et du dynamisme, favorisant la découverte et la formation des aptitudes en chaque individu.

Dans la réforme que nous proposons, la première orientation des élèves aurait lieu, à la fin de la troisième, entre deux types de sections : sections générales conduisant en trois années au baccalauréat ou aux épreuves qui lui seraient substituées ; sections professionnelles aboutissant, en trois ou quatre années, selon les cas, à un métier. Ces sections formeraient ensemble un quatrième cycle.

Au terme de la réalisation de la réforme, tous les jeunes gens et toutes les jeunes filles iraient en classe jusqu'à dix-huit ans. Cela signifie, naturellement, qu'un vaste système de bourses, réellement démocratique, serait mis en place, ainsi que des formes efficaces d'aide culturelle aux enfants des ouvriers, des paysans et des employés.

Une telle structure suppose la création progressive d'une formation commune de tous les maîtres du degré obligatoire et du degré maternel, aboutissant à un cadre unique. Les maîtres passeraient quatre ans à l'Université dont trois, en principe, dans un institut pédagogique. Leur formation allierait la culture générale et spécialisée à l'information psycho-pédagogique et à la préparation professionnelle. Une cinquième année, passée dans un centre pédagogique départemental, parachèverait la préparation professionnelle.

Mais il est évident que nul enseignant ne peut cesser d'apprendre à vingt-trois ou vingt-quatre ans. Des moyens importants d'éducation permanente devraient être mis à la disposition de tous, anciens et nouveaux, et stimuler les recherches et le perfectionnement. Dix mille psychologues scolaires, des médecins, tout un personnel d'éducateurs et d'animateurs, des fonctionnaires et des techniciens de l'administration devraient concourir à l'œuvre d'éducation.

Le but de cette œuvre est de parvenir peu à peu à créer les conditions d'un développement intégral de tous les individus.

Ce développement est absolument nécessaire. Il le sera de plus en plus pour assurer la marche en avant de la société, y compris — j'allais dire notamment — dans le domaine de la production.

À quelque niveau que ce soit, le citoyen du proche avenir, le producteur doivent être cultivés. L'ouvrier spécialisé rive à un travail de détail, le paysan peu instruit des techniques, le

fonctionnaire borné dans un labeur étroit subsisteront encore durant quelques dizaines d'années, mais ils appartiennent déjà au passé.

Sous peine de voir s'embourber notre pays, ils devront faire place à des travailleurs qui, associant la culture générale et la spécialisation, pourront s'adapter avec maîtrise aux changements accélérés.

Une école ou une université qui donneraient seulement, si bien que ce fût, un premier métier ou un premier bagage de savoir ne seraient plus de notre temps.

En l'an 2000 où ils auront moins de cinquante ans, que feront — mes chers collègues, je me le demande avec angoisse — les manœuvres produits cette année par les classes de fin d'études ou les classes terminales pratiques ?

Fondement de toute spécialisation, la culture générale est la nécessité primordiale d'une éducation contemporaine. Elle ne se confond pas, évidemment, avec les seules formes de notre enseignement traditionnel. Du passé, nous retiendrions tout ce qui reste vivace — et ce n'est pas principalement la nomenclature de l'armement d'Hercule ou la morphologie du cactus — mais il faut repenser la conception générale.

Permettez-moi d'utiliser une image de maître d'école, celle d'une grande accolade à gauche de laquelle on aurait écrit le substantif « culture » pour le faire suivre à droite d'une série d'adjectifs : culture linguistique et littéraire, culture mathématique moderne, culture scientifique — sciences sociales et sciences de la nature — culture philosophique, culture physique — où le sport est la dimension essentielle — culture artistique, civique et morale, culture technique et économique.

Tout cela pour tous dans le tronc commun et encore très largement dans le quatrième cycle, telle est notre ambition.

Ne nous objectez pas que les programmes seraient surchargés. Il faut refondre l'ensemble en ne retenant que l'essentiel, introduire des méthodes actives fondées sur la recherche pédagogique, viser à la formation des hommes notamment pour leur apprendre à apprendre.

A cette formation s'ajoute une nécessité beaucoup plus vaste, celle de l'éducation permanente qui serait, proposons-nous, organisée à très grande échelle pour permettre de se rattraper à des millions de travailleurs qui n'auront pu bénéficier de l'école démocratique.

Il y a plus. Le temps est révolu où l'on pouvait considérer que l'individu s'instruisait pour toute sa vie dans l'enfance et l'adolescence et où son éducation revêtait des formes essentiellement scolaires.

Désormais, chacun doit apprendre tout au long de sa vie ; l'Etat doit en donner les moyens. Désormais, les formes scolaires et non scolaires d'éducation doivent être combinées à tous les âges ; l'Etat doit en créer les conditions en respectant l'indépendance des mouvements et associations.

Un chapitre de notre programme est consacré à l'enseignement supérieur.

Comme les degrés qui l'auront précédé, cet enseignement, dans un système démocratique, devra allier la masse et la qualité. Aujourd'hui, entre la masse et la qualité existe une contradiction qui aboutit en France à un manque d'enseignants, de médecins, d'ingénieurs, de techniciens supérieurs, de chercheurs, alors que notre pays ne peut faire face à l'afflux cependant insuffisant des étudiants.

Un gouvernement démocratique commencera à résoudre cette contradiction par l'implantation de nouveaux établissements bien équipés — une dizaine d'universités seraient nécessaires dans la région parisienne — par la formation d'un corps d'enseignants nombreux, par la réforme des programmes et de la pédagogie, par la création d'une allocation d'études pour les étudiants. Bref, il fera en sorte que des centaines de milliers d'étudiants supplémentaires, issus de la masse du peuple, puissent entrer dans les universités.

Selon nous, l'unité doit caractériser l'enseignement supérieur. Cette unité reposera principalement sur la liaison avec la recherche et exigera une refonte des structures. A l'exception des grands établissements, facultés, grandes écoles et leurs classes préparatoires, établissements de formation des maîtres, instituts universitaires techniques devraient, dans le contexte d'une réforme démocratique, être regroupés dans des universités renouvelées.

Le morcellement ancien des facultés ferait place à des départements d'enseignement se superposant ou non, selon le cas, aux instituts de recherche. Les enseignants-chercheurs seraient formés principalement dans des instituts de préparation et leur carrière serait redéfinie.

Bien entendu, les liaisons nécessaires de l'enseignement supérieur et de la recherche fondamentale et appliquée, comme celles de l'enseignement et de l'économie, s'effectueraient dans le cadre nouveau d'une politique nationale de la recherche, elle-même

partie d'une politique de développement économique pratiquée par un gouvernement démocratique.

Utopie, prétendent certains de nos collègues.

Eloignés de toute démagogie, nous ne promettons à personne des miracles. Nous savons et disons que la réforme démocratique prendra du temps, coûtera cher, exigera des efforts et peut-être quelques sacrifices.

La réalisation s'effectuerait par étapes. Dans l'immédiat, des mesures transitoires pourraient être prises par référence à l'objectif d'ensemble, mais en tenant compte de la situation que nous livrerait le régime actuel.

En voici quelques-unes.

Premièrement, pour l'âge préscolaire pendant lequel il est possible de corriger en partie les lourdes inégalités d'ordre culturel qui existent entre les milieux sociaux, nous développerions les écoles maternelles en milieu ouvrier et rural, nous adapterions leur fonctionnement aux besoins des travailleuses.

Deuxièmement, pour l'âge primaire pendant lequel doivent être établies les bases de l'édifice, nous nous assurerions le concours des maîtres et spécialistes pour moderniser les programmes et les méthodes, nous améliorerions les conditions d'enseignement en réduisant à 30 ou 25 élèves l'effectif maximum des classes, priorité étant donnée dans l'application de cette mesure aux cours préparatoires. Ainsi pourrions-nous combattre ce fléau humain et économique que constituent les retards scolaires dans le premier degré.

Troisièmement, pour le premier cycle actuel, nous commencerions à éliminer la ségrégation en créant une année, puis deux années, d'enseignement commun de qualité pour tous les enfants à l'issue du cours moyen deuxième année; nous surmonterions les difficultés et rattraperions, peu à peu les retards provoqués par des années de mauvaise politique en remplaçant les classes de transition et les classes terminales pratiques par un système d'authentique rattrapage, le souci du rattrapage devant être permanent à travers tout l'enseignement depuis le cours préparatoire; nous tendrions à effacer les divergences aussi bien entre lycées et collèges d'enseignement général qu'entre classes longues et classes courtes dans les collèges d'enseignement secondaire.

Quatrièmement, nous accorderions une place centrale à la formation technique tant dans les collèges d'enseignement technique — il en faudrait créer environ 1.000 en quatre ou cinq ans que dans les lycées techniques — 350 sont nécessaires — et dans les instituts universitaires techniques dont le nombre devrait être au moins égal, d'ici à 1970, à celui de l'hypothèse haute du V^e Plan; les programmes et l'organisation de ces différents types d'établissements seraient profondément révisés; les jeunes filles seraient traitées à égalité avec les jeunes gens, le maintien d'une formation en trois ans étant indispensable dans les C. E. T. pendant une période transitoire.

Cinquièmement, pour tous les ordres d'enseignement, nous chercherions à recruter de nombreux maîtres; nous prolongerions de deux ans après le baccalauréat la formation générale de tous les instituteurs et nous créerions, pour l'enseignement du second degré, une formation, en quatre ans, du niveau d'une maîtrise tout en améliorant, pour une période transitoire, le système des concours. Des enseignants de toutes disciplines seraient formés pour le technique; la revalorisation matérielle et morale de la fonction enseignante, l'amélioration progressive des conditions de travail favoriseraient le recrutement.

Sixièmement, pour des millions d'enfants et de jeunes qui en ont besoin, nous créerions un système de bourses et d'allocations d'études qui compléterait la gratuité totale des études et diverses mesures relatives aux internats, aux bibliothèques, aux restaurants scolaires et aux transports.

La gauche associerait naturellement les parents, les enseignants et les jeunes à l'élaboration d'une réforme démocratique.

Tout cela coûtera cher, il est vrai. Nous estimons à 6 p. 100 la part du produit national nécessaire à l'enseignement, ce qui représenterait une augmentation approximative de 50 p. 100 des crédits par rapport aux chiffres actuels. Il faudrait donc dans l'immédiat porter à 25 p. 100 la fraction du budget de l'Etat consacrée à l'éducation nationale.

En pratiquant une politique économique et financière à la fois hardie et rigoureuse et en tenant compte des lois de l'économie pour les utiliser au profit des réformes qu'elle prévoit, la gauche pourra dégager de telles ressources. Mais il n'y a pas d'investissements plus rentables que ceux qui stimulent l'éducation et la recherche.

Voilà ce qui est nécessaire et possible. En regard de ces besoins et de ces possibilités, j'ai le regret de devoir constater l'insuffisance et l'inadaptation de la politique suivie par la V^e République.

Monsieur le ministre, sur le plan de la culture, la conception de votre réforme est pour l'essentiel étroite et étroitement utili-

tariste. Dans les enseignements courts, la formation est le plus souvent réduite à des rudiments. Dans la voie longue, à partir de la seconde, les adolescents sont enfermés prématurément dans les moules de spécialisations exigées.

Peu d'éducation physique et sportive, pas du tout dans bien des cas. L'enseignement artistique est négligé. Nous sommes inquiets du recul relatif des études scientifiques opposé aux progrès qu'elles avaient connus de 1951 à 1958. Nous protestons contre la régression d'une langue moderne telle que le russe, dont la diffusion est indispensable pour favoriser nos échanges scientifiques et économiques et contribue à une meilleure connaissance réciproque de nos deux grands peuples. Quant à la formation technique, elle est traitée en parente pauvre et prépare souvent à des professions sans avenir.

Dans « les enseignements supérieurs » — ce pluriel est éloquent — vos réformes systématisent la partition. Elles tendent à créer une division analogue à celle du second degré entre des super-lycées — la voie royale longue réservée à une minorité de privilégiés — les C. E. G. supérieurs, destinés à former, aux moindres frais, la masse des cadres moyens, des enseignants, etc., et des instituts de technologie trop étroitement spécialisés et au parcours trop bref.

Certes, lors du colloque de Caen, des mesures utiles ont été envisagées, à côté d'autres qui paraissent dangereuses, mais — c'est notre objection sur le fond — elles visent à développer la recherche dans la seule voie royale, les autres enseignements n'étant pas, selon le mot de votre prédécesseur « véritablement supérieurs ». C'est qu'à Caen il s'agissait de rechercher les moyens de mettre à la disposition de la grande industrie le travail scientifique des universitaires bien plus que d'améliorer la formation de la masse des étudiants.

Pour nous, c'est tout l'enseignement supérieur qui, selon des modalités diversifiées, doit être lié à la recherche.

Sur le plan social, les structures de la réforme actuelle tendent, pour l'essentiel, à perpétuer la ségrégation dont témoignent des statistiques irréfutables. J'ose vous demander, monsieur le ministre, si votre conception des C. E. S. correspond encore à la formule volontairement archaisante par laquelle M. Georges Pompidou, à cette tribune, rejetait le tronc commun en préconisant le maintien d'une division « entre enseignement long, enseignement primaire supérieur, classes de fin d'études ou de transition ».

Sur cent enfants de toutes catégories qui entrent en sixième, à l'heure actuelle, dans les lycées, on trouve onze enfants de salariés agricoles et seize enfants d'ouvriers, contre soixante-quinze enfants de cadres supérieurs ou de membres des professions libérales.

Parmi les élèves du cours moyen deuxième année jugés « mauvais » par les instituteurs, l'enfant de cadre supérieur a, d'après les statistiques, 50 chances sur 100 d'entrer en sixième alors que les chances de l'enfant d'ouvrier et de l'enfant d'employé sont respectivement de 3 et 5 sur 100. Quant aux chances de l'enfant de salarié agricole, elles sont pratiquement nulles!

Vous connaissez le résultat de cette ventilation opérée dès la sixième et aggravée au cours des années suivantes. D'après les dernières statistiques disponibles de votre ministère, on compte, dans l'enseignement supérieur public, 0,7 p. 100 d'enfants de salariés agricoles, 8,3 p. 100 d'enfants d'ouvriers, dont 1,70 p. 100 d'enfants de contremaîtres et 0,6 p. 100 d'enfants de manœuvres — j'ai relevé ces chiffres, monsieur le ministre, dans le cahier à lettres rouges sur fond blanc qui nous est régulièrement distribué — alors que les enfants des membres des professions libérales et des cadres supérieurs constituent 30,2 p. 100 du total.

Les chiffres absolus que j'extrait de la même publication sont parfois dérisoires et aberrants: pour toute la France, il y a, en pharmacie, neuf enfants de salariés agricoles et sept enfants de manœuvres de l'industrie.

Sur le plan matériel, enfin, vous ne consentez pas l'effort nécessaire.

J'ai déjà rappelé à cette tribune la façon dont le Gouvernement a réduit d'environ 40 p. 100 les crédits calculés par la commission compétente du V^e Plan. Mais les budgets sont encore inférieurs aux prévisions les plus basses et le rapport de la Cour des comptes prouve qu'en 1965, au moins, on a continué à annuler des crédits votés mais inemployés, d'un montant supérieur à 300 millions de francs.

Tous les maires savent bien que vos procédures administratives ressemblent — excusez l'expression — au jeu de l'oie. Arrivé dans une certaine case souvent préfectorale, on repart à zéro, et ce système aboutit à des réductions successives du programme.

Dans le département que j'ai l'honneur de représenter, l'Essonne, l'administration estime à 700, dont 350 en première

urgence, le nombre des classes nécessaires pour le premier degré. En 1967, après une première discussion, 242 classes ont été retenues mais, par suite d'une pénurie excessive dans les départements voisins, au lieu d'augmenter la dotation globale, on a ramené ce nombre à 217. A l'heure où je vous parle, j'ignore encore si ces classes seront toutes financées, ce qui, en outre, montre les retards apportés par le contrôle financier à la signature des arrêtés de subventions, retards qui rendent très difficiles les rentrées scolaires.

Pour le second degré et le technique, quand un maire ou un député se rend à la préfecture, les fonctionnaires lui montrent une liste assez bien conçue pour les programmes de 1967, 1968 et des années suivantes. En réalité, il existe une deuxième liste confidentielle où sont inscrites les seules opérations qui ont une chance sérieuse d'être réalisées avant 1971.

Pour le deuxième cycle long, jusqu'à cette date, cette liste ne comprend, pour toute la région parisienne, que deux établissements : l'extension d'un lycée à Paris et la première tranche d'un nouvel établissement à Juvisy, dont la deuxième partie est reportée au VI^e Plan. Le lycée de la porte de Clignancourt ne figure pas sur cette liste réduite.

Pour le deuxième cycle court on ne compte que sept opérations, ce qui signifie que la plupart des collèges d'enseignement technique programmés ne seront pas construits si nous n'arrachons pas leur construction.

Quant aux C. E. S., l'enveloppe financière prévue ne permettra semble-t-il, de réaliser que 30 p. 100 des établissements programmés — je parle toujours de la région parisienne. Ces réalités nous conduisent à vous poser, avec inquiétude et fermeté, monsieur le ministre, des questions pratiques sur la prolongation de la scolarité obligatoire.

Les auteurs du V^e Plan tenaient cette mesure pour irréalisable jusqu'en 1972. Avec quels moyens financiers nouveaux, que nous sommes prêts à voter, dans quels locaux, avec quels enseignants comptez-vous, monsieur le ministre, accueillir et former, au cours des quinze prochains mois, près d'un demi-million supplémentaire de jeunes ?

Qu'avez-vous prévu pour accorder aux familles les bourses et l'aide indispensables ? Pensez-vous que douze heures d'enseignement général suffisent aujourd'hui à la formation d'un travailleur et que deviendront tous ceux pour lesquels vous consentirez des dérogations ?

Je vous rappelle à ce sujet l'importance des collèges d'enseignement technique. Sur 14.000 familles consultées dans l'ancienne Seine-et-Oise à propos de la prolongation de la scolarité de leurs enfants, 7.000 demandent l'envoi dans un C. E. T.

Les familles ont raison, car une bonne part de l'avenir national germe de ce côté-là.

Au moment de conclure, des vers de Victor Hugo, que me firent apprendre d'admirables instituteurs de l'école laïque, — *tentanda via est* — où Hugo se tourne vers la mère inquiète pour l'avenir de son enfant et lui dit :

Un jour il sera grand. Qui sait s'il ne sommeille pas en lui un Michel-Ange, s'il ne serait pas capable de découvrir « un astre comme Herschel, comme Colomb un monde » ? Qui sait à quoi rêve l'esprit fragile ?

« Et s'il veut, aussi lui, tenter, vaincre et, sortant
Par un chemin nouveau de la sphère où nous sommes,
Vottiger, nom alté, sur les bouches des hommes ? »

Nous touchons là au fond du problème. Devant chaque enfant, la question se pose : qui sait ce qu'il pourrait devenir si on lui donnait toutes ses chances ?

Votre régime tend à fermer la compétition, à figer la société comme le prouve la récente enquête de l'institut national de la statistique, selon laquelle 70 p. 100 des fils d'ouvriers demeurent ouvriers, ce que la revue officieuse de votre ministère résume en ces termes : « Il semble ... que l'opportunité de devenir cadre supérieur, ou membre d'une profession libérale, demeure liée à l'appartenance à ces milieux ».

Le but des démocrates est, au contraire, de créer par étapes — je dis bien par étapes, sans démagogie, ni utopie — les conditions donnant à chacun toutes ses chances. La France a tout à y gagner. (*Vifs applaudissements sur les bancs du groupe communiste et de la fédération de la gauche démocrate et socialiste.*)

M. le président. La parole est à M. Ducoa. (*Applaudissements sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste.*)

M. Hippolyte Ducoa. Monsieur le ministre, nouveau grand maître de l'Université, vous vous trouvez devant une réforme de l'enseignement qui n'est pas complète et dont quelques-unes seulement des parties qui la forment ont reçu un début d'application.

Vous admettez certainement que ceux qui ont combattu cette réforme, sans vouloir lutter de nouveau contre son existence même, considèrent comme un devoir de vous signaler le grave danger qu'elle ferait courir à la nation si, après l'avoir repensée dans un esprit nouveau, vous n'y apportiez pas d'importantes modifications.

Quel était donc l'état d'esprit des réformateurs ? Il n'était jamais explicite, mais on le devinait, on le sentait sous toutes les mesures prises. Celles-ci ont été plus ou moins inspirées par deux principes.

Tout d'abord, cédant trop aveuglément au désir, d'ailleurs légitime, manifesté par les grosses organisations d'industriels, d'économistes, d'administrateurs, de rattraper le retard de notre modernisation, le gouvernement a procédé avec précipitation à la spécialisation prématurée des enseignements.

Il n'a pas compris qu'en agissant ainsi il ne pouvait qu'accroître le mal qu'il voulait guérir. En un temps où les conditions du travail et du marché du travail sont essentiellement changeantes, quelle valeur auraient les techniciens qui, n'ayant reçu qu'une formation immédiatement utilisable pour les besoins actuels, ne pourraient point, en s'appuyant sur une base solide de connaissances et de culture générale, s'adapter aux innovations et aux progrès de leur profession et, le cas échéant, procéder à des reconversions ?

Quelle serait, d'autre part, la situation d'un homme des cadres, même des cadres supérieurs, si, trop tôt absorbé par la formation pratique de sa fonction, il n'avait pas consacré assez de temps à l'acquisition des sciences fondamentales et même si, sans être un chercheur proprement dit, il n'avait pas été initié aux méthodes et à la mentalité de la recherche afin de pouvoir, dans son travail, garder le contact avec l'évolution du savoir et même y contribuer à sa manière ?

Le recyclage ne tend-il pas à devenir une nécessité économique et n'est-il pas d'autant plus aisé que la base culturelle est plus élevée et plus souple ?

Qu'est-ce à dire, sinon que l'éducation nationale, à qui déjà ont été enlevés par divers ministères des domaines éducatifs qu'elle devrait s'efforcer de reprendre (*Applaudissements sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste*), vient d'abandonner, sur le terrain qui lui est incontestablement propre, une partie de ses prérogatives en cédant trop, et trop souvent, aux suggestions des puissances économiques, en allant même jusqu'à collaborer avec elles dans la rénovation de certaines structures et de certains programmes ?

En un mot, la politique du Gouvernement n'a pas eu pour objet de donner une culture générale moderne à la masse des élèves et des étudiants, mais de parer au plus pressé pour répondre aux besoins urgents de l'économie et aux exigences des puissances économiques.

D'autre part, une deuxième impression générale qu'on ne peut s'empêcher d'avoir, c'est que le Gouvernement, loin de faire preuve de cette largesse de crédits qu'entraîne le plus souvent un élan novateur, a étouffé, sous le manteau d'économies excessives, la plupart des mesures qu'il a prises : légalisation sur les bâtiments, dont la construction est nécessitée par la réforme, légalisation sur le personnel des lycées, où 13.000 postes d'enseignants sont confiés à des maîtres rectoraux et où, pour l'enseignement des mathématiques, 40 p. 100 des postes de titulaires ne sont pas pourvus.

On est à se demander, en outre, si l'abaïssement de la qualification de tous les grades universitaires n'a pas été machiné par le ministère des finances, qui estimerait qu'en diminuant le niveau de la fonction enseignante il pourrait payer moins ceux qui l'exercent. (*Applaudissements sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste.*)

Paradoxe est, dans un pays comme la France, une telle attitude, mais il est impossible, en présence des faits, de ne pas reconnaître qu'elle a émané d'une politique sciemment poursuivie.

Espérant, monsieur le ministre, que, ne vous inspirant pas des deux principes de cette mauvaise politique scolaire et universitaire que je viens d'indiquer, vous chercherez à amender la réforme devant laquelle vous vous trouvez, je prends la liberté de vous indiquer quelques-unes des nombreuses améliorations qu'à mon sens il conviendrait d'y apporter.

Ce qui caractérise surtout la réforme du premier cycle, comme l'a dit l'orateur qui m'a précédé à la tribune, c'est la création des collèges d'enseignement secondaire. Innovation démocratique, a-t-on proclamé, parce qu'elle met à la portée des jeunes paysans l'enseignement secondaire. Telle qu'elle fonctionne, elle leur est, au contraire, très défavorable ; elle est antidémocratique.

Les collèges d'enseignement secondaire doivent avoir la possibilité d'assurer les diverses formes de l'enseignement offert aux enfants de onze à quatorze ans — les classes de transition, les classes d'enseignement général court, les diverses

classes d'enseignement général long — et l'enseignement doit être donné dans chaque classe par des maîtres possédant les titres appropriés.

Mais trop souvent, comme le note le syndicat national de l'enseignement secondaire, « les collèges d'enseignement secondaire ne sont que des collèges d'enseignement général déguisés ». C'est ainsi que, dans beaucoup de C. E. S., l'enseignement du latin n'est pas organisé ou est confié à des maîtres non qualifiés par leurs titres et que, dans un plus grand nombre encore, on refuse aux élèves la possibilité d'aborder l'étude du grec. Les difficultés sont les mêmes pour la deuxième langue moderne et pour d'autres disciplines.

Il faut que chaque C. E. S., pour être vraiment une institution juste et démocratique, présente à ses élèves toutes les possibilités offertes par les divers établissements qu'il est destiné à remplacer, sinon l'orientation des enfants inscrits dans un C. E. S. sera plus limitée, beaucoup plus limitée que celle de leurs camarades admis dans un lycée, ce qui revient à n'assurer qu'aux enfants des grands centres urbains la gamme des possibilités d'orientation et à créer, au détriment des enfants des campagnes, une discrimination qui constitue une véritable ségrégation.

Le deuxième cycle de l'enseignement long a été profondément transformé par la réforme. Dès maintenant, l'expérience révèle les graves conséquences de cette transformation. La spécialisation préprofessionnelle de caractère technocratique introduite dans ce cycle porte une atteinte grave à la culture générale, qui veut être le but essentiel de l'enseignement du second degré.

Même si l'on refuse la refonte totale que nous croyons nécessaire, il est clair que sur trois points au moins des retouches sont indispensables.

En premier lieu, il est inadmissible que, les lettres françaises étant l'élément fondamental d'une culture commune à tous les élèves, l'horaire de l'enseignement du français dans les sections scientifiques ne soit pas le même que dans les sections littéraires.

Loin de s'orienter dans ce sens, le ministère avait préparé, pour les sections scientifiques, des programmes ayant un caractère spécial qui, à la demande du conseil supérieur, ont été remis à l'étude. Espérons que les suggestions de cette haute instance seront suivies.

En deuxième lieu, il est profondément regrettable — on l'a dit souvent, mais on ne saurait trop le répéter — que les sciences soient à peu près absentes des programmes de la classe de philosophie. Pour les mathématiques, il n'existe qu'une option sans caractère obligatoire et aucune place n'est faite aux sciences expérimentales. La philosophie moderne exige cependant une formation scientifique.

En tout état de cause, le tort fait à la culture générale subsistera aussi longtemps que ne sera pas rétablie, à la fin de la classe de première, une partie des épreuves du baccalauréat. Sur ce point, monsieur le ministre, je ne suis pas du tout de votre avis et j'espère que vous y réfléchirez parce que c'est une question vraiment essentielle.

Le régime actuel incite les élèves de cette classe de première et aussi, par voie de conséquence, ceux de la classe de seconde, à négliger les matières sur lesquelles ils savent qu'ils ne peuvent subir aucune épreuve le jour de l'examen.

Le mal atteint la plupart des disciplines et ce n'est qu'à titre d'exemple que je cite le cas des langues anciennes : les élèves qui ont étudié le latin et le grec en seconde et en première ne sont astreints à aucune épreuve sur ces deux langues au baccalauréat. Ils en sont totalement privés, à l'exception d'une épreuve orale facultative dans les sections scientifiques. En philosophie, il existe la possibilité d'opter, à l'écrit, pour une épreuve de langue ancienne. Si un candidat vient de la section latin-grec, il n'est admis à faire la version grecque que s'il renonce à la version latine, ce qui est absurde.

Le nombre de candidats qui ont subi une épreuve de latin au baccalauréat de 1966 a été de 5.052. En 1964, dernière année d'existence de l'examen probatoire, il était de 67.922. La chute dépasse donc 92 p. 100.

Pour le grec, les chiffres n'ont pas été publiés, mais l'abaissement doit être encore plus grand. Cette année-ci, dans l'académie de Clermont-Ferrand, un seul candidat opte pour la version grecque. C'est un véritable scandale pour la France, surtout si l'on songe que partout ailleurs l'étude des langues anciennes est en progression.

Nombreuses et graves sont aussi les autres conséquences fâcheuses de la réforme du baccalauréat. Il ne faut donc pas s'étonner que de toutes parts s'élèvent des protestations. Le syndicat national de l'enseignement secondaire propose que certaines épreuves soient passées à la fin de la classe de première et que les notes obtenues soient réservées — on dit souvent « mises au frigidaire » — pour entrer en compte

l'année suivante, lorsqu'il faudra déterminer les résultats de l'examen.

Ce système constituerait déjà une amélioration sérieuse. Mais le mieux serait de rétablir, à la fin de la classe de première, l'examen probatoire, sous une forme allégée.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, la suppression de la propédeutique ne va pas sans inconvénients. Les jeunes gens, au sortir du lycée, sont précipités trop rapidement vers les études spécialisées sans y avoir été préparés par une formation générale suffisante.

On ne s'est pas soucié des répercussions de la réforme sur les classes préparatoires aux grandes écoles, notamment sur les classes de lettres supérieures et de première supérieure qui forment les meilleurs étudiants.

La nouvelle organisation rend plus difficile les re versions et les vocations tardives, qui sont nombreuses. La bifurcation entre la voie de la licence et celle de la maîtrise à la fin de la deuxième année d'études a été fort heureusement abandonnée, mais seulement pour les lettres. Elle subsiste pour les sciences. J'estime qu'il faut généraliser cette mesure.

En tout état de cause, il ne semble pas raisonnable d'appliquer, dès la rentrée de l'année scolaire 1967-1968, la totalité de la réforme pour les deux premiers cycles, c'est-à-dire pour les quatre premières années de l'enseignement supérieur.

On a appliqué, à la rentrée 1966-1967, le nouveau régime de la première année. Il est normal qu'on réalise, à la rentrée prochaine, celui de la deuxième année. Mais si l'on va plus loin, on formera toute une série de licenciés qui auront un titre hybride, tenant, pour partie, du régime ancien et, pour partie, du régime nouveau.

Rien n'est prêt, en réalité, pour l'organisation du deuxième cycle, c'est-à-dire de la troisième et de la quatrième années de l'enseignement supérieur.

La liste des certificats d'option qui seront préparés dans les diverses facultés n'est pas encore publiée. Les étudiants sont, à l'heure actuelle, dans l'impossibilité de prévoir l'organisation de leur travail lors de la prochaine rentrée. Veut-on qu'ils optent au petit bonheur, en quelques jours, au moment de la reprise des cours ?

L'organisation du troisième cycle ne peut être séparée de celle des concours qui assurent le recrutement du personnel enseignant. Or rien n'est encore décidé en ce qui concerne le fonctionnement des I. P. E. S., le caractère du C. A. P. E. S. et le statut de l'agrégation.

Ces trois questions présentent, monsieur le ministre, vous le savez, un intérêt capital.

Quelle est la situation actuelle des I. P. E. S. ? Le concours d'entrée à ces instituts se place après la première année de faculté. Les étudiants y demeurent trois années. Les deux premières sont consacrées à la licence, la troisième à la préparation du C. A. P. E. S., avec possibilité de travailler, en même temps, à l'acquisition du diplôme d'études supérieures exigé des candidats à l'agrégation. A l'issue de la troisième année, une partie des élèves des I. P. E. S. — fixée à 25 p. 100 de l'effectif — est admise à y faire une quatrième année, pour préparer l'agrégation.

Ce système est satisfaisant dans l'ensemble. Seule la fixation à 25 p. 100 est trop rigoureuse. Le ministre avait lui-même proposé, il y a quelques années, de porter ce chiffre à 50 p. 100 et le conseil supérieur de l'éducation nationale, à l'unanimité, avait donné un avis favorable. Mais à cause de l'opposition des finances — toujours l'opposition des finances ! — aucune suite ne fut donnée.

Si vous ne venez pas à bout des veto des finances, vous ne ferez jamais rien, monsieur le ministre ! (*Applaudissements sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste.*)

Il est bon de remarquer que le système actuel d'I. P. E. S. et du C. A. P. E. S. est parfaitement compatible avec le nouveau régime de l'enseignement général.

Il n'a rien de révolutionnaire et ne pose aucun problème technique. Or le ministère a proposé — je ne vous mets pas en cause, monsieur le ministre, puisque vous n'avez pas encore eu le temps de prendre une telle responsabilité — au conseil supérieur de l'éducation nationale, voici quelques années, un projet de réforme des I. P. E. S. Il maintenait le concours d'entrée à la fin de la première année, mais ne garantissait plus comme un droit absolu l'accès à la troisième année, les études pouvant être réduites à deux ans pour les futurs « capesiens ». Lorsque le projet est venu en discussion devant les conseils d'enseignement, il est rapidement apparu que le conseil supérieur refuserait de le discuter avant d'être saisi de l'ensemble du problème. Le ministre s'est incliné devant ce refus et le projet a été retiré de l'ordre du jour.

La question des I. P. E. S. se trouve indissolublement liée à celle du C. A. P. E. S.

Faut-il réformer le C. A. P. E. S. ? Le ministère songe à supprimer l'année de préparation au C. A. P. E. S. et à placer le concours immédiatement après la licence. Mais le décret n'est pas encore paru et j'espère qu'il ne paraîtra jamais. En tout cas tous les professeurs et tous les étudiants se dressent contre une telle transformation qui abaisserait le niveau de l'enseignement et rendrait difficile toute promotion par la voie de la maîtrise et de l'agrégation.

Le niveau du C. A. P. E. S. est déjà assez bas. Les rapports annuels des jurys manifestent leur pessimisme. Que serait-ce le jour où le concours serait avancé d'une année ?

L'année de préparation donnait aux étudiants la possibilité de passer le diplôme d'études supérieures. Dans le nouveau régime, elle doit leur donner de même la possibilité d'acquiescer la maîtrise. Il est bon que le professeur de lycée ait été appelé à effectuer pendant un an un travail de recherche personnelle. Ce que vous disiez tout à l'heure de la recherche scientifique m'a causé beaucoup de plaisir et j'espère que vous comprendrez combien il est important de marier la recherche avec l'enseignement.

Placer le concours du C. A. P. E. S. immédiatement après la licence serait établir entre ceux qui se contenteraient de ce titre et ceux qui accéderaient à l'agrégation une ségrégation brutale et creuserait un fossé entre l'enseignement du second degré et l'enseignement supérieur. Or ce que nous voulons, tous unanimement, je crois, ce n'est pas créer des fossés entre les enseignements. Il faut que les enseignements primaires, secondaires et supérieur forment une même ligne et que l'on passe de l'un à l'autre par des voies régulières. Qu'on ne nous dise pas qu'un enseignement vaut plus qu'un autre ! L'enseignement primaire vaut autant que le secondaire ou le supérieur mais il s'adresse à des âges différents. Evitons donc absolument de créer une séparation trop brusque entre ces enseignements.

C'est d'ailleurs la raison pour laquelle j'espère que nous pourrions examiner au cours de la discussion ce qu'il est nécessaire de faire dans ce sens dans les écoles normales. J'ai toujours demandé — et beaucoup d'entre nous l'ont demandé avec moi — que l'on étudie le latin dans les écoles normales primaires, de manière précisément à ouvrir aux instituteurs l'accès de l'enseignement secondaire classique et même de l'enseignement supérieur.

J'ajoute que l'existence même des I. P. E. S. a été remise en question. Ce serait une erreur irréparable, ne serait-ce que parce que la pénurie de professeurs, qui est encore très grande, redeviendrait aussi catastrophique qu'à l'époque où ces instituts n'existaient pas.

L'accord, à ce sujet, est complet entre tous les groupements de professeurs et d'étudiants et c'est essentiellement pour défendre les I. P. E. S. et le C. A. P. E. S. que fut organisée la manifestation universitaire du 11 mai 1967.

Il n'est point jusqu'au titre universitaire le plus élevé, l'agrégation, qui ne risque d'être victime de la politique gouvernementale de dévalorisation et de démolition de notre enseignement par les services des finances. (*Applaudissements sur quelques bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste.*)

Il est urgent, monsieur le ministre, que vous fassiez connaître vos intentions. Permettez-moi de vous dire que je suis loin de considérer comme définitive la réponse que vous m'avez faite à la question que je vous avais posée lors de votre audition à la commission des affaires culturelles. Vous m'avez dit : « Le concours d'agrégation ne comporte ni assez de pédagogie ni assez de recherche ».

La pédagogie est un art plutôt qu'une science. A partir d'un certain niveau, c'est du cerveau du professeur que cet art jaillit spontanément. Mes chers collègues, souvenez-vous de l'époque où vous étiez au lycée. N'est-ce pas au talent de vos professeurs plutôt qu'à leur savoir-faire que vous devez le meilleur de votre formation ? Il me vient à l'esprit un souvenir personnel qui en est une brillante preuve. Lorsqu'un jour notre éminent professeur de première au lycée Michelet, Paul Desjardins, consacra toute une matinée à nous commenter quatre vers de Virgile, c'est-à-dire à nous faire part des richesses intellectuelles qu'il y découvrirait et à faire rayonner sur notre esprit la lumière d'un foyer d'humanisme dont il ranimait peu à peu la flamme, croyez-vous qu'il ne pratiquait pas une méthode pédagogique incomparablement supérieure à celle qui ressortait des instructions officielles de l'emploi du temps ?

Et lorsqu'un vrai professeur scientifique passe une journée entière sur un seul théorème ou sur une seule découverte de physique pour en faire l'historique, pour faire revivre les marches et contremarches, les erreurs et les redressements, les déceptions et les espoirs, en un mot pour reconstituer la vie cérébrale de l'inventeur jusqu'au succès final, lorsqu'il initie de la sorte ses élèves à l'humanisme scientifique, croyez-vous qu'il ne fait pas preuve, sans jamais avoir consulté un manuel, d'un merveilleux talent de pédagogue ? (*Applaudissements sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste et sur quelques bancs du groupe communiste.*)

Malgré tout, si certains estiment — ne se posant pas la question : « Quis docebit docentes ? » c'est-à-dire « Qui enseignera aux enseignants à enseigner ? » — que même les agrégés doivent avoir pris contact avec cet art encore bien mineur appelé pédagogie, qu'à cela ne tienne ! Ce contact est déjà pris.

Vous n'ignorez certainement pas que nul ne peut se présenter à l'agrégation s'il n'a prouvé, au cours d'un stage dans une classe de lycée, ses aptitudes à enseigner. Pourquoi ne pas prolonger la durée de ce stage, si on le juge nécessaire ?

Loin de s'y opposer, la Société des agrégés ne voit pas d'inconvénient à l'institution d'une formation pédagogique appropriée non seulement pour tous les futurs professeurs de l'enseignement du second degré, mais aussi pour tous les futurs professeurs de l'enseignement supérieur, ni à ce que les jurys d'agrégation soient invités à prendre connaissance des rapports de stage.

Vous déploriez que l'agrégation ne fasse pas une place suffisante à la recherche. Comment voulez-vous qu'elle en offre davantage ? En effet, tout n'est-il pas pour le mieux ? Qu'est le diplôme d'études supérieures exigé des candidats à l'agrégation, sinon un très important travail de recherche ? Qu'est l'année de la maîtrise par laquelle ils seront obligés de passer, sinon une année consacrée presque uniquement à la recherche ?

Il est essentiel, monsieur le ministre, que l'agrégation continue à fournir des maîtres à l'enseignement du second degré et à l'enseignement supérieur, ainsi qu'aux écoles normales d'instituteurs et d'institutrices.

Supprimer le lien entre l'agrégation et l'enseignement du second degré, ce serait décapiter celui-ci non seulement parce que les agrégés y sont nécessaires, mais aussi parce que, le jour où l'agrégation ne serait plus considérée comme le titre le plus élevé de cet enseignement, de nombreux étudiants renonceraient à la préparer. Or la seule préparation augmente la culture des candidats, qu'ils réussissent ou non à obtenir le titre.

Les parents d'élèves des lycées et les étudiants littéraires et scientifiques voient les choses ainsi. Et c'est parce que le Gouvernement a paru, jusqu'à maintenant, les voir autrement qu'ils s'inquiètent. Alors qu'ils estiment avec raison que le nombre des professeurs qualifiés doit augmenter proportionnellement à l'accroissement de la population scolaire et universitaire, c'est le contraire qui se produit.

Paradoxe et aberrant est, en effet, la situation de l'agrégation qui se caractérise par : une réduction de 1.900 à 1.270 du nombre de postes offerts au concours entre 1963 et 1966 ; une stagnation aux environs de 1.000 des promotions d'agrégés depuis 1962, alors que dans les enseignements supérieurs et littéraires les recrutements sont triples (de 800 à 2.500) ; une minime augmentation du nombre de postes d'agrégés dans le budget de 1967, alors que toutes les autres catégories d'enseignants ont bénéficié de créations d'un chiffre relativement important ; un contingentement des détachements d'agrégés dans les facultés de lettres et des sciences à un niveau, 600, sans rapport avec les nominations d'assistants et de maîtres assistant, 1.000 en 1966, 2.500 en 1967 : des nominations de plus en plus fréquentes dans les facultés des sciences et des lettres d'assistants non agrégés ayant, souvent, échoué au concours ou ne possédant même pas les titres pour s'y présenter.

J'ai lu un article dont l'auteur affirmait qu'on est beaucoup plus fort quand on a échoué au concours que lorsqu'on y a réussi. Il est des paradoxes difficiles à faire admettre. C'est folie de prétendre cela au sujet d'un titre qui demande un énorme travail et des connaissances générales extrêmement étendues.

Soutenir qu'il faut donner la préférence à quelqu'un dans la recherche sous le prétexte qu'il aura fait une petite invention à l'âge de dix-huit ou dix-neuf ans, alors qu'il n'aura pas poursuivi ses études, est absurde.

Avant d'entreprendre des recherches et de faire progresser une science, il est indispensable de la connaître. Et ceux qui la possèdent le mieux doivent être choisis de préférence à qui-conque pour dispenser un enseignement supérieur aux futurs chercheurs et même prendre rang eux-mêmes dans les meilleurs rangs du C. N. R. S. (*Applaudissements sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste.*)

C'est un paradoxe de régler la situation de l'agrégation par la réduction de son niveau. De cette regrettable attitude, aucune raison valable officielle n'a jamais été donnée. Au contraire, les responsabilités assumées par les agrégés dans l'Université ont été reconnues, consacrées en droit par les déclarations faites le 24 février 1966 dans une conférence de presse par M. Christian Fouchet, alors ministre de l'éducation nationale.

A n'en point douter, ce sont les services des finances qui ont l'intention d'exercer sur ce haut grade universitaire, comme sur d'autres, leur œuvre destructrice. N'a-t-elle pas déjà été entamée ? De toutes les fonctions publiques, celle de professeur agrégé a été la plus déclassée.

Il est aisé de constater qu'en se référant à l'année 1948, les agrégés sont déclassés non seulement par rapport aux conseillers à la cour d'appel de Paris, avec lesquels ils se trouvaient à parité, mais aussi par rapport aux administrateurs civils des administrations centrales et aux conseillers aux cours d'appel de province qui avaient été classés à des indices inférieurs aux leurs. Il en va de même pour un certain nombre de corps d'ingénieurs de l'Etat.

Le déclassement des agrégés, calculé sur le plan financier, atteint 20 p. 100 par rapport aux administrateurs civils, et 35 p. 100 par rapport aux conseillers à la cour d'appel de Paris.

Que demandent les agrégés ? En prenant comme référence le corps des administrateurs civils, qui était autrefois à parité avec eux, ils demandent l'accès aux échelles lettre A. Si la situation financière ne permettait pas d'accorder cet avantage à tout le corps des agrégés, force serait de se contenter d'en faire bénéficier un certain pourcentage dans l'immédiat : 30 p. 100 ou 40 p. 100 par exemple.

Mais, pour le choix des bénéficiaires, s'il fallait tenir compte de la situation particulière des professeurs des classes préparatoires, il n'y aurait en principe aucune « catégorisation ». Le passage aux échelles lettres A devrait être opéré en se basant sur les critères prévus par la commission administrative et la commission de travail qui devraient déposer des rapports à ce sujet.

En tout cas, il serait offensant pour les agrégés que fût adoptée la structuration des listes d'agrégation dont certains technocrates du ministère ont lancé l'idée sans doute sur les suggestions des services du ministère des finances.

Il est certain qu'en divisant les promotions en trois parties, la botte, les pré-recrutés avant concours — c'est le comble ! — et les autres, le Gouvernement, peu soucieux de l'illogisme et de l'inconvenance d'une telle mesure, ne viserait qu'une chose : briser le corps des agrégés pour en détruire, l'un après l'autre, tous les morceaux et, en tout cas, pour réaliser de sordides économies sur les augmentations de traitements qu'il sera bien obligé, dans un délai plus ou moins long, d'accorder.

En réparant les injustices présentes et en évitant d'en imposer de nouvelles aux agrégés et aux autres catégories d'enseignants, en revalorisant d'une manière générale la fonction enseignante, en apportant à la réforme de l'enseignement les améliorations qui s'imposent, en relevant notre budget scolaire et universitaire qui est devenu l'un des plus mal dotés de l'Europe (*Applaudissements sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste*), le Gouvernement montrerait qu'il se serait enfin rendu compte que son premier devoir — nous espérons tous, monsieur le nouveau ministre, que vous partagerez cet avis — est de tout faire pour accroître le capital intellectuel et culturel du pays. (*Applaudissements sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste et sur quelques bancs du groupe communiste.*)

M. le président. La parole est à M. Robert Poujade. (*Applaudissements sur les bancs de l'union démocratique pour la V^e République.*)

M. Robert Poujade. Monsieur le président, monsieur le ministre, mes chers collègues, les problèmes de l'éducation nationale sont de ceux sur lesquels chacun croit pouvoir se former une opinion au nom des expériences, souvent contradictoires, de l'ancien élève, du professeur ou du père d'élève.

Il faudrait vraiment une sagesse idéale pour s'élever au-dessus des préjugés de condition, de philosophie, de parti, de génération et de corporation lorsqu'on évoque ces problèmes d'éducation. Aucun d'entre nous, assurément, ne prétend à cette sagesse. Du moins, pouvons-nous essayer de surmonter des préjugés enracinés et, à propos d'un pareil sujet, tenter d'oublier un peu les frontières qui, dans cet hémicycle, divisent, d'une façon parfois un peu arbitraire, les uns et les autres, et déterminent les limites de la vérité et de l'erreur.

« Il y a dans l'enseignement et dans l'enfance quelque chose de si sacré ! » Cette belle parole de Péguy nous rappelle qu'en cette matière le devoir d'objectivité est plus impérieux que jamais. Or ce devoir d'objectivité impose de reconnaître les efforts accomplis au cours des vingt dernières années, d'apprécier les progrès et les retards, de mesurer aussi, dans les réussites et dans les échecs de notre politique scolaire, ce qui revient à l'Etat et ce qui revient à d'autres.

Tout a été dit sur les effets qu'ont eus sur notre enseignement les mutations sociologiques et démographiques profondes qui se poursuivent depuis un quart de siècle.

La IV^e République a fait face à la vague des élèves dans le premier degré ; la V^e, à celle qui est arrivée dans le deuxième degré et dans le supérieur. Le premier problème a donc été

celui de l'accueil, de la construction, des crédits. L'effort à fournir a été immense et l'évolution du budget de l'éducation nationale qui est passé en dix ans — comme vous l'avez souligné tout à l'heure, monsieur le ministre — de moins de 4 milliards de francs à 18 milliards et demi de francs, en témoigne, comme l'évolution du nombre des enseignants et des élèves.

Je ne reviendrai pas sur des statistiques fastidieuses, mais il faut tout de même rappeler que, pour cette même période, nous sommes passés, dans le secondaire et le supérieur, de 1.300.000 à 3.400.000 élèves et, pour les enseignants et le personnel de l'éducation nationale, de 338.000 à 595.000 personnes.

Si l'on s'attarde sur quelques secteurs où, il est vrai, le retard était grand, l'accroissement des dotations apparaît plus spectaculaire encore.

En dix ans, les subventions de fonctionnement aux facultés passent de 46 millions à 255 millions de francs, les subventions au C. N. R. S. de 60 millions à 481 millions, les crédits aux laboratoires de 86 à 173 millions et le nombre des chambres d'étudiants de 9.000 à 71.000.

De tels chiffres donnent la mesure d'un problème et d'un effort ; effort qui est celui de la nation, effort sans précédent, c'est incontestable. Nous ne sommes pas ici pour faire des panégyriques et vous m'excuserez, monsieur le ministre, si dans ce tableau je n'accroche ni les ombres ni les lumières. Disons simplement que ce qui a été fait est à l'honneur de cette République. Il est injuste et presque absurde de n'en pas convenir.

Certes, j'ai vu, lors de l'inauguration d'un des plus beaux ensembles universitaires de France, des étudiants qui, à la différence de saint Thomas, ne croyant même pas en ce qu'ils voyaient, demandaient à cor et à cri la démission du ministre de l'éducation nationale.

Quand on a passé l'âge du surréalisme politique, il vaut mieux se souvenir de l'avertissement du poète : « Quand on le laisse seul, le monde mental ment monumentalement ».

L'œuvre accomplie dans le domaine de l'enseignement et du recrutement devait nécessairement déboucher sur une réforme des programmes et des structures.

Cette réforme a, vous le savez, une longue histoire depuis — pour ne pas remonter au déluge — le plan Langevin-Wallon, qui fait partie de la mythologie universitaire. Depuis 1945 et même depuis une période antérieure, depuis les projets Capitant jusqu'en 1964, l'histoire de la réforme de l'enseignement est celle de la querelle de l'orientation et du tronc commun.

Querelle, dira-t-on, de gouvernements réactionnaires et de réformateurs progressistes. C'est selon ! Le plan Langevin-Wallon est mis sous le boisseau par M. Naegelen, le plan Brunold est mis en veilleuse par M. André Marie, le projet Berthoin de 1955 disparaît avec le cabinet. Quant au projet Billères, qui reprenait le tronc commun, après la mobilisation générale de tous ceux qui visaient à lui faire échec — et notamment des amis et même, si je puis me permettre ce propos, des voisins géographiques du ministre — il resta, comme on dit, à l'état de projet. A vrai dire, M. Naegelen, M. Berthoin, M. Billères avaient échoué devant la vigoureuse résistance de l'Université ou plutôt de ses porte-parole.

La réforme, après ces vingt ans de malheurs et d'avatars, n'en était pas moins indispensable. Elle s'est faite enfin, et l'on peut se demander si ce n'est pas précisément parce que M. Christian Fouchet a réalisé et appliqué cette réforme — que beaucoup d'enseignants avaient si longtemps préconisée en paroles et bloquée dans les faits — qu'il a subi de la part de certains des attaques aussi excessives dans la forme qu'injustifiées dans le fond. (*Applaudissements sur les bancs de l'union démocratique pour la V^e République.*)

« On nous parle maintenant d'enseignements polyvalents... Oui, en un sens, nous pensons que les établissements polyvalents doivent faciliter l'orientation des enfants. » De qui donc émane cette déclaration un peu embarrassée à la veille de la réforme ? Tout simplement du secrétaire d'un des plus importants syndicats d'enseignants de l'académie de Paris. Elle évoquait le drame de Hans de Schnockeloch, que nos collègues alsaciens connaissent bien : « Hans a ce qu'il veut ; mais ce qu'il a, il ne le veut pas. »

Les principes de cette réforme étaient déjà contenus, il est vrai, dans la réforme de 1959. L'orientation qui permet le choix d'un type de formation pour chaque enfant, non selon sa situation sociale ou géographique, mais selon ses aptitudes ou ses préférences, en est la base. Elle est aussi la base de la démocratisation dont la réforme a ouvert la voie. Le C. E. S. devrait constituer et constituera l'instrument le plus efficace de cette démocratisation, puisqu'on avait beaucoup rêvé de tronc commun, beaucoup parlé d'égalisation des chances, mais qu'avant la réforme de 1963 on n'avait jamais trouvé réunis dans un même établissement des élèves quittant l'école élémentaire.

La réforme du second cycle n'a pas bouleversé l'enseignement long. Elle a visé à développer, dans les classes du second cycle, l'orientation sur laquelle était fondé le premier cycle, à introduire une spécialisation plus marquée dans une formation qui est dominée à juste titre par le souci de la culture générale et qui doit être couronnée par cinq types de baccalauréat, l'un littéraire, l'autre tourné vers l'économie, le troisième vers les sciences mathématiques et physiques, le quatrième vers les sciences de la nature et les mathématiques appliquées, le dernier vers la technologie.

Ici encore, les principes paraissent clairs, et l'esprit de cette réorganisation serait satisfaisant si l'on veut bien mettre à part le problème du baccalauréat, sur lequel je reviendrai.

On pourrait sans peine retrouver la même volonté d'orientation et de diversification sans excès dans la réforme de l'enseignement supérieur, le premier cycle de cet enseignement étant celui de la formation et de la première orientation, le second celui de la spécialisation et le troisième celui de la recherche.

Cette claire volonté, il est vrai — vous me pardonnerez de le dire, monsieur le ministre — n'a peut-être pas encore débouché sur des textes d'une clarté parfaite. Mais enfin, si l'on prend cette réforme dans son ensemble, l'on doit reconnaître qu'elle est cohérente, qu'elle se fonde sur le désir de respecter la diversité des esprits tout en égalisant leur droit à la culture, sur le souci d'éveiller les vocations sans provoquer des spécialisations trop précoces, irréversibles.

Cette réforme donne-t-elle à l'université française, à tous les degrés, les moyens d'entrer dans les temps modernes avec un prestige intact et une efficacité renouvelée ?

Il n'est rien de pire pour une société que de subir dans la passivité des mutations profondes. Mais les réformes profondes sont presque toujours une épreuve. Elles exigent de longues adaptations, elles provoquent elles aussi des frustrations et des déceptions.

Nous vivons dans un monde où l'action n'est pas la sœur du rêve et où le passage de la théorie à la pratique ne va jamais sans difficulté. Et l'on imagine quelles peuvent être ces difficultés quand il s'agit de réorganiser l'activité de 11 millions d'élèves et de 600.000 maîtres.

L'esprit de la réforme vise à donner au mot « université » sa signification la plus ancienne et la plus haute, celle de « communauté », et à offrir à chacun l'accès à la formation et à la culture dans son universalité.

Il ne fait pas de doute que jusqu'à présent l'université française a vécu selon une caricature de la conception pascalienne des trois ordres : « La distance infinie des corps aux esprits figure la distance infiniment plus infinie des esprits à la charité ». Primaire, secondaire, supérieur... Eh bien ! l'enseignement français doit prendre conscience de la solidarité qui unit ses divers ordres ou, plutôt, ses divers degrés.

Monsieur le ministre, vous avez entendu comme moi, en vos années d'apprentissage, une chanson qui disait :

Notre école est une cage,
Une cage d'escalier.
On n'y fait jamais qu'y passer.
De tout' la vie, c'est l'image.

Si à chaque palier de cette cage d'escalier qu'est l'université ne se trouvait pas une barrière, cet escalier conduirait, sans nul doute, à la liberté d'esprit, à l'épanouissement de la culture. Lorsque je parle de la solidarité des divers ordres d'enseignement, je sais bien que je risque d'éveiller quelque scepticisme. La guerre des catégories et des ordres est-elle éteinte dans notre université ? Non, sans doute. Le primaire, le secondaire, le supérieur continuent à apparaître à certains comme l'enfer, le purgatoire et le paradis. Et pourtant, certaines constatations devraient rendre les uns et les autres conscients que leurs tâches sont complémentaires et solidaires.

Les professeurs de l'enseignement du second degré se plaignent de plus en plus de recevoir des élèves qui ne connaissent pas les éléments primordiaux qu'est censé donner aux enfants l'enseignement élémentaire. Et les professeurs d'université accueillent sans joie des étudiants qui ne paraissent doués, en définitive, ni pour la recherche, ni pour l'enseignement, ni même, hélas ! pour les études.

On peut, bien sûr, accuser les temps et les mœurs, l'évolution de la vie familiale, les loisirs ou la télévision. On peut aussi accuser le voisin, du moins lorsque l'on appartient à l'enseignement secondaire ou à l'enseignement supérieur, les fleuves ne remontant pas à leur source. (*Sourires.*)

Il est vrai qu'une part des difficultés de l'enseignement du second degré vient du mince héritage que lui laisse parfois le primaire. Il est non moins vrai que de bons élèves du premier degré deviennent de mauvais élèves du secondaire, de ce secondaire qu'on peut lui-même mettre en cause lorsqu'un étudiant

arrive à la faculté des lettres sans connaître — ce qui arrive parfois — l'orthographe et la syntaxe.

Mais on voit aussi des élèves titulaires de prix d'excellence au lycée incapables de s'adapter à cet enseignement supérieur dont le rendement — même si le mot paraît impropre — mériterait peut-être, lui aussi, d'être examiné de plus près. Il serait en tout cas assez navrant de penser que c'est dans certains échecs et dans certaines erreurs que la solidarité des divers degrés d'enseignement s'est jusqu'à présent le plus clairement manifestée. Ce n'est pas ce que je prétends. Mais il est vrai qu'à tous les niveaux de l'enseignement français on retrouve certaines erreurs qui compromettent trop souvent tant d'efforts et qui désolent des maîtres aussi remarquables que consciencieux.

La première est cet encyclopédisme déconcertant qui surcharge dès l'enfance les tout petits de connaissances inassimilables et qui conduit les enfants de onze à douze ans à apprendre par cœur le résumé — je dis bien le résumé — suivant : « Les protozoaires munis de cils vibratiles, les ciliés, sont par exemple la paramécie, la colpode, la vorticelle, le stentor, la styloichie » ; ou encore à se pencher avec une attention soutenue sur le pôle anal de l'oursin, dont la plaque madréporique, la plaque radiale, la plaque génitale, la zone interambulacraire, la zone ambulacraire, n'ont plus de secrets pour ces jeunes esprits curieux. (*Applaudissements sur les bancs de l'union démocratique pour la V^e République et des républicains indépendants.*)

Je sais, mes chers collègues, que je ne vous apprends rien, et que vous n'avez certainement rien oublié de tout ce qui concerne les protozoaires ciliés et le pôle anal de l'oursin. Pourtant tous ceux qui sont passés par là pourraient reprendre le mot de Nietzsche : « Mes amis, la vie nous fut dure dans notre jeunesse ».

Cet encyclopédisme, ce perfectionnisme si préjudiciable à la formation élémentaire comme à celle des adolescents, continue d'un bout à l'autre des études à peser sur notre enseignement.

La seconde erreur, qui est plus spécialement préjudiciable à l'enseignement primaire et au premier cycle du second degré, est la lourdeur des horaires, laquelle laisse trop peu de place à des activités de détente et d'épanouissement physique.

On doit, à cet égard, rendre hommage au travail de l'association « Défense de la jeunesse scolaire », qui a porté le débat devant le grand public en rappelant en particulier que « l'organisation scolaire du premier degré est un défi aux données élémentaires de la psychophysiologie infantile ».

Je souhaite, monsieur le ministre, que vous vous attachiez avec un soin particulier à la recherche d'un meilleur aménagement des horaires, en vue de permettre un meilleur équilibre des enfants, à la lumière des expériences déjà réalisées et qui n'ont pas toujours été très bien exploitées.

Troisième erreur, la rigidité des méthodes et l'esprit de concours qui envahit l'enseignement dès que l'enfant sort de l'école maternelle.

Quand on connaît la subjectivité des appréciations les plus consciencieuses dans beaucoup de disciplines, quand on connaît les problèmes que pose une docimologie dont certains — il est vrai — ne soupçonnent même pas l'existence, la course à la première place ou au prix d'excellence est jugée à sa juste valeur. Cette course, on la court sa vie durant, depuis le premier moment où l'on pénètre à la « grande école », c'est-à-dire au cours élémentaire, non pas seulement jusqu'au moment où l'on devient major de polytechnique ou cacique d'agrégation, mais bien jusqu'à l'âge où l'on s'occupe du dernier petit-fils dont on stimule avec amour le gavage intellectuel. (*Sourires.*)

La fragilité, la vanité de ce système n'est plus à démontrer. Il peut réussir aux plus doués, comme la loi de la jungle favorise les mieux aptes à survivre. Plus exactement, il réussit aux plus doués pour ce système. Pour une volonté qu'il trempe, combien en brise-t-il ?

M. Bertrand Denis. Bravo !

M. Robert Poujade. Pour un enfant qu'il exalte, combien en dégoûte-t-il pour la vie ?

Qu'il me soit permis de raconter une anecdote qui passait pour vécut, il y a une quinzaine d'années, rue d'Ulm. Un candidat frais émoulu de l'agrégation était « confesse » selon l'usage par un inspecteur général. « Vous êtes heureux », lui dit cet humaniste distingué. Et le lauréat fit la moue. « Comment ! ajouta l'inspecteur général, vous êtes promis maintenant à la recherche, à la vie de l'esprit ! » Et le jeune agrégé de répondre avec une impertinente franchise : « Dites donc, vous ne trouvez pas que cela suffit comme ça ? » (*Sourires.*)

Il était pourtant, admettons-le, à l'âge des concours. Peut-être avait-il remporté auparavant trop de prix d'excellence !

L'enseignement ne doit pas être une course d'obstacles. On ne peut que répéter inlassablement que, dans le premier degré, il s'agit d'aller à l'essentiel, c'est-à-dire d'apprendre à l'enfant

à lire, à écrire et à compter vraiment. Je n'insiste pas sur ce point, car vous avez abordé ce sujet en commission, monsieur le ministre, en des termes auxquels tous nos collègues ont été sensibles.

Cela ne veut pas dire que c'est le pauvre bagage du prolétaire intellectuel que l'on conquiert dans ses premières années. Loin de là, on y reçoit la clef de la culture future et, même, de la culture tout court. Cela ne signifie pas, bien au contraire, que l'enfant n'ait pas besoin de jeu, de rêve, de mouvement. L'école doit lui donner tout cela pour qu'il s'épanouisse. Et quand on songe que parfois il ne peut s'épanouir qu'à l'école, certaines carences prennent un aspect tragique.

L'apprentissage méthodique de notions simples et solides, dans le climat qui convient à l'enfance, selon les rythmes biologiques qui lui sont adaptés, voilà ce que nous devons attendre de l'école primaire. C'est assurément beaucoup demander aux instituteurs et beaucoup demander à l'Etat aussi, car on ne le fera ni dans des classes trop nombreuses, ni avec des maîtres de fortune, ni selon des méthodes routinières.

Le problème de l'enseignement du second degré est différent dans la mesure où, à ce niveau, l'enseignement a plusieurs rôles : il forme, il oriente, il initie. Il complète la formation reçue à l'école primaire, en particulier dans la première année irremplaçable qu'est l'année de sixième.

A cet égard, je voudrais formuler un regret. On affecte souvent aux écoles maternelles des institutrices parmi les plus douées et les meilleures. Il serait souhaitable de confier les classes de sixième, pilier de notre enseignement secondaire, à des maîtres remarquables et non à des enseignants de vocation incertaine. (*Applaudissements sur les bancs de l'Union démocratique pour la République, des républicains indépendants et sur divers autres bancs.*)

Cette réflexion — je le sais — vaut pour tout le premier cycle du second degré. La valeur de la formation est fonction de la qualité des maîtres dont j'évoquerai dans un instant le recrutement. Elle dépend aussi des programmes et de l'esprit dans lequel les classes travaillent.

Vous savez, comme nous, monsieur le ministre, les inquiétudes que peuvent susciter la formation de certains maîtres, leur qualification, la surcharge de certains programmes, l'abus des compositions, en particulier des compositions de mémoire, qui devraient être modifiées ou bannies — du moins dans le premier cycle — et qui continuent, malgré toutes les instructions, à empoisonner la vie des enfants et des familles, par des révisions fantasmagiques et d'inconcevables chevauchements.

Quant à l'orientation, qui est la base de la réforme, elle n'est pas encore, et de loin, aussi satisfaisante qu'on pourrait le souhaiter — l'honnêteté commande de le reconnaître — et ce pour bien des raisons : faiblesse de la formation pédagogique et de l'information psycho-sociologique de certains enseignants ; nombre beaucoup trop réduit des spécialistes ; classes plus rarement surchargées qu'on ne le dit parfois, mais trop chargées pourtant pour permettre une orientation efficace ; insuffisance des débouchés, en particulier dans l'enseignement technique, toujours notoirement au-dessous des besoins ; indigence des bureaux d'information universitaire, problème dont vous vous êtes préoccupé dès votre arrivée rue de Grenelle.

L'initiation à la véritable culture, à l'esprit de recherche qui est la dernière tâche et la plus haute de l'enseignement secondaire, est en complète contradiction avec le prétendu couronnement de ces études, c'est-à-dire avec le baccalauréat, dont je voudrais dire un mot.

Cet examen qui, en définitive, prouve peu de choses, donne lieu aux jugements les plus opposés : il est trop facile, disent les uns ; il est trop difficile, affirment les autres. A la vérité, il est à la fois facile et difficile. Sa difficulté, quand difficulté il y a, tient surtout au choix parfois discutables des sujets et à la mauvaise répartition des programmes qui ne permettent pas de traiter sérieusement toutes les questions, même les plus importantes parfois.

Le nombre élevé des candidats a changé profondément la nature de cet examen jadis réservé à une élite. Il est nécessairement difficile si l'on ne veut pas en faire une simple formalité et le décerner à tous. Il constitue aujourd'hui un autre tour de France, précédant la grande épreuve sportive populaire, qui jette au mois de juin des centaines de milliers de concurrents, de supporters et d'arbitres dans une course où les meilleurs ne sont pas assurés de gagner, encore que ce soit généralement le cas, où la « poussette » n'est pas rigoureusement interdite et où les résultats sont parfois connus d'avance.

Je ne me hasarderais pas à prédire que le baccalauréat sera cette année facile ou difficile, mais si je pouvais me permettre une prédiction, je dirais plus volontiers que s'il n'y a pas de fraude, il y aura des erreurs, et que s'il n'y a pas d'erreurs il y aura des fraudes. Mais je peux me tromper : il peut y avoir à la fois des erreurs et des fraudes. (*Sourires.*)

Je le dis alors que je connais, monsieur le ministre, votre esprit de méthode et les instructions rigoureuses que vous n'avez pas manqué de donner aux recteurs et aux inspecteurs d'académie.

Mais il est admirable que les choses ne se passent pas plus mal, compte tenu de l'immensité des foules que l'Université convie à cette foire annuelle du savoir et de la faiblesse des moyens dont vous disposez pour l'organiser.

Qu'est-ce d'ailleurs que le baccalauréat ? Un examen de fin d'études secondaires ? un examen d'entrée dans les facultés ? Il joue l'un et l'autre rôle mais toujours médiocrement. Monsieur le ministre, vous aurez à étudier ce problème qui n'est pas simple, pas plus que n'est simple la conciliation entre les exigences de l'orientation et les attentions que l'on doit à certains élèves particulièrement doués qui risquent d'être retardés par une période d'observation trop longue.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, on souhaiterait connaître d'une façon plus claire ses nouvelles structures qui me paraissent, je l'avoue, un peu compliquées. L'intention des réformateurs était louable : chercher à rétablir un juste équilibre entre toutes les fonctions de nos universités. En effet, leur enseignement se débat encore dans l'incertitude, entre deux tentations opposées. On a déjà beaucoup parlé d'Hercule dans cette Assemblée. Aussi ne dirai-je pas que l'enseignement supérieur se débat entre le vice et la vertu car s'il hésitait entre deux tentations, il hésiterait entre deux vices.

La première de ces tentations est celle d'une université sans élèves, vouée à la recherche de l'absolu. « Je préfère ne pas parler », disait Confucius. « Et si vous ne parlez pas, répondait Tseu-Kong, nous, vos disciples, qu'aurons-nous à enseigner ? » Mais il est vrai que les tenants de cette université qui se veut un corps glorieux répondraient sans doute à Tseu-Kong que leur affaire est de chercher et non d'enseigner. Il est pourtant évident que sans recherche il ne saurait y avoir un enseignement supérieur, mais que sans enseignement supérieur la recherche serait remise en question.

On admettra donc volontiers que l'enseignement supérieur se distingue de plus en plus des autres ordres d'enseignement par sa vocation pour la recherche. En revanche, on ne pourrait permettre à ses enseignants de concevoir leur mission à la manière de hautains alchimistes poursuivant, dans leur tour d'ivoire, l'élaboration du grand œuvre.

On ne peut que se féliciter des réactions contre cette conception mandarinale de l'Université, qui viennent des universitaires eux-mêmes lorsqu'ils se soucient de coordonner leurs efforts et acceptent toutes les servitudes qu'imposera toujours la transmission du savoir, laquelle demeure l'un des devoirs les plus impérieux de leur charge.

L'autre tentation de l'enseignement supérieur — je ne voudrais pas, croyez-le bien, engager une polémique à ce sujet — c'est d'ouvrir ses portes à deux battants, d'accueillir les aptes, les moins aptes, voire les inaptes, au nom du principe que l'on doit tout donner à tout le monde. Or ce principe n'est pas l'expression de la démocratie. Il n'est reconnu dans aucun pays démocratique, même pas dans les démocraties qui se disent populaires. Il n'est en fait que l'expression de la démagogie, une démagogie d'autant plus redoutable qu'elle va à l'encontre de l'intérêt véritable des jeunes gens que l'on fourvoie, des facultés que l'on encombre, d'un enseignement qui ne doit pas être celui d'une élite restreinte — il s'en faut assurément de beaucoup — mais dont les hautes ambitions ne peuvent s'accommoder de la médiocrité.

La création de la maîtrise, à côté de la licence, témoigne du souci de ne pas séparer mais aussi de ne pas assimiler la fonction et la vocation d'enseignement et de recherche. L'entreprise est délicate, ce qui peut expliquer la complexité du système retenu, dont le fonctionnement risque d'être malaisé. Je n'insisterai pas sur cet aspect du problème qui a été longuement développé par l'orateur précédent, servi par sa grande expérience des problèmes de l'enseignement. Monsieur le ministre, j'attire cependant votre attention sur les difficultés qui pourraient surgir, et je vous demande de nous apporter de nouvelles précisions.

Il resterait à parler des modalités de recrutement des enseignants. A ce propos — je le dis très fermement — toutes les mesures qui tendraient à réduire la durée de formation du personnel seraient malheureuses.

La formation des instituteurs est actuellement insuffisante. Une réforme des écoles normales s'impose, tout au moins quant à l'enseignement qui y est dispensé ; chacun en convient. La formation en trois années des professeurs de C. E. G. sera, à mon sens, à peine suffisante. Quant au C. A. P. E. S., je ne vois pas très bien comment on pourra en concilier le maintien avec l'actuelle conception de la maîtrise. Or cet examen de recrutement a fait ses preuves.

Reste l'agrégation. J'ai déjà eu l'occasion, monsieur le ministre, de vous dire en commission mon sentiment sur ce concours et, en abordant ce sujet, je crains de causer quelque peine à M. Hippolyte Ducos.

L'agrégation est attaquée avec talent par des hommes qui l'ont passée brillamment ; elle l'est aussi par d'autres. Je pourrais sans peine en faire l'éloge, mais ce serait inutile, car le prestige dont elle jouit toujours m'en dispense. Pourtant, comme concours de recrutement pour l'enseignement secondaire, l'agrégation ne me semble plus avoir que des justifications incertaines.

Si l'on doit admettre qu'à un très haut niveau d'enseignement le concours reste un des moyens les moins injustes de sélection, peut-être faudra-t-il envisager une agrégation dont le rôle sera de permettre le recrutement des maîtres des classes préparatoires — lesquelles, soit dit en passant, sont maintenues peut-être d'une façon anachronique dans les lycées — et du premier cycle de l'enseignement supérieur.

Mais pour remplir ce nouveau rôle, l'agrégation, dont je souhaite le maintien sous cette forme, devrait faire l'objet d'une réforme profonde, en particulier pour les disciplines scientifiques. L'institution de cette nouvelle agrégation permettrait à l'enseignement supérieur de se défendre de façon plus convaincante contre les accusations insidieuses de népotisme ou de favoritisme que la cooptation suscitera toujours.

S'il est vrai que dans l'enseignement supérieur on ne peut vivre sur l'acquis, s'il est vrai que le choix personnel y peut toujours corriger les injustices du concours, l'agrégation de l'enseignement supérieur donnerait à celui-ci plus d'autorité encore et plus de sécurité aux étudiants.

Pour en terminer sur ce sujet et avant de conclure, ai-je besoin, mesdames, messieurs, de vous dire que le recrutement des maîtres est lié aussi aux conditions de vie du personnel enseignant.

Un enseignant ne peut bien sûr aborder ce problème sans éprouver une certaine gêne, et pourtant il le faut. Il est contestable, sans doute, de prétendre que les traitements de l'enseignement public sont plus bas en France que chez nos voisins, mais, après tout, là n'est pas le problème. Il est téméraire d'affirmer que la condition des enseignants — en dehors des agrégés peut-être, monsieur Ducos — s'est dégradée au cours des trente dernières années. Il n'empêche que la rétribution des instituteurs et des professeurs n'est pas à la mesure de leurs responsabilités, si l'on veut qu'ils assument une responsabilité, de leur qualification, si l'on veut qu'ils soient réellement qualifiés, et de leur conscience professionnelle, acquise en tout état de cause.

Quel est donc le problème ? Celui de savoir si l'on veut recruter des médiocres ou les meilleurs. Si l'on estime que le métier d'enseignant est un petit métier, que l'instituteur, par exemple, est un manoeuvre intellectuel, alors on n'aura pas de peine, je pense, à recruter des enseignants. Leurs traitements sont suffisants pour attirer des candidats peu exigeants, sans dons particuliers, sans éclat, mal faits pour réussir dans des carrières qui requièrent des qualités éminentes. Mais, dans ce cas, l'enseignement français s'expose à un déclin inexorable et la réforme risque de demeurer un organigramme flatteur. Nous ne devons pas alors nous étonner de la difficulté à recruter, pour des secteurs de pointe, des chercheurs qui n'auraient pas trouvé dans l'enseignement secondaire les maîtres susceptibles d'éveiller leur vocation.

Monsieur le ministre, je ne traiterai pas, dans le temps de parole qui m'est imparti, bien des sujets qui me tiennent à cœur. C'est ainsi que je ne parlerai pas de l'insuffisance du nombre des écoles maternelles, des graves lacunes de l'enseignement professionnel, de l'ampleur de l'effort qui reste à accomplir en faveur de l'enseignement technique — des collèges d'enseignement technique aux instituts universitaires de technologie — de la coordination nécessaire entre l'aménagement du territoire et l'établissement de la carte scolaire, et vous savez tous les problèmes que recouvre cette formule un peu pudique.

Difficiles dans le détail, les problèmes auxquels vous avez à faire face sont, si l'on fait un effort de synthèse, parmi les plus complexes de notre temps. Comment faire qu'un enseignement de masse soit aussi un enseignement de qualité ? Comment augmenter les chances des moins doués sans diminuer celles des plus brillants ? Comment concilier la liberté de l'être humain et les nécessités de la planification économique ? Comment permettre à chacun d'accéder à la véritable culture, même si le choix de son métier paraît devoir l'en éloigner ?

Monsieur le ministre, vous abordez ces problèmes en bénéficiant du travail considérable accompli par vos prédécesseurs, notamment par le dernier grand maître de l'Université. Vous bénéficiez aussi du préjugé favorable des enseignants. Vous êtes de leur famille ; vous êtes né parmi eux ; vous avez reçu leur formation. Aussi — je n'en suis que plus persuadé — ceux qui, dans cette Assemblée, par la force des choses et la volonté des électeurs, n'ont pas été associés à l'œuvre de

construction et de réforme de la V^e République, voudront-ils apporter leur pierre à l'édifice par une critique constructive et non systématique.

Jusqu'à présent, l'éducation nationale a trop souvent été — et parfois contre toute raison — un sujet de contestation permanente. Il vaudrait mieux, pour reprendre un mot à la mode, qu'elle devienne un sujet de dialogue permanent. Ce serait à l'honneur de l'Université, du Gouvernement et du Parlement. (Applaudissements sur les bancs de l'Union démocratique pour la V^e République et des républicains indépendants.)

M. le président. La parole est à M. Palmero.

M. Francis Palmero. Monsieur le ministre, le 20 avril dernier, au nom du groupe Progrès et démocratie moderne, je vous posais une question orale avec débat sur les conditions de la prochaine rentrée scolaire. Aujourd'hui, vous avez bien voulu accepter un examen encore plus large des problèmes de l'éducation nationale. Nous tenons à vous en remercier.

Les observations que nous avons à formuler porteront d'abord sur le passé. Elles ne vous concernent donc qu'au titre de la solidarité ministérielle des précédents gouvernements auxquels vous avez appartenu.

Mais vous voilà maintenant le septième ministre de l'éducation nationale et, de ce fait, responsable suprême de la prochaine rentrée scolaire. N'est-ce pas d'ailleurs l'instabilité de ce ministère qui est ici en cause pour les imprévoyances et les hésitations que nous déplorons. Souhaitons que désormais, monsieur le ministre, la fonction que vous honorez ne soit plus essentiellement précaire et-révocable.

On a souvent dit qu'en France les réformes scolaires présentaient la particularité de n'être jamais préparées. Voici encore la confirmation de cette opinion : nous savons, depuis huit ans et cinq mois, que l'instruction est obligatoire jusqu'à seize ans pour les enfants qui ont atteint l'âge de quatorze ans le 1^{er} janvier dernier. L'article 5 de l'ordonnance du 6 janvier 1959 prévoit même que « les manquements à cette obligation constituent des contraventions ». Quels contrevenants pourront tomber — je vous le laisse deviner — sous le coup de cette disposition en octobre prochain ? Certainement pas les parents menacés de la suppression des prestations familiales, car il n'est pas certain encore que leurs enfants pourront être accueillis dans les établissements conformément à la circulaire du 7 février 1967, établie par votre prédécesseur.

Doit-on d'ailleurs rappeler que l'ordonnance de 1959 n'a pas été ratifiée par le Parlement ? C'est un thème d'actualité. La responsabilité du Parlement se trouve de ce fait dérogée. Pour ma part, je le regrette, car tous les grands textes concernant l'instruction publique — la loi de 1881 sur la gratuité, la loi de 1882 sur la laïcité et l'obligation scolaire, celle, plus récente, de 1936 sur la prolongation de la scolarité jusqu'à l'âge de quatorze ans — ont toujours été l'œuvre du Parlement. L'événement actuel, qui constitue un progrès incontestable, méritait aussi cette solennité.

La prolongation prochaine de la scolarité coïncide d'ailleurs avec la montée de la vague démographique qui en amplifie encore la portée. Or ce n'est effectivement que par le *Bulletin officiel de l'éducation nationale* en date du 16 février 1967, voici à peine trois mois, que votre prédécesseur a prescrit aux recteurs, inspecteurs d'académie et préfets de « commencer à mettre en place les moyens d'appliquer l'ordonnance de 1959 ».

Sur le plan pratique, au niveau des communes et des établissements, nous pouvons vous assurer que rien n'est prêt, pour la bonne raison que rien, ou presque, n'est commencé et qu'il ne faut guère compter sur la période prochaine des vacances pour faire, en quelques semaines, ce que l'on n'a pas fait en huit ans.

Les difficultés tiennent d'abord — et elles sont essentielles — au manque de locaux. Dans ce domaine on ne peut guère improviser : il faut des projets, des crédits et du temps.

D'ailleurs, l'exécution des programmes de constructions scolaires est, d'une façon générale, très en retard. Dans mon département qui est, paraît-il, le mieux scolarisé de France, la liste d'urgence des constructions scolaires du premier degré comporte encore la création de 332 classes, représentant environ 25 millions de francs de subventions, alors que le financement de l'Etat s'établit au rythme de 900.000 francs par an. Sans compter les projets nouveaux qui s'y ajouteront, il faudra à ce rythme quelque vingt-cinq ans pour épuiser la liste actuelle.

Les enfants âgés de douze à quatorze ans sont actuellement dispersés dans les classes de fin d'études. La prolongation de la scolarité signifiera qu'ils devront être regroupés dans les classes de transition, de sixième et de cinquième et que celles-ci seront prolongées par les classes de quatrième et de troisième.

pratiques. Combien en faudrait-il ? Nous ne le savons pas exactement, mais nous savons hélas ! que les locaux qui devront accueillir ces élèves n'existeront pas avant longtemps.

Dans le seul ressort de l'inspection primaire de mon département, là où il y a 605 élèves, il faudra en recevoir 970 qui nécessiteront la création de 58 classes nouvelles. Sur le plan national, sans doute n'avez-vous pas encore un inventaire complet des besoins par département et par région, mais déjà les statistiques de votre ministère, fondées sur le recensement de 1962, nous indiquent que les effectifs concernés par la prolongation scolaire s'élèvent à 181.000 pour cette année et s'élèveront à 272.000 pour 1968, soit au total 453.000 enfants.

Aurez-vous d'ici la rentrée ou même en 1968 les moyens financiers de la politique choisie, que le temps manque pour bâtir ?

Je sais bien que vous pouvez débaptiser les classes de fin d'études pour les appeler « classes de transition », mais ce sera la négation de la réforme. Sans doute, comptez-vous aussi utiliser les structures anciennes des collèges d'enseignement technique mais leur insuffisance et leur vétusté vous persuaderont que l'enseignement technique, dont l'accès est refusé déjà à la moitié des candidats, est vraiment le parent pauvre de l'enseignement. Vous connaîtrez alors les pires difficultés pour loger les sections d'éducation professionnelle, surtout en milieu rural.

Vous avez aussi à régler les problèmes de personnel. Les instructions précisent à juste titre que les classes de transition et pratiques n'ont d'intérêt que si les enfants y trouvent d'autres méthodes de travail que celles qui les ont menés à l'échec dans leur apprentissage scolaire.

Ces méthodes actives supposent un personnel spécialisé. Encore faut-il le former. Quelques centres de formation ne pourront y suffire car les besoins seront considérables. Les conséquences seront graves pour les adolescents que vous ne pourrez recevoir dans ces classes et auxquels vous fermez les portes de l'apprentissage salarié dans l'entreprise à moins que vous ne généralisiez les dérogations ; mais ce serait alors l'aveu de l'impréparation.

Or ces dérogations sont juridiquement incompatibles avec la législation du travail. Les parents en contravention avec le décret du 18 janvier 1966 et le code du travail sont menacés de la suppression des prestations familiales, voire d'amende et d'emprisonnement, de même que les employeurs.

L'obligation scolaire nouvelle se conjuguera avec une formation professionnelle technique donnée à l'école et dans l'entreprise. Une collaboration doit donc s'instituer pour la création des sections d'éducation professionnelle sur la base d'une convention-type liant les professions à l'éducation nationale.

Or ces professions ne connaissent pas encore l'ampleur de l'effort qui leur sera demandé ni les conditions de leur participation.

Quant aux futurs élèves, ils ont droit à des bourses, mais la demande devait en être présentée avant le 10 janvier dernier. A quelle date pourra-t-elle l'être désormais ?

Je dirai un mot des classes-ateliers qui préoccupent tous ceux qui s'inquiètent du sort dramatique des enfants inadaptés. L'ins-truction pratique peut seule procurer à ces enfants un moyen d'exister. Or il semble que l'organisation de cette instruction passe actuellement au second plan.

Comment ne pas parler aussi de la carte scolaire dont la clandestinité crée un malaise dans le pays ? On apprend la suppression, ici ou là, d'un établissement de second cycle avec toutes les conséquences administratives et humaines qu'elle comporte.

A la veille du recensement de 1968, une carte établie sur la base du recensement de 1962 me paraît éloignée de la vérité. C'est ainsi que, dans mon département, il n'a jamais été tenu compte de l'afflux des rapatriés.

Il serait donc sage de ne pas prendre de décision définitive avant le prochain dénombrement qui fera apparaître plus exactement tous les mouvements de population.

La suppression du second cycle dans une commune plutôt que dans une autre constituera pour cette commune une perte de substance ; ainsi on brimera sa population, on en éloignera les écoliers, ce qui est contraire à la démocratisation de l'enseignement, laquelle exige la décentralisation. On touchera même — M. Poujade l'a fait observer — à l'aménagement du territoire.

L'économie résultant de la suppression de quelques postes de professeurs sera vite absorbée par les frais de construction des réfectoires et des internats destinés à recevoir les enfants éloignés de leur foyer.

Enfin, la formation des futurs maîtres de l'enseignement du second degré suscite de graves inquiétudes.

Alors que, dans toutes les autres professions, on a tendance à exiger de tous les titulaires de postes, notamment des cadres, des connaissances plus étendues, une qualification plus appro-

fondie, il semble qu'on veuille soumettre le corps enseignant à une évolution inverse. La réforme de l'enseignement supérieur a divisé en deux voies le second cycle d'études : une voie royale, longue, la maîtrise, qui, en quatre ans d'études après le baccalauréat, fournira les cadres de la recherche et des fonctions de direction ; et une voie modeste, courte, la licence, ne comportant que trois années d'études, et dont on a décrété qu'elle suffirait à la formation des enseignants du second degré.

Nul ne peut contester que la future licence ne sanctionnera qu'un niveau de connaissances sensiblement moins élevé que l'actuelle licence d'enseignement. Comme corollaire de cet abaïssement délibéré de la qualification des futurs professeurs, on se propose de donner aux instituts de préparation à l'enseignement du second degré un nouveau statut qui soulève la réprobation quasi unanime des enseignants.

D'après ce projet, la durée normale de scolarité dans les I. P. E. S., actuellement de trois ans, serait réduite à deux années.

On prévoit bien que les directeurs d'instituts pourront accorder à certains élèves une troisième année de scolarité. Mais rien ne garantit que cette mesure sera librement et libéralement appliquée, que les difficultés budgétaires ne rendront pas son application exceptionnelle.

Les élèves de ces instituts, recrutés par concours parmi les meilleurs étudiants, se verront, en pratique, fermer la voie de la maîtrise.

Astreints à préparer la licence à l'issue de leurs deux années de scolarité, bien qu'on leur accorde la possibilité de préparer la maîtrise en même temps que leur licence, ils ne pourront que difficilement profiter de cette faveur, car dans les disciplines scientifiques, la préparation de la licence représente l'occupation normale d'une année de scolarité. Contrairendre les « Ipséiens », s'ils ont la légitime ambition d'obtenir la maîtrise, à préparer celle-ci en même temps que la licence, est pour le moins une erreur.

Il en résultera également pour les élèves des I. P. E. S. des difficultés matérielles, parce qu'ils n'auront aucune certitude de percevoir leur traitement d'élève-professeur pendant toute la durée de préparation de la maîtrise.

Or la formation du personnel enseignant qui aura, jusque vers l'an 2010, la responsabilité de la formation des adolescents, met directement en cause l'avenir culturel de la nation.

A ces problèmes essentiels s'ajoutent ceux qui sont liés à la réforme des enseignements supérieurs. Les aspects défavorables de cette réforme ont été analysés et publiés depuis trois ans par les organisations syndicales et, plus récemment, par les assemblées des différentes facultés qui dénoncent — et à ce jour cependant il n'a pas été tenu compte de leurs avis — la mise en place de nombreux travaux pratiques modernes entraînant des dépenses de fonctionnement bien plus élevées que par le passé. Mais le chapitre « matériel » de l'enseignement supérieur, au budget de 1967, n'a augmenté que de 3 p. 100 par rapport à 1966, augmentation qui compense à peine l'accroissement du coût de la vie.

D'ailleurs, aucun chef de service n'a encore reçu à ce jour notification des sommes destinées aux travaux pratiques nouveaux prévus dans le cadre de la réforme. Du fait des délais de livraison et en supposant même qu'il y ait attribution des crédits complémentaires, les nouveaux travaux pratiques ne pourront fonctionner avant 1968. Les conséquences de ce retard se font ressentir davantage dans les nouvelles facultés qui, bien entendu, ne disposent d'aucun fonds de matériel.

Parallèlement, les besoins nouveaux et incompressibles en personnel d'enseignement supérieur ont été évalués par les assemblées des facultés à 5.000 postes environ. Mais 2.300 postes seulement sont inscrits au tableau des créations d'emplois de 1967 et les listes publiées au *Bulletin officiel de l'éducation nationale* n'en font apparaître que 1.900 à ce jour, correspondant à peine à 40 p. 100 des besoins minimaux.

Lors du lancement de la réforme de l'enseignement supérieur, le directeur de cet enseignement affirmait devant l'assemblée des doyens des facultés des lettres, que le ministère accorderait pour la rentrée d'octobre 1967 tous les postes nécessaires à l'application de la réforme intégrale.

L'enquête effectuée par le syndicat national de l'enseignement supérieur pour déterminer les besoins réels révèle qu'il faut 1.773 professeurs, maîtres de conférences, maîtres assistants, uniquement pour les lettres.

Or le *Bulletin officiel de l'éducation nationale* du 11 mai dernier — il est donc tout récent — indique qu'il sera créé, à compter du 1^{er} octobre 1967, seulement 531 postes, soit un déficit de 1.242 postes.

Dans ces conditions, il paraît bien impossible d'appliquer la réforme et d'assurer les enseignements prévus.

Pour camoufler cette situation, on paraît décidé à diminuer les types d'études qui peuvent être entrepris dans chaque faculté

et même l'existence de certains établissements, comme celui de Brest, serait remise en cause. Il en résultera pour de nombreux étudiants la nécessité de quitter leur faculté d'origine pour une autre, avec tous les problèmes financiers qu'une telle obligation impose aux moins aisés d'entre eux.

Cette mise en place d'un barrage financier aux études d'éléments pourtant prometteurs mais démunis de ressources est certainement regrettable.

Quant aux locaux des nouvelles facultés, ils sont déjà insuffisants. Parce qu'on n'a pas vu assez grand, la faculté des sciences de Nice, par exemple, manque dès cette année de 30.000 mètres carrés de locaux. Seuls 10.000 mètres carrés ont été prévus au V^e Plan et rien n'a encore pu être construit.

L'encadrement des étudiants est très insuffisant pour la préparation de nombreux certificats et dans plusieurs disciplines on manque d'assistants et de maîtres assistants.

En sciences naturelles, seules les études de la première année du second cycle sont autorisées. De ce fait, les étudiants ayant satisfait au premier cycle doivent terminer leurs études à Marseille. Ces étudiants, qui pourraient rapidement devenir du personnel d'encadrement, sont ainsi perdus pour la faculté.

Dans toutes les disciplines, la liste complète des certificats autorisés n'est pas encore publiée, ce qui empêche l'établissement d'un emploi du temps cohérent.

Le personnel technique des laboratoires de recherches fait défaut et les crédits pour la bibliothèque universitaire sont également insuffisants.

Or cette situation n'est pas propre à la faculté de Nice. Elle est celle de toutes les facultés, notamment des facultés de création récente, dont l'essor est ainsi compromis.

Pourtant, sur le chemin de Rome, M. le Premier ministre vient de rendre à ces nouvelles facultés un bel hommage, en répondant à l'invitation de la faculté des lettres de Nice pour y célébrer, en universitaire, l'œuvre de Baudelaire.

Tous les problèmes matériels évoqués dans ce débat ont toujours des conséquences morales graves dans l'immédiat et davantage encore pour l'avenir. Ne l'oublions pas !

Au moment où le quart de la population française va se trouver dans les écoles, les lycées ou les universités, l'éducation nationale demeure plus que jamais le service public essentiel de la nation.

Plus encore que du temps de Condorcet, elle est certainement ce qu'il appellait « un devoir de justice ». (Applaudissements sur les bancs du groupe Progrès et démocratie moderne.)

M. le président. La parole est à M. Bertrand Denis. (Applaudissements sur les bancs des républicains indépendants.)

M. Bertrand D. 15. Monsieur le ministre, nombre de questions ont déjà été traitées dans ce débat.

Vous avez exposé longuement — pas assez, à mon avis — un sujet ô combien compliqué ! qui intéresse, vous l'avez dit, tous les Français.

Je n'interviens pas en tant que membre du corps enseignant. En mon nom personnel et au nom du groupe des républicains indépendants, je présenterai les remarques d'un homme mêlé, par ses fonctions, à des conseils d'administration d'établissements scolaires, à des commissions départementales de l'enseignement du premier degré, à des commissions d'attribution de bourses, et qui voudrait vous faire part du résultat de son expérience et des inquiétudes que lui cause le fonctionnement de l'éducation nationale.

Je ne dirai qu'un mot de l'enseignement supérieur, dont M. Guichard vous entretiendra en notre nom au cours de ce débat. Je me bornerai à vous demander si, à l'heure de l'Europe des Six, il n'est pas envisagé d'instituer entre les ingénieurs et les enseignants de nos six pays des équivalences qui leur permettent d'enseigner hors de leur pays d'origine et qui ne soient plus remises en question. La libre circulation des hommes de pays à pays doit être possible autant pour l'échange de connaissances techniques que d'autres matières d'enseignement. Je vous demande de bien vouloir vous préoccuper de cette question qui dépend de vous.

Etant moi-même administrateur d'un collège d'enseignement technique, je désire attirer votre attention sur une catégorie d'enseignants dont vous avez essentiellement besoin : les professeurs techniques adjoints.

Ces professeurs d'une haute technicité s'inquiètent du petit nombre de titularisations dans leur corps, celles-ci étant presque chez eux l'exception. N'est-on pas trop exigeant pour admettre à la titularisation des personnes dont le principal mérite est de savoir enseigner une technique manuelle ? Cet enseignement est difficile car, comme les institutrices des écoles maternelles dont on évoquait le dévouement il y a un instant, les professeurs d'enseignements techniques manuels doivent avoir foi dans leur mission qui est d'apprendre à leurs élèves, filles et garçons, un métier et à leur faire aimer.

La titularisation leur procurerait la sérénité dont ils ont besoin dans l'exercice de leur beau métier et nombre d'entre eux la méritent.

J'en arrive à la prolongation de la scolarité jusqu'à l'âge de seize ans.

L'un des orateurs qui m'a précédé vous a longuement décrit les difficultés que vous allez rencontrer s'agissant des enfants qui ne seront pas admis à entrer dans les collèges, dans des lycées ou dans des collèges d'enseignement technique, ou à suivre les cours d'apprentissage dépendant des chambres de métiers.

J'ai noté, monsieur le ministre, les quatre catégories que vous avez énumérées. Mais, en ce qui concerne la quatrième, êtes-vous sûr de pouvoir mettre en place le statut professionnel au mois d'octobre ?

Par ailleurs, il y a dans toutes les écoles primaires des garçons et des filles qui n'ont jamais accédé à la classe de préparation au certificat. Lorsqu'on parle avec leurs maîtres, ceux-ci disent : « Cet élève, je ne l'ai jamais vu dans ma classe. Il est resté dans la classe moyenne ou la classe inférieure. Quant à cet autre élève, je vais le présenter au certificat d'études, mais s'il l'obtient il aura atteint son plafond. »

Dans ces conditions, ne faut-il pas leur accorder dès maintenant quelques facilités ? En leur faisant faire deux ans d'études, qui ne sont pas encore organisées, leur rendez-vous service ou ne convient-il pas plutôt d'assouplir temporairement les règlements ? Je crois savoir que telle est votre intention, monsieur le ministre, mais j'aimerais que vous le confirmiez ici.

En attendant que vous ayez organisé des cours qui permettent d'initier les garçons et les filles un peu réticents aux travaux intellectuels dans les domaines qui sont de nature à les intéresser, à les faire vibrer, il faut tenir compte qu'ils ont atteint l'âge de quatorze ans. Cette situation est un fait sur lequel on ne peut pas revenir. Il faut leur permettre de choisir un métier manuel, même à titre transitoire. Mais il importe de le leur dire tout de suite. Car ils devront trouver un artisan, homme ou femme, qui accepte de les prendre en charge.

Il faut, d'autre part, tenir compte des professions pour lesquelles aucun cours préparatoire n'est actuellement prévu. Dernièrement, les parents d'un jeune homme désireux de devenir charcutier m'ont demandé ce qu'ils allaient faire de leur fils. « Nous connaissons bien un artisan qui accepterait de le prendre, m'ont-ils dit, mais nous n'avons pas l'autorisation nécessaire. »

Je me suis enquis de savoir s'il existait, en France, une école préparant au métier de charcutier. Vos services m'ont répondu négativement.

En attendant qu'une telle préparation existe, monsieur le ministre, je vous demande de ne pas vous montrer trop exigeant et d'envisager avec votre collègue des affaires sociales ce qui peut être fait pour ces enfants de quatorze ans, afin que, si je puis dire, leur prochaine rentrée scolaire, à eux aussi, soit organisée et qu'ils trouvent des maîtres capables d'en faire des apprentis, comme auparavant, jusqu'à ce que soit définie une formule entrant directement dans le cadre de l'éducation nationale. Ces dérogations et ces assouplissements, monsieur le ministre, nous voudrions que vous les accordiez tout de suite.

Je voudrais aborder à présent un sujet que je connais particulièrement pour l'avoir traité bien souvent devant le conseil général de mon département. Il s'agit des bourses.

Vous entendez, avez-vous dit, monsieur le ministre, développer au maximum l'aide apportée aux familles sous forme de bourses d'enseignement. Or des lacunes existent encore dans le règlement qui régit leur attribution.

La plus grave — je néglige les moins importantes — est d'ordre général. Quand une famille compte un enfant, un conjoint ou un ascendant infirme ou gravement malade, le barème autorise une légère déduction sur le budget familial afin de le rendre comparable à celui des familles qui ont la chance de ne pas être placées dans une situation identique. Je n'ai pas le droit de révéler l'importance de cette somme puisque le barème est confidentiel, mais je vous affirme qu'elle est infime.

Si le malade ou l'infirmes était placé dans un établissement de soins, où le prix de journée varie entre 40 et 60 francs par jour, quelquefois plus, vous imaginez ce qu'il en coûterait à la famille ou à l'Etat et à la collectivité.

Or la famille, je le répète, n'a droit qu'à une réduction infime. Il conviendrait donc d'envisager un effort supplémentaire pour les familles qui ont un grand malade ou un infirme à domicile, car à la tristesse morale d'une telle situation s'ajoutent pour elles des difficultés financières considérables.

Quelques mots à propos des bourses qui sont octroyées aux rursux.

C'est un problème dont des collègues de mon groupe — en particulier M. Christian Bonnet — et moi-même avons souvent entretenu vos prédécesseurs, spécialement M. Christian Fouchet.

Hier encore, M. Edgar Faure, répondant aux agriculteurs réunis à Vittel, a fort opportunément souligné que les ruraux, qu'ils soient ou non agriculteurs, avaient à vaincre à la fois la distance et l'insuffisance de leurs revenus.

La distance, c'est-à-dire l'isolement, constitue en effet une sérieuse difficulté pour les familles rurales, qu'il convient donc d'aider, soit financièrement, soit par d'autres moyens.

Un problème plus restreint, mais aussi très difficile à résoudre, est celui de l'endettement des exploitants agricoles.

Vous le savez, le revenu agricole est également soumis à un barème. Ce barème est ce qu'il est, et à mon avis les revenus supposés des agriculteurs sont toujours évalués d'une façon excessive. Mais ce n'est pas le moment d'en discuter. Ce qui motive mon intervention, c'est qu'on ne tient pas compte des dettes importantes que les exploitants ont contractées auprès du crédit agricole ou d'autres organismes de crédit. On prétend que ces sommes sont comprises dans le forfait. C'est inexact. Les intérêts à verser étant parfois très élevés, la situation de l'agriculteur endetté est profondément différente de celle de l'agriculteur qui ne l'est pas.

Situation encore plus délicate, celle de l'agriculteur obligé d'acheter sa ferme. Je dis bien « obligé », car, lorsque sa ferme est mise en vente, l'agriculteur n'a d'autre choix que de l'acheter ou de partir. Or, pour l'acheter, il doit souvent emprunter plus de la moitié de la valeur du fonds, ce qui, dans les régions où la terre est chère, exige parfois un délai de vingt à trente ans pour s'acquitter de la dette. Je suis effaré du fardeau qui pèse ainsi sur certains agriculteurs.

Quand on compare leur nouvelle situation de propriétaire à leur ancienne position de locataire, on constate que les annuités de remboursement, compte tenu de l'intérêt de l'emprunt — même s'il ne s'élève qu'à 3 p. 100 — pèsent plus lourd que le fermage qu'ils avaient à payer.

Pourtant ils sont bien considérés comme propriétaires lorsqu'il s'agit d'appliquer le barème, et la charge supplémentaire qu'ils

supportent représente 100 ou 120 francs par hectare, selon la qualité du sol.

Monsieur le ministre, il n'est pas normal qu'un cultivateur, contraint par les événements d'acheter sa ferme pour ne pas se retrouver sans situation, surtout s'il a plus de quarante ans, doive par là même renoncer à faire instruire ses enfants. Le choix est simple mais douloureux : obtenir une bourse pour les enfants ou renoncer à leur faire acquérir une instruction convenable parce qu'il est obligé d'acheter sa terre.

Il ne s'agit peut-être là que de cas particuliers, mais leur incidence sociale ne vous échappera pas, monsieur le ministre. Je suis persuadé que vos services voudront bien étudier ces quelques problèmes et je vous en remercie par avance. (*Applaudissements sur les bancs des républicains indépendants et de l'union démocratique pour la V^e République.*)

M. le président. La suite du débat est renvoyée à la prochaine séance.

— 4 —

ORDRE DU JOUR

M. le président. Ce soir, à vingt et une heures trente, deuxième séance publique :

Suite du débat sur la déclaration du Gouvernement sur l'éducation nationale.

La séance est levée.

(*La séance est levée à dix-neuf heures trente minutes.*)

*Le Chef du service du compte rendu sténographique
de l'Assemblée nationale,
VINCENT DELBECCHI.*

(Le compte rendu intégral de la 2^e séance de ce jour sera distribué ultérieurement.)

