

# 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 OUTRE-MER : 22 F ; ETRANGER : 40 F  
(Compte chèque postal : 9063-13, Paris.)

FRIÈRE DE JOINDRE LA DERNIÈRE BANDE  
aux renouvellements et réclamations

DIRECTION, REDACTION ET ADMINISTRATION  
26, RUE DESAIX, PARIS 15<sup>e</sup>

POUR LES CHANGEMENTS D'ADRESSE  
AJOUTER 0,20 F

## CONSTITUTION DU 4 OCTOBRE 1958

### 3<sup>e</sup> Législature

## SECONDE SESSION ORDINAIRE DE 1966-1967

## COMPTE RENDU INTEGRAL -- 33<sup>e</sup> SEANCE

### 1<sup>re</sup> Séance du Mercredi 31 Mai 1967.

#### SOMMAIRE

1. — Rappels au règlement (p. 1453).  
MM. Duhamel, Delorme, le président.
2. — Parlement européen et assemblée consultative du Conseil de l'Europe. — Démission de membres titulaires et de membres suppléants (p. 1454).
3. — Education nationale. — Suite du débat sur la déclaration du Gouvernement (p. 1454).  
MM. Bosson, Julla, Cornette, Mondou, Chambaz, Rigout, Peyre-Nôte, ministre de l'éducation nationale ; Mme Aymé de La Chevrière, MM. Moulin, Delorme, Garcin, le président, Rabourdin, Périllier, Mmes Privat, Ploux, M. Bouilloche.  
Renvol de la suite du débat.
4. — Ordre du jour (p. 1475).

PRESIDENCE DE M. MAX LEJEUNE,  
vice-président.

La séance est ouverte à quinze heures.

M. le président. La séance est ouverte.

\* (2 f.)

— 1 —

#### RAPPELS AU REGLEMENT

M. le président. La parole est à M. Duhamel, pour un rappel au règlement.

M. Jacques Duhamel. Monsieur le président, mon rappel au règlement portera sur l'article 132, concernant les communications du Gouvernement.

La situation au Proche-Orient est grave et menace peut-être, au-delà d'un droit de passage de bateaux, le droit à l'existence d'un Etat.

A ce sujet, le Gouvernement français a pris une initiative diplomatique, dont la signification et la suite méritent d'être connues de l'ensemble de l'Assemblée nationale.

Je dis bien l'ensemble de l'Assemblée nationale. M. le ministre des affaires étrangères, en effet, a fait une déclaration devant la commission des affaires étrangères, qui a jugé opportun — je ne m'élève pas contre sa décision — de ne rien dévoiler de ce qu'elle a entendu. Mais je considère que, nul ne pouvant demeurer indifférent au drame qui se joue actuellement, c'est l'ensemble de la représentation nationale qui doit être informé par une déclaration du Gouvernement.

J'indique tout de suite que si, aux yeux du Gouvernement, la nature de cette communication exigeait le secret, l'Assemblée pourrait, en vertu de l'article 51 de notre règlement, décider

de siéger en comité secret par un vote émis à la demande, soit du Premier ministre, soit d'un dixième de ses membres.

Bien entendu, M. le Président de la République, M. le Premier ministre et M. le ministre des affaires étrangères se trouvant actuellement hors de France, on ne saurait fixer dès maintenant la date à laquelle cette communication pourrait avoir lieu. Mais il m'a paru convenable de demander sans plus attendre au représentant du Gouvernement ici présent de bien vouloir faire part à M. le Premier ministre de cette requête formulée par le groupe Progrès et démocratie moderne, et j'espère même que, dès ce soir, au cours de la conférence des présidents, une réponse positive pourra nous être donnée. *(Applaudissements sur les bancs du groupe Progrès et démocratie moderne, de la fédération de la gauche démocrate et socialiste et du groupe communiste.)*

**M. le président.** La parole est à M. Delorme, pour un rappel au règlement.

**M. Claude Delorme.** Le groupe de la fédération de la gauche démocrate et socialiste s'associe à la proposition qui vient d'être faite par M. Duhamel.

C'est à la demande de notre groupe que M. le ministre des affaires étrangères a bien voulu déferer quand il a accepté de venir faire une déclaration devant la commission des affaires étrangères. Mais ce n'est pas suffisant. Il convient que l'Assemblée nationale tout entière soit informée. *(Applaudissements sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste, du groupe communiste et du groupe Progrès et démocratie moderne.)*

**M. le président.** Je me contenterai d'indiquer à MM. Duhamel et Delorme que M. le ministre de l'éducation nationale a entendu leurs observations et qu'il ne manquera pas d'en faire part à M. le Premier ministre.

Au demeurant, monsieur Duhamel, il vous sera possible de soulever ce soir même la question devant la conférence des présidents, à laquelle vous participez régulièrement.

— 2 —

## PARLEMENT EUROPEEN ET ASSEMBLEE CONSULTATIVE DU CONSEIL DE L'EUROPE

### Démission de membres titulaires et de membres suppléants.

**M. le président.** J'ai reçu des lettres par lesquelles donnent leur démission :

De membres du Parlement européen : MM. Loustau, Mitterrand, Naveau, Spénale et Francis Vals ;

De membres titulaires de l'Assemblée consultative du Conseil de l'Europe : MM. Péronnet, Pic et Charles Privat ;

De membres suppléants de l'Assemblée consultative du Conseil de l'Europe : MM. Escande, Leccia et Schloesing.

Acte est donné de ces démissions.

L'Assemblée procédera à la nomination de leurs remplaçants à une date qui sera fixée sur proposition de la conférence des présidents.

— 3 —

## EDUCATION NATIONALE

### Suite du débat sur la déclaration du Gouvernement.

**M. le président.** L'ordre du jour appelle la suite du débat sur la déclaration du Gouvernement relative à l'éducation nationale.

Je demande instamment aux orateurs de bien vouloir respecter leur temps de parole.

La parole est à M. Bosson. *(Applaudissements sur les bancs du groupe Progrès et démocratie moderne.)*

**M. Charles Bosson.** Monsieur le ministre, ne pas reconnaître qu'un effort important a été accompli dans le domaine scolaire au cours de ces dernières années me paraîtrait une attitude partisane ; dire que cet effort satisfait les besoins scolaires de la jeunesse française me semblerait tout aussi partiel en sens inverse. C'est entre ces deux positions du docteur Tant-Pis et du docteur Tant-Mieux que se situera mon propos.

Je ne vous féliciterai pas de ce qui a été réalisé ni ne vous critiquerai de ce qui ne l'a pas été puisque vous venez de prendre vos nouvelles fonctions. Mais je souhaiterais faire partager au normalien, au brillant auteur de *Rue d'Ulm*, les soucis du député d'une région montagnaise où, dans les villages écartés, 144 postes de l'enseignement élémentaire ont été

supprimés en trois ans, et du maire d'une ville en expansion où des classes neuves sont fermées faute de maîtres.

Mon intention est donc de vous entretenir plus des maîtres que des locaux. Je veux cependant noter que, si l'on a beaucoup construit, le rythme doit être maintenu et même accéléré si l'on veut accueillir dans des établissements adaptés la foule des jeunes qui envahit le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Une grave hypothèque pèse sur cet espoir, car les communes ne pourront faire face aux participations financières croissantes qui leur sont demandées, du fait des plafonds fictifs imposés par votre ministère. Un nouveau groupe scolaire ne vient-il pas d'être payé à 55 p. 100 par ma commune, alors qu'antérieurement 80 à 85 p. 100 de la dépense étaient à la charge de l'Etat ? Il est nécessaire que le financement soit rétabli sur des bases plus équitables ; sinon les chantiers ne pourront pas être ouverts.

La question se pose avec plus d'acuité encore pour l'équipement sportif scolaire, réduit à la portion congrue depuis son transfert au ministère de la jeunesse et des sports, lequel subventionne à 50 p. 100 sur des forfaits minorés. Je viens d'en avoir la preuve : un gymnase de 1 million de francs, construit par un syndicat scolaire pour un collège d'enseignement technique, vient de faire l'objet d'une subvention de 300.000 francs, soit moins du tiers.

Les communes ne pourront, dans ces conditions, réitérer leur effort pour d'autres opérations projetées, et c'est l'équipement sportif des futurs collèges d'enseignement supérieur, d'enseignement général ou d'enseignement technique qui est ainsi mis en cause. Je forme le vœu que vous trouviez rapidement une solution à ce problème, en accord avec votre collègue de la jeunesse et des sports.

Mais les locaux ne sont qu'un cadre. Que seraient-ils sans maîtres, et sans maîtres qualifiés ? Avons-nous ces maîtres ? Les préparons-nous ? Telle est ma principale préoccupation.

Sans doute a-t-on créé, au cours de ces dernières années, de nombreux postes devant la marée scolaire soulevée par l'augmentation de la natalité et la prolongation, spontanée ou obligatoire, de la scolarité secondaire. Mais l'effort est-il à la mesure des besoins ?

Il faudrait être mal informé pour ne pas juger fondées l'inquiétude et l'impatience que manifestent les enseignants comme les parents. Nous manquons de maîtres, en fait, de la maternelle à la faculté. L'urbanisation, le travail féminin, le progrès pédagogique ont multiplié les besoins en classes maternelles dans les villes, puis dans les bourgs ruraux. Les créations de postes sont trop restreintes et on est conduit parfois à ouvrir des garderies municipales dans des locaux scolaires ou à entasser les petits dans des classes surpeuplées. C'est le problème de la formation des enfants de demain qui est ainsi posé.

Dans l'enseignement élémentaire, on ferme des classes ou des écoles rurales pour ouvrir des classes urbaines, et on surcharge ces classes, quitte à laisser vides des locaux neufs. La moyenne par classe augmentera de 8 p. 100 dans ma ville à la rentrée prochaine.

Classes urbaines de trente-cinq élèves et plus, écoles rurales à classe unique, régime épuisant pour les enseignants et préjudiciable pour les enfants, voilà la situation. J'ajoute que l'on vient de décider dans mon département la suppression de vingt postes de maître d'éducation physique tenus par des instituteurs, sans que leur remplacement soit prévu : cinq cents élèves du primaire et du secondaire risquent ainsi de ne plus avoir de cours d'éducation physique, en septembre prochain, à Seyssel ; il en est de même à Frangy et dans d'autres chefs-lieux de canton. Il est urgent d'y obvier.

Mais la situation est encore plus difficile au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Théoriquement, la « réforme » constitue une généreuse tentative de démocratisation de l'enseignement secondaire. Reconnaissances-en le principe. Mais sa mise en application révèle ou confirme l'incapacité de l'Etat d'accueillir dans des conditions valables la première génération qui devrait bénéficier cet automne de la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans révolus.

Constatons dès l'abord que même s'ils étaient en nombre suffisant, les collèges d'enseignement général et les collèges d'enseignement secondaire consacraient de manière inadmissible l'inégalité des chances entre la jeunesse urbaine et la jeunesse rurale. Car le C. E. G. n'ouvre point l'éventail des options que devrait comporter, pour tous les enfants, le « tronc commun » afin de permettre une authentique orientation de la sixième à la seconde. Cette situation conduit fatalement à alanguir les élèves sortant des C. E. G. ruraux et désirant poursuivre leurs études vers les collèges d'enseignement technique, dont la structure actuelle crée une véritable impasse, sans passerelle valable avec l'enseignement long classique ou moderne.

Si l'on persistait dans cette voie, la ségrégation dans l'enseignement se ferait à l'avenir, non plus entre la classe bourgeoise et la classe ouvrière, mais entre le monde urbain et le monde rural. Il faut être conscient de ce danger et de cette injustice, et prendre les mesures nécessaires pour y mettre fin.

L'effort accompli est insuffisant non seulement en qualité, mais également en quantité, comme le prouve la circulaire ministérielle de février 1967, qui prévoit, outre de multiples dérogations, la création de sections de formation professionnelle.

Nous ne pouvons pas vous suivre, monsieur le ministre, lorsque vous fondez un grand espoir sur ces sections, qui représentent en réalité pour nous l'aveu d'un retard, et non une solution. Rien n'est d'ailleurs prêt pour assurer les douze heures de formation générale, et on a grand peine à trouver des professionnels pour les vingt-quatre heures de travail pratique, si ce n'est quelques ateliers trop spécialisés qui accepteraient cette main-d'œuvre gratuite. Mais qu'en fera-t-on ensuite ? Il ne peut s'agir que d'un palliatif regrettable soulignant l'urgence de la mise en place d'un appareil de premier cycle qui réponde aux besoins réels suscités par l'ordonnance de 1959.

Le manque de postes est, au surplus, confirmé par toutes les circulaires qui imposent le surpeuplement des classes. Que devient la fameuse règle d'or de vingt-cinq élèves, préconisée par la commission Laurent et dont vous avez reconnu toute la valeur, monsieur le ministre, en recevant le 28 avril dernier le bureau de la fédération de l'éducation nationale ?

La moyenne de trente-cinq élèves est devenue officielle dans toutes les classes, et elle dépasse quarante-cinq dans les terminales. Ne s'apprête-t-on pas, dans ma ville, qui comptait une classe de mathématiques élémentaires dans un lycée de filles et deux dans un lycée de garçons, à supprimer la première pour ne conserver, cet automne, que deux classes mixtes de quarante-cinq élèves chacune ? Est-ce là le résultat bénéfique qu'on attend des classes géminées ?

Et encore n'ai-je parlé que des enfants relevant d'un enseignement normal. Que dire des besoins en locaux et en maîtres qualifiés que requiert la jeunesse inadaptée ? Sans doute doit-on féliciter le Gouvernement d'avoir soulevé ce problème, trop longtemps méconnu, mais non de l'avoir encore résolu.

Si l'on veut dispenser un enseignement de qualité qui assure véritablement l'avenir de notre jeunesse et, à travers elle, les chances de notre pays, il vous faudra, monsieur le ministre, vous battre pour obtenir des crédits en vue de la création des postes indispensables.

Chacun sait que le Plan a retenu des prévisions nettement inférieures à celles des commissions spécialisées, notamment en matière scolaire. Or le budget ne suit même par le Plan.

Celui-ci prévoit, par exemple, 93.500 professeurs pour 1972, avec une moyenne de trente élèves par classe. Il existait 64.000 postes en 1964. On en a créé 9.000 en trois ans. Il reste donc 25.000 postes à créer en quatre ans, ce qui correspond à 6.250 postes par an, et non à 3.500, comme prévu pour la rentrée prochaine.

On n'a même pas augmenté, pendant ce temps, notamment en 1967, le nombre de places dans les I. P. E. S. — les instituts de préparation aux enseignements du second degré — dont les étudiants doivent, cependant devenir les professeurs de 1970 ou de 1971.

A ce rythme, la réalisation du Plan ne dépasserait pas, d'après les spécialistes, le taux de 60 p. 100 en ce qui concerne les maîtres.

Les candidats ne manquent cependant pas, ou ne manquent plus. Ce qui manque, ce sont les crédits. Nous ne demandons, monsieur le ministre, qu'à vous aider à les obtenir.

Pour ma part, j'ai voté tous les budgets de l'éducation nationale depuis 1958, sauf celui de 1967, qui était en perte de vitesse par rapport à l'augmentation de certains autres budgets et à l'augmentation générale du budget de l'Etat, alors que la priorité des priorités devrait être accordée à l'éducation nationale.

Je souhaite de tout cœur, je vous le dis franchement — et mes votes antérieurs en sont la caution — que, devant l'inventaire des besoins, vous soient octroyés cet automne, grâce à votre talent, à vos interventions, à toutes celles du Parlement, des parents de France et des enseignants, les crédits dont l'augmentation me permettrait, personnellement, de voter le budget de 1968. (*Applaudissements sur les bancs du groupe Progrès et démocratie moderne.*)

**M. le président.** La parole est à M. Julia. (*Applaudissements sur les bancs de l'Union démocratique pour la V<sup>e</sup> République et des républicains indépendants.*)

**M. Didier Julia.** Mesdames, messieurs, chez tous les universitaires, quelles que soient leur tendance ou leur confession, la réforme a suscité de l'aigreur et de l'inquiétude, et cela surtout parce que cette réforme s'est révélée nécessaire pour des raisons totalement étrangères à l'Université.

Ces raisons sont de deux ordres. Il y a d'abord l'explosion démographique que M. le ministre a évoquée et qui a fait que notre matériel scolaire et nos structures anciennes n'ont pu contenir la montée des jeunes élèves. Il y a ensuite le fait que la diversité des intelligences des élèves a été mise en évidence par les psychologues à l'occasion des spécialisations nécessaires à l'âge industriel. C'est ainsi qu'en 1975 il y aura trois fois plus d'emplois qualifiés exigeant des études post-scolaires qu'en 1960 et vingt-deux fois plus qu'au début du siècle.

En face de cette situation, il faut reconnaître que l'Université, dans son ensemble, est restée absolument impavide, s'enfermant volontiers dans le ghetto d'un enseignement qui n'aurait d'autre fonction que de former des enseignants et qui, ce cercle achevé, n'aurait pas rencontré le monde réel. Il en est résulté — c'est dommage et très triste — qu'elle s'est coupée de la vie de la nation, au point qu'il nous a été donné, au cours des premières années de la réforme, de voir nos collègues les plus révolutionnaires sur le plan politique demeurer — il faut le dire — les conservateurs les plus attardés lorsqu'il s'est agi de toucher à leur pédagogie. (*Applaudissements sur les bancs de l'Union démocratique pour la V<sup>e</sup> République et des républicains indépendants.*)

Un philosophe contemporain disait que souvent les professeurs enseignent dans un monde et touchent leurs traitements dans un autre. C'est un autre sujet de tristesse de constater, monsieur le ministre, que la situation actuelle tient aussi au traitement des enseignants.

Aussi me proposerai-je, étant entendu que le but de la réforme est de mettre l'Université de plain-pied, sur tous les plans, avec la société moderne, de suggérer des mesures pratiques susceptibles d'atténuer la distance qui sépare le citoyen de l'universitaire.

La première concerne la formation même des maîtres. Je ne dirai rien des instituteurs qui, dans l'ensemble, offrent à la nation un exemple de dévouement et d'ardeur pédagogiques. En revanche, je rappellerai qu'un professeur agrégé vient à l'enseignement après un mois de stage pédagogique obligatoire et une conférence d'une heure sur l'administration des lycées. Une des raisons pour lesquelles l'universitaire se dresse volontiers contre l'Etat qui ne lui apparaît qu'à travers les manifestations de l'administration, c'est qu'il n'a aucune formation administrative et qu'il se trouve tous les jours confronté à des tâches de gestion. La solution que je vous propose est de faire en sorte que tous les professeurs, quels que soient leur grade et le degré ou la spécialité de leur enseignement, soient assujettis à suivre, pendant un temps donné, une classe de technique administrative ou une classe de technique économique et sociale.

Les règlements prévoyaient jadis qu'un agrégé de philosophie, par exemple, devait être titulaire d'un certificat de sciences. La mesure s'expliquait par la mentalité de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle qui considérait un peu la science comme la méthode universelle en toutes choses ; elle a été par la suite quelque peu atténuée et réformée. Il conviendrait que tous les enseignants reçoivent une formation administrative, ce qui aurait le mérite de diminuer considérablement la distance qui sépare l'Université de la nation et de permettre aux universitaires de participer, en connaissance de cause, à des réformes permanentes.

Quant à l'adaptation des élèves aux conditions de la vie moderne, elle pose des problèmes d'orientation. Il ne faut pas cacher que la réforme des structures de l'enseignement ne fait que définir un cadre vide. Il importe de savoir comment on le remplira. En d'autres termes, la ventilation des effectifs, la répartition des élèves entre les différentes sections, voilà le nerf de la réforme. C'est seulement si la sélection s'opère en fonction des aptitudes, et l'orientation en fonction des besoins de la nation, que la réforme répondra aux conditions d'une démocratie moderne.

Je ne critique pas, monsieur le ministre, les traditionnels « conseils des professeurs » qui décident si l'on fait redoubler, ou si l'on fait passer un élève dans la classe supérieure. Je dis qu'un tel dilemme est tout à fait dépassé et je signale surtout qu'il ne suffit pas de baptiser « conseil d'orientation » un simple « conseil des professeurs » pour avoir avancé d'un pas.

Il est certain que la compétence des professeurs en matière d'appréciation et de jugement des élèves demeure irremplaçable ; mais, dans le cadre traditionnel, elle est tout à fait insuffisante. C'est pourquoi la création de l'Office national d'information pour l'orientation scolaire et professionnelle devrait être suivie de mesures concrètes.

Il conviendrait, mais vous nous l'avez annoncé, que le ministère puisse se doter d'un vaste service de presse destiné à informer les conseils de professeurs et les parents d'élèves des prévisions statistiques du commissariat au Plan en matière d'emploi, pour les dix années à venir, afin que ceux-ci, assistés de psychologues conseils, participent à la vie économique et sociale de la nation et aient conscience d'être les démiurges de la France de demain.

Chaque année, au mois de juin qui, comme vous l'avez dit, monsieur le ministre, est l'époque de mobilisation des élèves, des professeurs et des parents d'élèves, le ministère de l'éducation nationale pourrait organiser des émissions de télévision qui bénéficieraient d'une large diffusion et exposeraient, à l'aide de schémas simples, les possibilités d'emploi offertes dans chaque branche et à chaque niveau d'enseignement.

M. Jacques Philippe-Vendroux. Très bien !

M. Didier Julia. L'orientation ne peut être efficace que si elle se dote des moyens propres à l'information nationale.

Le monde étant, comme chacun sait, en perpétuelles mutations, le ministère devrait reprendre en main tous les instruments de recherches pédagogiques dont il dispose. Certes, pédagogues et sociologues ne manquent pas d'idées généreuses ni de doctrines audacieuses, et ils se sont livrés à des études générales sur l'évolution d'un enseignement démocratique. Mais il faut reconnaître avec Jacques Drouet que les enseignants ont pratiquement l'impression d'être abandonnés à l'improvisation empirique, au réformisme anarchique et aux efforts morcelés dans le cadre d'une administration contraignante, centralisatrice et routinière.

Les vraies réformes, celles sur lesquelles il ne serait pas nécessaire de revenir au bout d'un an, ne peuvent résulter que d'une expérimentation systématique. Si le ministère coordonnait systématiquement les recherches de l'Institut pédagogique national, du Centre international pédagogique de Sévres, d'établissements expérimentaux, tel le collège d'enseignement secondaire de Marly-le-Roi, s'il décidait d'unifier les recherches de la Ligue de l'enseignement et des centres d'entraînement aux méthodes actives, des activités de vacances et des foyers socio-éducatifs, celles de l'Office central de coopération à l'école, et j'en passe, s'il assignait à chacun un secteur déterminé de recherche et d'expérimentation pour en dégager une politique d'ensemble, l'avenir de la pédagogie française se trouverait assuré et sans cesse adapté à l'époque. L'éducation nationale porterait en elle-même son propre instrument de réadaptation perpétuelle et toutes les bonnes volontés pédagogiques se trouveraient rassemblées au service du bien commun, au lieu de s'exercer en elles-mêmes dans la solitude et globalement dans l'anarchie.

Les instruments existent ; seule manque encore la volonté planificatrice de mise en œuvre. La mesure aurait en tous cas l'avantage de ne pas coûter trop cher à l'État. Elle ne lui coûterait même rien, puisqu'il s'agit simplement de rassembler tous les instituts pédagogiques existants pour les mettre au service d'une volonté commune.

Il m'est arrivé, au cours de ces dernières années, de participer, parmi d'autres, à des groupes de recherches pédagogiques. Je voudrais vous faire part de certaines suggestions techniques qu'une réflexion assez approfondie m'a fait apparaître comme des exigences nécessaires.

La première concerne la création d'écoles maternelles en milieu rural. Il est impossible de méconnaître le rôle déterminant de l'école maternelle dans l'éveil des esprits. Il se trouve que les enfants d'agriculteurs qui sont privés de telles écoles, dans les villages de moins de 1.000 habitants, connaissent une situation particulièrement difficile tout au long de leur scolarité.

A cette discrimination liminaire s'ajoute le fait que l'instituteur est moins bien payé en milieu rural qu'en ville et qu'il doit animer, dans une classe unique, différents degrés d'enseignement, ce qui nuit nécessairement à l'efficacité de ses cours. Et je ne parle pas de l'heure et demie de trajet quotidien en autocar ou par train qui fatigue l'enfant et l'empêche de bien travailler.

Pour pallier cette injustice de fait il y aurait lieu de prévoir, sans aucune démagogie mais par pur respect de la règle démocratique, pour tous les enfants d'agriculteurs issus d'un village de moins de 1.000 habitants, un recul d'un an de la limite d'âge pour l'entrée dans les lycées et dans les grandes écoles : ce ne serait que justice.

J'entrerai maintenant dans les scénarios de l'enseignement technique, simplement parce qu'au cours d'une analyse des différents problèmes scolaires j'y ai aperçu quelques difficultés particulières d'organisation.

Je ne reviendrai pas sur le rapport Laurent que tous les spécialistes de l'éducation nationale connaissent, sinon pour souligner que les critiques concernant l'absence de diversification des structures de l'enseignement technique et professionnel et la tendance trop marquée à l'unité des méthodes pédagogiques ne doivent pas faire perdre de vue la nécessité d'assurer toujours une formation professionnelle large, seule capable de former des esprits aptes à se réadapter au perpétuel changement des techniques et aux mutations professionnelles qui résultent inévitablement du progrès.

J'insisterai sur la question fondamentale que pose l'organisation de l'enseignement technique.

Chacun sait qu'il existe deux types d'ingénieurs : celui que j'appellerai le type X, ingénieur de recherche qui se spécialise

ensuite dans la gestion des entreprises ; et celui que j'appellerai le type ENSAM, le type Ecole nationale supérieure des arts et métiers, qui est un ingénieur constructeur.

Ces deux types d'ingénieurs, mathématiciens et constructeurs, sont aussi utiles à la nation l'un que l'autre : il importe donc qu'aucune hiérarchie ne soit établie entre eux. Or on doit constater que la réforme n'a été ni bien assimilée ni bien respectée par les enseignants eux-mêmes.

Que se passe-t-il dans un conseil d'orientation ? Un élève sort de la classe de troisième ; il est bon en mathématiques ; on le fait passer en deuxième C. Si, pour son malheur — ou son bonheur — il a fait du latin, il sera automatiquement placé en deuxième C 3. Nous touchons là au drame des lycées techniques : les lycées classiques gardent tous les bons élèves. Or, il faut le dire, il n'y a plus de salut à terme pour la nation, si le « moderne » est considéré systématiquement comme le dépotoir du « classique » et le « technique » comme le dépotoir du « moderne ». La plasticité de l'intelligence humaine est telle que de grands esprits peuvent aussi bien s'épanouir dans le technique que dans les mathématiques ou dans le classique et la France en a d'ailleurs besoin.

La seule solution passe par la création de tronc communs C. E. S. et par le retrait des premiers cycles hors des lycées classiques. En d'autres termes, ce que nous demandons, c'est l'application intégrale de la réforme.

Cette application passe en outre par la mise au point du futur baccalauréat de technicien et celle des mathématiques supérieures techniques. A ce propos, je me permets, monsieur le ministre, d'attirer votre attention sur certaines pertes extraordinaires d'efficacité dans l'organisation de l'enseignement et je prendrai à cet égard un exemple qui illustre la situation sur le plan national.

Il a été entendu que la région parisienne servirait de cellule modèle à l'organisation de l'enseignement technique, qu'elle constituerait en quelque sorte un prototype d'organisation. Or que voyons-nous ? L'académie de Paris comporte neuf classes préparatoires de mathématiques supérieures techniques. Pourtant, le département de Seine-et-Marne, qui relève du point de vue pédagogique et administratif de cette académie, doit envoyer ses élèves à Lille ou à Rouen, car il n'y a pas de places prévues pour eux dans l'académie de Paris. Seulement, à Lille, il existait en 1966 trois classes préparatoires pour 1.071 élèves, contre neuf classes préparatoires pour 1.101 élèves à Paris. Il conviendrait donc en premier lieu que les enfants de la région parisienne aillent dans une de ces neuf classes. La première conséquence serait d'ailleurs que les chances des candidats deviendraient plus équitables car l'entrée en mathématiques supérieures techniques se fait sur dossier à l'académie de Lille et naturellement les enfants qui viennent d'ailleurs sont particulièrement inspectés.

Mais un deuxième problème se pose au sein même de l'organisation de la région parisienne. Sur ces neuf classes, deux seulement possèdent un internat, celles de Versailles et de Jean-Baptiste-Say. Les sept autres classes sont à Paris même et, en 1966, ont accueilli 444 élèves en T. Les classes de Versailles et de Clichy en ont accueilli 657.

On aboutit ainsi à ce paradoxe que l'académie de Paris, réputée saturée, dispose de locaux qui, du fait de leur mauvaise répartition, ne sont pas remplis !

La solution se trouve évidemment dans la création d'internats qui permettraient de mieux répartir les élèves sur l'ensemble de ces neuf classes. Autrement dit, il y aurait lieu, sans modifier leur nombre, d'incorporer les classes de mathématiques supérieures techniques dans des établissements dotés d'un internat. Vous noterez, monsieur le ministre, que ma suggestion présente l'avantage de prévoir une réorganisation qui ne comporterait pratiquement pas de frais d'investissement.

Il faudrait naturellement — c'est encore un point pédagogique — que la réforme prévoit une ouverture de l'enseignement technique supérieur non seulement au baccalauréat T issu de ces neuf classes techniques, mais à un recrutement pour le baccalauréat C dans des classes spéciales leur donnant un complément de formation technique.

Il serait alors expédient de transformer deux classes de Paris en classes spéciales pour bacheliers C et pour remplacer les deux classes de T qu'on retirerait de Paris. L'inventaire que j'ai fait de tous les lycées techniques susceptibles de posséder un internat m'a conduit à la conclusion qu'il n'y en a que deux, celui de Corbell et celui de Champagne-sur-Seine. Je suggère donc l'ouverture d'une section préparatoire technique dans ces deux établissements.

Croyez bien que j'ai pris cet exemple de l'académie de Paris uniquement parce que celle-ci prétend servir de modèle à l'organisation de l'enseignement technique à l'échelon national et qu'il ne faudrait pas nous inspirer d'un modèle d'irrationalité mais beaucoup plus d'une organisation harmonieuse.

Naturellement, j'aurais bien des remarques à présenter sur l'absence d'une politique d'ensemble concernant l'enseignement

technique. Je préciserai seulement l'esprit qui doit animer cette politique: il ne doit pas exister de hiérarchie entre les lycées techniques et les lycées classiques.

Au cours de l'élaboration du nouveau baccalauréat technique, lequel n'est pas encore officiel, il faudrait prévoir que les élèves issus des classes de technique économique — préparant l'ancien baccalauréat B — puissent préparer aussi ce baccalauréat dans un lycée technique et, inversement, que les élèves issus d'une classe C d'un lycée puissent entrer dans un établissement technique supérieur.

Je pourrais vous signaler encore l'inadéquation et l'inadaptation de l'enseignement technique à l'agriculture. Nous formons des techniciens agricoles. Or les agriculteurs ne sont pas des techniciens; ils sont beaucoup plus assimilables, en général, à des chefs d'entreprise. C'est ainsi qu'on les assujettit à la T. V. A., ce qui est bien, mais on ne leur a pas appris à faire la comptabilité. Des cours de culture générale devraient donc s'insérer dans l'enseignement technique agricole et le compléter.

J'aborde maintenant différents points. Je signale notamment le bon sens du projet Dometu concernant le baccalauréat et l'examen d'entrée en faculté. S'il tient compte des critiques qui lui ont été adressées, ce projet propose une formule simple et rationnelle puisque la nécessité de procéder à un filtrage supplémentaire à l'entrée en faculté est de plus en plus évidente.

Vous avez dit, monsieur le ministre, que le baccalauréat de cette année ressemblerait comme un frère à celui de l'année dernière. Je souhaite qu'il ne lui ressemble pas comme un frère jumeau et que certains points de détail puissent être modifiés.

En effet, l'an dernier, pour la première fois, les professeurs qui font passer le baccalauréat ont été assujettis à dispenser des cours réguliers entre l'écrit et l'oral et, telle qu'elle leur a été notifiée, cette décision leur est apparue comme une brimade. Ils l'ont fait savoir à M. Fouchet, ministre de l'éducation nationale, qui a répondu qu'il prévoyait de revenir sur cette mesure, étant donné qu'on ne peut sérieusement corriger une copie si l'on doit en outre assurer des cours pendant quatorze heures par semaine.

C'est là un scandale et même un drame national. Certains présidents de jurys de baccalauréat — j'en étais — en ont été réduits à suggérer à leurs correcteurs de regarder à la lumière, par transparence, les copies qu'ils n'avaient pas le temps de lire et de procéder ainsi à la notation des épreuves.

Il est dramatique que les correcteurs n'aient pas le temps de lire attentivement les copies, parce que la moindre irrégularité dans la note suscite un mécontentement légitime chez les élèves et leurs parents, mais surtout crée une injustice. Il serait donc souhaitable que les professeurs ne soient pas contraints d'assurer des cours à temps plein entre l'écrit et l'oral alors que chacun d'eux doit corriger 190 copies en 14 jours.

J'aurais beaucoup à dire sur l'organisation de la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur. Si des mesures ne sont pas prises d'urgence, notamment en ce qui concerne la rentrée prochaine, la faculté des lettres de Paris court à un véritable échec.

Les professeurs, que je connais bien, cherchent dans l'intérêt des jeunes — quelle que soit leur tendance politique, souvent anti-gouvernementale, mais peu importe en l'occurrence — à s'attacher aux éléments les plus dynamiques de la réforme et à essayer de les appliquer. Mais les conditions de travail qui leur sont imposées suscitent leur déception et même leur fureur. On fait obligation, par exemple, à 17 professeurs d'anglais d'enseigner à 2.500 élèves répartis en groupes de 40 mais, en consultant la grille des cours théoriques, on s'aperçoit que tous les professeurs et maîtres de conférences devraient consacrer deux heures par semaine à des cours dans le premier cycle de l'enseignement supérieur. On se demande quel temps leur restera, dès lors, pour les cours de licence, d'agrégation, de préparation aux diplômes, aux thèses de doctorat.

Cette situation est impossible.

Par ailleurs, vous n'ignorez pas, monsieur le ministre, qu'il existe à la faculté des lettres de Paris, pour 1.600 étudiants, deux amphithéâtres de 400 places qu'on a reliés — première entorse à la réforme — par un circuit de télévision fermé. Les élèves doivent ainsi suivre des cours diffusés au plafond, ce qui d'abord les oblige à se torturer le cou et ensuite interdit la transmission de graphiques, dossiers et documents et rend les cours de linguistique infréquentables.

Le problème est grave, puisque même les maîtres-assistants doivent faire fonction de maîtres de conférence alors qu'ils ne sont pas rémunérés pour ce travail et qu'ils sont tenus de préparer une thèse pour laquelle ils subissent des contrôles.

Par conséquent, même parmi les éléments les plus jeunes, qui réagissent le mieux à l'inertie et à la volonté de passivité des anciens, il y a un sentiment de frustration et un peu de révolte à l'idée que la prochaine rentrée scolaire ne pourrait s'effectuer

dans des conditions permettant d'appliquer au moins certains éléments de la réforme.

Je voudrais terminer par une remarque sur la conception de l'éducation nationale à l'échelle de l'Europe. Il n'est pas douteux que l'Europe qui se construit sous nos yeux ne saurait être assujettie à un enseignement unifié et pour ainsi dire totalitaire. La base de l'éducation européenne, c'est évidemment la multiplication des échanges. Aussi, ne peut-on qu'encourager le maintien quand ils existent et la création quand ils n'existent pas, de seconds cycles internationaux qui permettraient d'institutionnaliser ces échanges et de leur donner un support matériel. Il est à craindre, d'ailleurs, qu'il n'y ait pas d'Europe politique durable tant que nous n'en serons pas arrivés là, tant qu'une fréquentation quotidienne ne sera pas obtenue au niveau des élèves des lycées.

Vous tenez entre vos mains, monsieur le ministre, la clé d'un problème considérable et je dois souligner que j'ai déjà eu l'occasion de soumettre à vos services quelques projets précis dans ce sens.

Je ne saurais terminer cet exposé, monsieur le ministre, sans que mon cœur d'universitaire n'exprimât, par la voix du parlementaire, la confiance que l'université, dans son ensemble, vous porte. Sans doute, ce sentiment n'ira-t-il pas s'extérioriser en des manifestations d'enthousiasme. (Sourires.)

**M. Jacques Chambaz.** Sûrement !

**M. Didier Julia.** Mais un esprit averti doit savoir le déceler dans la modération des remarques acrimonieuses jusqu'à présent exprimées.

Un grand philosophe communiste, Georges Lukacs a écrit qu'il y a deux manières de vivre l'histoire: celle des partisans, assujettis aux mots d'ordre quotidiens du parti, à la discipline de chaque jour; celle des artistes, des penseurs, et, disait-il, des grands responsables qui doivent penser l'histoire à terme, se dégager de l'événement présent et de la turbulence de la politique quotidienne pour se situer dans un cadre plus large.

Par votre position, monsieur le ministre, vous appartenez à cette seconde catégorie. Cette position comporte une responsabilité particulière car vous tenez entre vos mains l'avenir de la France, dans les dix ou quinze ans qui viennent.

Si vous réussissez à adapter notre enseignement traditionnel aux structures de la société moderne, alors les nouvelles générations sauront maintenir le pays à la hauteur de sa tradition et l'adapter aux mutations de l'histoire.

La tradition française veut que l'enseignement soit essentiellement la formation du jugement et l'enseignement de la liberté et que chaque citoyen choisisse librement sa confession et son idéologie, ce qui leur restitue d'ailleurs leur véritable profondeur. Le progrès, lui, veut que l'éducation nous prépare à la vie et aux professions de l'industrie la plus moderne. Chaque fois que la France se trouvera dans un tel état d'équilibre, de sérieux, de travail et de réussite, il est certain que ses ressortissants et ses représentants sauront tous se prévaloir des valeurs du gaullisme.

En somme, l'efficacité de l'enseignement doit faire notre force, de même que la liberté de nos choix individuels a toujours fait notre risque et notre honneur. (Applaudissements sur les bancs de l'Union démocratique pour la République et des républicains indépendants.)

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

**M. Arthur Cornette.** Monsieur le ministre, mes chers collègues, la politique scolaire pratiquée depuis plusieurs années dans le domaine de l'enseignement du premier degré prouve — je le constate avec regret — que le Gouvernement relègue au second plan de ses préoccupations l'école maternelle et l'école primaire sous le prétexte que l'une n'est pas obligatoire et que les problèmes de l'autre sont, paraît-il, résolus par la stabilisation des effectifs globaux.

Cette conception aboutit, en fait, à négliger, pour ne pas dire à sacrifier, l'enseignement du premier degré qui était et demeure pourtant la base de tout notre édifice scolaire.

En exposant brièvement, à titre d'exemple, la situation de l'enseignement du premier degré dans la région du Nord, je voudrais démontrer qu'il y a encore, pour reprendre une expression du Président de la République, beaucoup, beaucoup à faire!

Je voudrais en même temps vous convaincre, monsieur le ministre, mes chers collègues, qu'il convenait, à l'occasion de ce débat, de tirer le signal d'alarme au sujet de la rentrée de septembre, qui pose un problème préoccupant aux familles, aux enseignants et à l'administration.

Examinons d'abord les effectifs. Je rappelle pour mémoire — on l'a déjà fait avant moi — que la très officielle commission Laurent considérait l'effectif de 25 élèves par classe comme le plafond optimum. Or nous en sommes loin.

On a recensé, ces temps derniers — et je garantis l'authenticité des chiffres que j'avance — dans les départements du Nord et du Pas-de-Calais, 100 classes maternelles de plus de 60 enfants et 300 classes de 50 à 60. Dans l'enseignement primaire, 2.000 classes comptent encore entre 35 et 40 élèves, tandis que, dans 600 autres, s'entassent toujours plus de 40 élèves.

Peut-on s'étonner, dans ces conditions, que le pourcentage des enfants retardés soit de 54 p. 100 au niveau du cours moyen deuxième année ? Encore ne compte-t-on pas dans ce pourcentage les élèves ayant atteint l'âge normal de ce cours sans avoir pu y accéder.

Il fallait 1.500 classes nouvelles dans l'enseignement primaire pour respecter la moyenne encore raisonnable de 30 élèves dans le Nord. On en a ouvert 27 !

Pour pallier l'insuffisance du nombre de classes et dégager des postes d'instituteurs en faveur des écoles exagérément surchargées, l'administration se voit contrainte de prononcer des fermetures qui désorganisent le fonctionnement pédagogique des écoles où les effectifs sont à peu près normaux, tandis que de jeunes maîtres, nombreux, attendent vainement leur titularisation, que des bacheliers sont chômeurs, que des professeurs de collèges d'enseignement général, des maîtres de classes de transition et de fin d'études sont menacés dans leur emploi par la réforme des structures, et que se crée ainsi dans le personnel un sentiment d'instabilité et d'insécurité.

Peut-on s'étonner de cette situation quand on sait que le V<sup>e</sup> Plan est encore en régression par rapport au IV<sup>e</sup> ? La fourchette des prévisions fixait le total des crédits entre 32 et 43 milliards de francs pour l'éducation nationale ; ce total a été ramené à 25 milliards.

Certes, le Gouvernement fait état de la progression du volume du budget ; M. le ministre l'a souligné hier une nouvelle fois. Mais l'argument n'a aucune valeur puisqu'il néglige l'augmentation générale des effectifs passés de 8 millions en 1961 à près de 10 millions aujourd'hui, et la hausse importante du coût de la construction. Ainsi, malgré l'augmentation globale des crédits, l'investissement consacré à chaque élève en 1967 est en diminution de 20 p. 100 par rapport au IV<sup>e</sup> Plan dans les écoles maternelles et de 15 p. 100 dans l'enseignement primaire.

Peut-on, dans ces conditions, prétendre qu'il y a une très sensible amélioration et se délivrer des témoignages de satisfaction ? N'avons-nous pas raison d'affirmer que l'enseignement du premier degré est particulièrement négligé ?

Mais la mystification la plus énorme, c'est l'application, brusquement décidée pour cette année, sans la moindre préparation, à la veille des élections et pour les besoins de la propagande, de la prolongation de la scolarité.

C'est un problème majeur en effet, monsieur le ministre, qui exige une solution. 80 p. 100 des jeunes seront scolarisés en septembre 1967 et 96 p. 100 en 1968, nous annonce-t-on. Cependant, le préfet de la région du Nord avait récemment, devant la commission de développement économique régional, que, dans les conditions actuelles, la scolarisation jusqu'à seize ans ne pourrait être assurée, même en 1972, dans les départements du Nord et du Pas-de-Calais. (*Exclamations sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste et du groupe communiste.*) Elle ne pourra l'être, selon lui, qu'en 1974 et encore, à la condition qu'une majoration très sensible de l'enveloppe financière soit accordée à la région.

Or il semble bien qu'on n'envisage pas du tout d'augmenter les crédits.

Pour compenser, on a recours à des expédients. On a d'abord recensé les places disponibles pour accueillir « physiquement » — c'est le terme employé dans la circulaire ministérielle — les jeunes gens âgés de plus de quatorze ans. Mais, à ma connaissance, on n'a établi aucun programme, on ne dispose ni du personnel spécialisé ni des locaux aménagés qui sont nécessaires. Rien n'est prêt et, demain, nous serons en juin.

Qu'à cela ne tienne ! On adopte des solutions improvisées qui, en fait, tournent la loi et que M. le ministre qualifie d'originales. Entre autres — et ce sera le cas le plus fréquent — on se propose d'obliger les jeunes gens à fréquenter un établissement scolaire pendant douze heures par semaine et à passer le reste du temps, c'est-à-dire vingt-quatre heures, en atache chez un patron. Voilà ce qu'on appelle la prolongation de la scolarité ! (*Applaudissements sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste et du groupe communiste.*)

D'autre part, l'Institut national de la statistique constate que, dans l'académie de Lille, le premier cycle du second degré ne pourra offrir en 1970 que 188.000 places à 375.000 élèves, ce qui signifie que 50 p. 100 environ des enfants de 11 à 15 ans ne pourront être scolarisés.

Si nous examinons les chiffres pour le deuxième cycle, qui intéresse les jeunes de 16 à 18 ans, le même organisme prévoit qu'on ne pourra mettre que 125.000 places à la disposition de 218.000 élèves, proportion sensiblement analogue à celle du premier cycle.

Ces statistiques montrent qu'un adolescent sur deux ne trouvera pas de place dans les établissements scolaires du Nord et du Pas-de-Calais en 1970. Vraiment, il y a beaucoup, beaucoup à faire pour remédier à cette situation !

En ce qui concerne la réforme, nous constatons que les difficultés auxquelles se heurtent les enseignements préscolaire et élémentaire qui, pourtant, constituent la pierre angulaire de toute vraie démocratie, la présélection dès l'âge de onze ans, la multiplication des barrages perpétuent une sélection en fonction des origines sociales et conduisent davantage à limiter l'accès des élèves aux études ultérieures qu'à tout mettre en œuvre pour résoudre les problèmes d'adaptation d'un nombre considérable d'enfants et de jeunes gens.

Nous pensons au contraire, que, démocratiser l'enseignement, c'est laisser les mêmes chances à tous le plus longtemps possible. La démocratisation de l'enseignement ne consiste pas exclusivement, selon nous, à permettre l'accès des hautes fonctions aux élèves les mieux doués ; elle consiste également à donner à tous les enfants les possibilités maximales d'épanouissement, à permettre la promotion de tous, à offrir aux retardés, si nombreux, des possibilités de sauvetage.

C'est pourquoi nous demandons la mise en place d'un système scolaire conçu, non seulement en vue de dégager une élite, mais aussi d'élever le niveau général de l'ensemble des citoyens en vue du progrès social. L'intérêt du pays est en jeu.

Si la situation actuelle se prolonge, si les insuffisances et les erreurs que nous dénonçons ne sont pas corrigées, des dizaines de milliers de jeunes gens seront condamnés à la fonction de manœuvres, des armées de sans-travail sortiront de nos écoles publiques.

Mais il est pour beaucoup d'entre nous un autre sujet d'inquiétude.

Si le service public de l'éducation nationale se montre incapable de remplir sa mission, certains ne seront-ils pas enclins à réclamer la révision du rôle de l'Etat en matière d'enseignement et d'éducation, à demander qu'il abandonne ce, tout au moins, transfère encore davantage sa mission à des organismes privés qui bénéficieraient de son aide et se substitueraient à lui — ce qui existe déjà, il est vrai — contre le gré de la minorité de notre Assemblée et de la majorité du pays, puisqu'on accorde généreusement plus de cent milliards d'anciens francs annuellement à l'enseignement concurrent ?

**M. Raymond Mondon.** Heureusement !

**M. Arthur Cornette.** Je ne vous le fais pas dire. Vous êtes de ceux qui, demain, demanderont que soit révisé le rôle de l'Etat en matière d'éducation et qu'un autre enseignement se substitue à l'enseignement public. (*Applaudissements sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste.*)

**M. Roger Dusseaulx.** Nous demandons la justice pour tous !

**M. Arthur Cornette.** « Il y a cent moyens, tous également sûrs pour un Etat, de déshonorer, de déprécier un enseignement d'Etat, de l'avilir, de le diminuer, de l'affamer, de l'exténuer et ainsi, enfin, de le tuer. » (*Sourires sur les bancs de l'union démocratique pour la V<sup>e</sup> République et des républicains indépendants.*)

**M. Raymond Mondon.** C'est tout ?

**M. Arthur Cornette.** Je vous attendais là, monsieur Mondon. Savez-vous qui parle ainsi ?

M. le ministre, qui est un littéraire, a certainement reconnu le style de Charles Péguy. (*Très bien ! très bien ! sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste.*)

**M. Bertrand Flornoy.** Péguy a-t-il été ministre de l'éducation nationale ?

**M. Arthur Cornette.** « L'un des moyens, l'un des plus sûrs... », ajoutait-il, « ...c'est de lui refuser les crédits indispensables, que l'on gaspille ailleurs ».

Je reconnais honnêtement que des efforts ont été accomplis en faveur de l'enseignement public. J'ai simplement voulu, à l'occasion de ce débat, montrer qu'ils sont encore nettement insuffisants, spécialement dans l'académie de Lille, pour le premier degré en particulier.

Je n'irai donc pas jusqu'à prétendre que le Gouvernement cherche à « tuer » l'enseignement public. Ce serait excessif, car on ne conçoit pas, malgré tout, que M. le Premier ministre et M. le ministre de l'éducation nationale, tous deux anciens élèves de l'école normale supérieure, même s'ils appartiennent tous deux à la catégorie des normaux que Péguy appelait le « fameux contingent » et qui, selon lui, cherchaient ou avaient cherché la réussite dans d'autres voies que celle de l'enseignement — reportez-vous aux *Cahiers de la quinzaine* — on ne conçoit pas, dis-je, qu'ils se refusent à donner au service public de l'éducation nationale la possibilité de fonctionner normalement et à réaliser une réforme vraiment démocratique.

On a peine à imaginer qu'ils acceptent, même inconsciemment, la démission de l'Etat dans le domaine de l'éducation nationale. (*Applaudissements sur les bancs de la fédération nationale de la gauche démocrate et socialiste et du groupe communiste.*)

**M. le président.** La parole est à M. Mondon. (*Applaudissements sur les bancs des républicains indépendants et de l'union démocratique pour la V<sup>e</sup> République.*)

**M. Raymond Mondon.** Monsieur le ministre, hier, dans votre exposé très complet et très brillant, vous avez parlé de l'effort consenti par l'Etat, depuis un certain nombre d'années, en faveur de l'éducation nationale.

J'ai constaté avec plaisir, il y a quelques instants, que l'honorable collègue qui m'a précédé à cette tribune reconnaissait que si les crédits étaient encore insuffisants, des efforts avaient néanmoins été réalisés depuis sept à huit ans.

Ces efforts sont certains, mais il existe encore des défaillances. Mes amis et moi, membres de la majorité, ne nous faisons pas faute de vous le dire et de vous le répéter.

En effet, le nombre de jeunes gens qui fréquentent les enseignements primaire, secondaire, technique ou supérieur a crû — vous l'avez indiqué hier, monsieur le ministre — dans de très grandes proportions depuis la Libération. Gouvernement et Parlement ont donc un effort à poursuivre et à amplifier dans les années à venir.

Monsieur le ministre, mon propos sera aujourd'hui fort simple. Il n'y a pas que l'Etat, il n'y a pas que le budget de la nation qui doivent consentir des efforts : il importe également que les collectivités locales — vous savez qu'elles le font — consentent également des efforts importants.

**M. Raymond Gernez.** O combien !

**M. Raymond Mondon.** Ce n'est pas un maire qui me démentira. Les collectivités locales, mon cher collègue, départements et surtout communes, voient leurs charges budgétaires s'accroître d'année en année non seulement en matière d'investissement, mais en matière de fonctionnement. Leur participation est très lourde. J'ai eu la curiosité, pour une ville que je connais bien puisque je l'administre depuis bientôt vingt ans, de tracer la courbe d'augmentation des dépenses de fonctionnement dans le domaine scolaire de 1948 à 1966-1967 : alors qu'il y a vingt ans ces dépenses, dans une ville qui compte aujourd'hui un peu plus de 100.000 habitants, s'élevaient à 12 ou 13 p. 100 du budget de fonctionnement, elles représentent maintenant environ 19 à 20 p. 100 de ce budget.

Nous ne le regrettons pas, nous ne nous en plaignons pas puisque la vague démographique a envahi les écoles maternelles, primaires, secondaires et techniques, et maintenant l'enseignement supérieur, et que depuis quelques années la prolongation de la scolarité nous soucie tous.

Il n'empêche, monsieur le ministre, que je dois revenir sur la relation financière entre les collectivités locales et l'Etat. Certes, elle n'intéresse pas uniquement le ministre de l'éducation nationale. Elle intéresse aussi le ministre de l'intérieur et surtout le ministre de l'économie et des finances.

**M. Raymond Gernez.** Hélas !

**M. Raymond Mondon.** A plusieurs reprises, du haut de cette tribune, quelles que soient nos appartenances politiques, sous la IV<sup>e</sup> comme sous la V<sup>e</sup> République, nous avons tenu le même langage. C'est donc en toute objectivité que je vous dis aujourd'hui, monsieur le ministre, que les communes de France, grandes, moyennes ou petites, supportent actuellement des charges qui devraient incomber à l'Etat, au budget de l'éducation nationale.

Voici un exemple sur lequel nous serons tous, pour une fois, unanimement d'accord : il s'agit de l'indemnité de logement accordée au corps enseignant des écoles maternelles et des écoles primaires. Il ne me viendrait pas à l'esprit de demander sa suppression, mais je vous demande quelle autorité peut avoir un maire ou un conseil municipal sur des instituteurs qui dépendent du ministère de l'éducation nationale, du recteur et de l'inspecteur d'académie.

Depuis le temps que ce problème a été soulevé, il est absolument indispensable que nous le résolvions non pas en un seul budget, mais sur plusieurs exercices. Je vous apprendrai peut-être, monsieur le ministre, que certains trésoriers-payeurs généraux ont refusé de payer les mandats d'indemnité de logement aux enseignants des collèges d'enseignement général, arguant que cela n'était pas conforme à la loi, qu'il ne s'agissait plus de l'enseignement primaire tel qu'il était d'abord conçu. Renseignez-vous, monsieur le ministre, et vous verrez que le cas s'est effectivement produit.

J'en viens maintenant au problème de la nationalisation des collèges d'enseignement secondaire. Ces collèges se multiplient. Nous nous en réjouissons. Nous souhaiterions même que le mouvement s'accélére.

Il convient néanmoins, monsieur le ministre, pour que la nationalisation s'effectue plus rapidement, que vous insistiez tant auprès de vos propres services qu'auprès de ceux du ministère des finances chargés du contrôle des dépenses engagées. Sur ce point, nous nous comprenons fort bien.

Il n'est pas normal, en effet, qu'un collège d'enseignement secondaire, ouvert le 15 septembre 1966, ne soit pas encore nationalisé au mois de juin 1967 et que, durant toute l'année scolaire qui vient de s'écouler, la commune ou le syndicat intercommunal ait dû assumer la charge que représentent ces dépenses et dont j'ai signalé il y a quelques instants tout le poids.

En accélérant la nationalisation, vous vous épargnez, monsieur le ministre — et c'est un membre de la majorité qui parle — nombre de difficultés auprès des maires de France qui construisent de gaité de cœur des collèges d'enseignement secondaire, mais se refusent à en supporter toutes les charges, d'autant plus que les communes doivent déjà participer aux dépenses de construction de ces établissements dont les normes — vous en conviendrez avec moi — sont quelque peu rigides et entraînent souvent, de ce fait, même pour qui veut être économe, des dépassements de crédits.

J'aborde maintenant — excusez le caractère quelque peu décousu de mes propos, mais ils concernent tous le bon fonctionnement de l'enseignement que nous, les maires, devons assurer à l'intérieur de nos communes — le problème du ramassage scolaire. Il existe là aussi une inégalité au détriment des villes. Les hauts fonctionnaires qui vous entourent, monsieur le ministre, savent à quoi je fais allusion.

Enfin, toujours dans le domaine financier, en novembre 1962, le gouvernement de l'époque, dont M. Georges Pompidou était déjà le Premier ministre, avait promulgué un décret concernant la participation des collectivités aux constructions scolaires, qu'il s'agit d'écoles maternelles, d'écoles primaires, de collèges d'enseignement général ou de collèges d'enseignement secondaire. Or, si l'on tient compte de la valeur des centimes pour la répartition des crédits et l'attribution des subventions, le nombre même des centimes n'est pas pris en considération. Nous sommes ici un certain nombre à avoir protesté à ce sujet. Il peut exister deux communes d'importance sensiblement égale et dont les centimes ont la même valeur. Pour entreprendre des travaux plus importants, l'une a dû voter des centimes supplémentaires. Eh bien ! ces deux communes obtiendront les mêmes subventions, ce qui nous paraît anormal.

Enfin, monsieur le ministre, au sujet de la prolongation de la scolarité — qui a été longuement évoquée tant par vous-même hier que par de nombreux orateurs aujourd'hui — je voudrais attirer votre attention sur certains problèmes spécifiques relatifs notamment aux handicapés physiques et aux classes de perfectionnement.

Ces classes sont nombreuses, en particulier dans certains faubourgs de villes où les maires relogent des familles venues de toutes parts et dont les enfants ont plus ou moins bien suivi l'école maternelle et même l'école primaire.

Je crains qu'à la prochaine rentrée scolaire le nombre de ces classes n'ait pas été exactement prévu, de même que celui des maîtres spécialisés. C'est un problème important sur lequel je suis d'accord avec l'honorable orateur qui m'a précédé à cette tribune, tant il est vrai que les questions d'enseignement se posent aux maires identiquement dans toutes les villes de France.

Au début de mon intervention, j'ai parlé des crédits et j'y suis ensuite revenu. Permettez-moi, en concluant, d'aborder la répartition des crédits, sans vouloir toutefois opposer les régions les unes aux autres. Chacun peut ici évoquer les problèmes qui se posent au conseil général ou à la C. O. D. E. R. de sa région mais lorsqu'on compare les taux de scolarisation, on constate que certaines régions et certains départements n'ont pas été — je mesure mes termes — particulièrement favorisés.

A une époque où l'on construit l'Europe, où l'on vient de célébrer à Rome le dixième anniversaire de la Communauté économique européenne, je vous demande, monsieur le ministre, de ne pas oublier des régions qui sont véritablement au centre de l'Europe, j'ai nommé les régions de l'Est qui confinent à la Belgique et à l'Allemagne et qui, pour soutenir une dure concurrence économique et industrielle, devront disposer demain des cadres nécessaires.

Vous savez que le taux de scolarisation est plus faible dans certaines régions de l'Est, ce qui est quelque peu illogique, que dans d'autres régions françaises, surtout dans quelques bandes frontalières où l'on parle encore plus ou moins le patois ou le dialecte.

Un effort a été ébauché, je souhaite qu'il soit poursuivi, non seulement parce que je suis le représentant d'une de ces régions, mais aussi, monsieur le ministre, dans l'intérêt national. (*Applaudissements sur les bancs des républicains indépendants et de l'union démocratique pour la V<sup>e</sup> République.*)

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

**M. Jacques Chambaz.** Mesdames, messieurs, scolariser plus de jeunes et mieux les éduquer, telles sont les nécessités objectives qui découlent du développement culturel, scientifique et technique contemporain.

Le recrutement des enseignants et des personnels de l'éducation nationale, leur statut matériel et moral, leur association à l'élaboration et à l'application des mesures nécessaires font partie des éléments essentiels de cette adaptation de l'enseignement aux nécessités de notre temps.

C'est d'abord sur la situation matérielle et morale des enseignants et des personnels de l'éducation nationale que je voudrais intervenir, monsieur le ministre, en soulignant que vous avez été particulièrement discret sur ce sujet.

Cette situation souligne, en effet, la contradiction qui demeure entre les besoins et la réalité de votre politique scolaire. Avec l'ensemble des travailleurs de la fonction publique, les enseignants et les personnels de l'éducation nationale subissent, en effet, les conséquences de votre politique antisociale, qu'il s'agisse de leur rémunération, de la fiscalité qui les frappe ou de la mise en cause de leurs garanties statutaires.

Mais il y a plus. Un professeur agrégé débute à moins de 1.300 francs par mois, un professeur licencié à 1.100 francs, un instituteur à 771 francs, sans abattement de zone. Votre prédécesseur déclarait crûment à ce propos : « Franchement, cela vous frappe beaucoup ? Vous trouvez que les professeurs sont mal payés ? »

Nous estimons, quant à nous, que ces traitements ne répondent pas à l'importance sociale et culturelle de la fonction enseignante. Ils ne permettent pas aux enseignants de se consacrer à leur profession dans la dignité et la sécurité nécessaires.

Que dire de la situation des personnels techniques et administratifs ? Que dire, par exemple, de la situation des agents de l'enseignement secondaire au traitement dérisoire et aux conditions de travail de plus en plus lourdes ?

La situation des auxiliaires, des suppléants, des contractuels dont le nombre augmente parce que le Gouvernement se refuse à créer les postes budgétaires nécessaires est encore plus critique. Moins bien rémunérés, à responsabilités égales, ils n'ont aucune garantie d'emploi ni de carrière.

Dans l'une des plus grandes facultés de France, ces travailleurs techniques et administratifs dont beaucoup sont associés à des recherches scientifiques de pointe, gagnent moins de 600 francs par mois et sont payés sur ce que l'on appelle, d'une manière expressive, les « crédits-balayettes ».

Aux traitements et retraites insuffisants s'ajoute aujourd'hui l'inquiétude quant à l'avenir. Celle-ci naît des transformations de structures auxquelles vous procédez et de la façon dont vous les mettez en œuvre.

C'est le cas des maîtres de collèges d'enseignement général, c'est celui des instituteurs des anciens départements de Seine et de Seine-et-Oise qui souhaitent obtenir une réponse précise à propos du maintien de leurs droits actuels.

Quant aux personnels dont vous refusez la titularisation ou l'assimilation, leur importance s'accroît dans tous les ordres d'enseignement : suppléants du premier degré après quatre, cinq et même six ans d'enseignement, professeurs de collèges d'enseignement technique non encore titularisés bien qu'ils soient en fonction depuis vingt ans, maîtres auxiliaires de nos lycées et collèges, maîtres d'éducation physique et sportive, personnel de surveillance qui voit ses services devenir plus longs et qui éprouve de plus en plus de difficultés pour suivre les cours en faculté et continuer ses études.

Cette situation n'est pas nouvelle. Ce qui est nouveau, c'est son aggravation et la volonté grandissante des enseignants d'y voir porter remède par la revalorisation de la fonction enseignante, inséparable d'une véritable réforme démocratique de l'enseignement.

Les carrières des assistants, maîtres assistants, maîtres de conférences, chargés de cours et professeurs de l'enseignement supérieur doivent être, elles aussi, définies à nouveau dans le même esprit : donner à la fonction enseignante une situation à la mesure de son rôle.

Les conditions de travail des enseignants sont tout aussi préoccupantes. Elles représentent pourtant l'un des facteurs décisifs de l'adaptation de l'enseignement et de l'élimination des échecs scolaires qui concernent chaque année — cela a déjà été dit — plus d'une classe d'âge et qui existent à tous les degrés de l'enseignement.

Il ne saurait exister de réforme démocratique de l'enseignement sans la création de locaux et d'installations convenables dotés des instruments et du matériel nécessaires, sans le respect aussi de normes pédagogiques sérieuses, déjà rappelées ici. Dans la plupart des cas, l'effectif optimal est de vingt-cinq

élèves par classe. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, le rapport établi pour le V<sup>e</sup> Plan admet que les exercices de travaux pratiques devraient être organisés par groupes de vingt-cinq élèves au plus en sciences et de quarante en lettres. Nous en sommes loin, très loin, et sans des mesures immédiates importantes, cette situation ne peut que se dégrader.

Certes, des classes ont été ouvertes, des postes créés mais en nombre très insuffisant par rapport aux besoins. Il suffit pour s'en convaincre de comparer les estimations du V<sup>e</sup> Plan, pour tant sensiblement réduites par rapport aux évaluations initiales, et les créations de classes et de postes.

L'amélioration des conditions de travail exige aussi la réorganisation et le développement des services administratifs et techniques sans lesquels de nombreux enseignants succombent actuellement sous des tâches administratives qui n'ont aucun rapport avec leur fonction pédagogique ou de recherche, et les examinateurs sont eux aussi surchargés.

Que d'heures sont ainsi perdues, quel capital intellectuel est ainsi gaspillé, faute des moyens minima nécessaires !

En luttant pour l'amélioration de leurs conditions de travail, les enseignants luttent donc pour l'amélioration de l'enseignement. Le vrai maître est un pédagogue dont la tâche ne se borne pas à faire sa classe et à corriger des copies, mais dont la préoccupation est de suivre ses élèves et d'individualiser son enseignement. Tel est d'ailleurs le souci des enseignants français.

Mais le devoir d'un gouvernement n'est-il pas de créer les conditions matérielles et morales sans lesquelles cette mission de l'enseignant est rendue impossible ?

C'est pourquoi, monsieur le ministre, je vous demande quels crédits vous entendez faire inscrire dans le prochain budget afin de permettre la revalorisation de la fonction enseignante et la titularisation sans cesse retardée des personnels de l'éducation nationale qui possèdent les titres requis.

Pour aussi importants qu'ils soient, les problèmes de la fonction enseignante et de l'amélioration des conditions matérielles dans lesquelles est dispensé l'enseignement ne sont pas les seuls actuellement posés.

Le développement des connaissances, les progrès de la psychologie et de la pédagogie, l'augmentation du nombre des élèves, l'apparition des moyens audio-visuels considérés comme des auxiliaires du maître exigent des enseignants plus nombreux et mieux formés. Cette formation doit répondre, pensons-nous, à une double exigence : l'acquisition des connaissances, l'éducation pédagogique.

Ainsi que le remarquait récemment un prix Nobel français, « enseigner à la limite de sa propre connaissance est un exercice abominable ». Cela vaut pour les maîtres des divers degrés.

De même, la personnalité, la finesse, l'intuition du maître sont des qualités qui s'épanouissent avec l'expérience. Mais, sous peine de ne tenir aucun compte des acquisitions et des recherches de la psychologie et de la pédagogie, le métier d'enseignant est un métier qui s'apprend. C'est dire qu'il exige aujourd'hui un niveau de culture bien supérieur à celui du baccalauréat et une formation pédagogique sérieuse qui devrait s'accompagner des mesures nécessaires à la mise en œuvre d'un perfectionnement continu désormais indispensable et permettant une promotion interne pour l'ensemble des enseignants.

Dans l'immédiat, il nous paraît indispensable que la formation professionnelle des maîtres de tout le premier degré n'ait lieu qu'après l'obtention d'un diplôme délivré après deux années d'études dans un premier cycle universitaire rénové.

Des mesures récentes, il faut bien le dire, tournent le dos à cette nécessité. C'est le cas, en particulier, du projet de réforme concernant la formation et le recrutement des maîtres du second degré : réforme du C. A. P. E. S. qui, à la suite de diverses modalités, aboutit à diminuer d'un an la formation de base de la majorité des futurs professeurs ; réforme des I. P. E. S., instituts de préparation à l'enseignement du second degré, qui réduit de trois à deux ans la durée normale des études en I. P. E. S.

En fait, votre orientation d'ensemble en ce domaine, qui perpétue la sélection de la majorité des enfants d'après leurs origines sociales, vous conduit à limiter le nombre et la qualification des maîtres, en particulier pour les élèves appelés à suivre les cycles dits courts et pour les disciplines que vous estimez secondaires.

Certes, vous affirmez votre souci de donner à tous les enfants une éducation qui fasse leur place aux composantes, à toutes les composantes, de la culture. C'est à ce prix, en effet, et à ce prix seulement, que la formation professionnelle peut donner à tous les jeunes une qualification réelle et les préparer à maîtriser les changements dans le travail, voire la fluidité des fonctions.

Mais la réalité de votre politique dément ces déclarations d'intention.

Il est facile, comme certains orateurs l'ont fait hier, d'ironiser sur la surcharge ou le manque de coordination des programmes et de présenter les enseignants des diverses disciplines comme autant de féodalités jalouses et rivales. Il est plus difficile, mais plus nécessaire, de résoudre les problèmes posés par l'adaptation de l'enseignement et la conception de la formation des maîtres qui doit en découler afin d'en élever la qualité et l'efficacité.

Il semble que l'on puisse aujourd'hui définir cinq composantes de l'éducation humaniste à notre époque : la transmission d'un savoir fondamental et la formation des aptitudes à apprendre, comprendre et créer ; les activités physiques éducatives ; l'éducation esthétique ; la formation civique et morale ; la préparation au travail et l'initiation à la vie économique.

Une telle conception conduit à penser que les divers aspects de la formation ne peuvent être simplement conçus comme des matières occupant quelques heures dans les programmes. Elle aboutit à mettre en valeur l'unité de la formation intellectuelle, physique, esthétique, morale, civique et économique.

Les dispositions que vous avez prises — si ce n'est vous, ce sont vos prédécesseurs et l'orientation est constante — contredisent cette conception unitaire de la culture et de la formation à partir de laquelle il convient de fonder les spécialisations nécessaires.

La formation intellectuelle ? De nombreuses mesures ont diminué la place des matières fondamentales telles que la philosophie ou l'histoire dans les classes scientifiques, telles que les mathématiques dans les classes littéraires.

La formation physique ? Dans le débat sur la jeunesse, nous avons souligné l'ampleur de l'effort qui demeure à faire et soutenu les légitimes revendications des personnels enseignants.

La formation morale et civique, l'ouverture sur la vie ? Qu'attendez-vous pour satisfaire les exigences des élèves-maîtres et abolir les règlements désuets et autoritaires qui demeurent en vigueur ?

La formation esthétique ? L'« affaire » des professeurs spéciaux de la Seine, puis celle de Lyon, illustrent la place qu'elle tient dans vos préoccupations alors que pour la musique un tableau dressé par la Société internationale pour l'éducation musicale groupant des enseignants de trente-six nations, établit que notre pays arrive en ce domaine à l'avant-dernière place, précédant de peu l'Espagne.

Permettez-moi de prendre un dernier exemple, celui de la formation des maîtres de langues vivantes. Certaines des mesures adoptées récemment pour l'application de la réforme des études supérieures risquent d'avoir, si elles sont mises en œuvre, des conséquences catastrophiques. Tel est, en particulier, le cas du russe, devenu à la fois langue de culture et langue utilitaire comme le démontrent le nombre grandissant des traductions que des organismes industriels ou commerciaux sollicitent en province des chaires de facultés et le succès des cours organisés par elles dans le cadre du perfectionnement des ingénieurs.

Les mesures décidées aboutissent aujourd'hui à tronquer les études au niveau de la licence nouvelle dans quatorze des seize facultés intéressées. Elles tarissent ainsi la formation ultérieure des maîtres de l'enseignement supérieur et arrêtent au niveau le plus bas celle des maîtres de l'enseignement secondaire, au moment même où le nombre des élèves-professeurs de russe vient d'être réduit à dix.

En vous alertant sur les conséquences de ces mesures à l'application desquelles ils vous demandent de surseoir, les chefs de chaires de russe et l'assemblée générale, unanime, de l'institut d'études slaves de Paris défendent à la fois le développement nécessaire des études de russe en France — nécessité que des pays comme les Etats-Unis et la Grande-Bretagne ont comprise pour leur propre compte — et la diffusion de l'enseignement du français en Union soviétique.

Quant à la formation des maîtres, dans l'immédiat, l'essentiel demeure l'inscription au budget du nombre de postes de titulaires indispensables pour répondre aux besoins réels et cela pour tous les personnels de l'éducation nationale : enseignants des divers ordres, et dans toutes les disciplines, mais aussi personnel technique et administratif, conseillers psychologues, médecins.

**M. Bertrand Flornoy.** Très bien !

**M. Jacques Chambaz.** En effet, la France manque d'enseignants. Telle est la réalité, malgré l'augmentation des postes et des crédits, qui accentue les injustices d'un système scolaire qui perpétue les inégalités sociales, qui aggrave la situation matérielle et morale des enseignants, qui menace l'avenir de la nation.

Nous ne sommes pas les seuls à le dire : l'un des rapporteurs du Conseil économique et social évoquait la menace d'un « esclavage technologique » par suite du nombre insuffisant d'ingénieurs, de techniciens et d'enseignants, car les seconds sont indispensables à la formation des premiers, comme à l'élevation du niveau culturel et à la formation professionnelle de la jeunesse et de l'ensemble de la nation.

Sans cette augmentation des personnels de l'éducation nationale, il est vain de parler d'améliorer la scolarisation des élèves et des étudiants ou les conditions de travail des maîtres et des professeurs.

Les besoins sont connus. Vous les avez vous-même fixés en procédant à des réductions sensibles sur les premières estimations de la commission officielle chargée d'élaborer le V<sup>e</sup> Plan. Il s'agit donc des besoins minima dont la satisfaction ne permettrait pas encore de réduire les effectifs des classes surchargées, ni de mettre en œuvre les mesures pédagogiques nécessaires pour réaliser une véritable démocratisation de l'enseignement.

Ces besoins, pour autant, ne sont pas satisfaits, ainsi que viennent de le rappeler les enseignants du second degré et de l'enseignement supérieur.

Ces besoins pour le second degré montrent que la mise en œuvre des indications du Plan — de votre Plan — exigerait, au cours des quatre prochaines années, la création de 25.000 postes nouveaux, soit le double du volume moyen des trois dernières années.

Et voici qui me permet de dire un mot de l'agrégation dont on a proposé hier une transformation qui aboutirait à sa liquidation.

L'agrégation ne répond plus aux nécessités d'aujourd'hui ? C'est fort possible et même probable ! Mais nous ne saurions accepter sa disparition pure et simple pour des raisons financières, sans qu'aient été créés auparavant les moyens de porter tout le corps enseignant au niveau de formation qu'exige notre temps.

Pour l'enseignement supérieur, les dotations en personnel commencent à être connues. Elles sont très inférieures aux besoins, à en juger par ce qui se passe à la faculté de Nanterre, par exemple, où elles représenteraient le tiers des demandes qui vous ont été faites de postes d'assistant et de maître-assistant : 44 sur 120.

Est-il exact que des solutions de détresse soient envisagées, telles que la suppression d'heures de travaux pratiques, l'attribution de groupes de première année à des étudiants licenciés, indemnisés très faiblement, soit dit en passant. Même s'il est vrai que les thèses de lettres sont trop volumineuses, le manque de création de postes est l'une des raisons essentielles de l'insuffisance du nombre de maîtres de conférence et de professeurs dans l'enseignement supérieur.

Et ceci me conduit à une deuxième série de questions précises : Etes-vous prêt, dans l'immédiat, à doubler le recrutement des écoles normales d'instituteurs ? Etes-vous prêt à augmenter le recrutement des instituts de préparation à l'enseignement du second degré et à permettre à l'ensemble des élèves de se présenter à l'agrégation ou au certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement supérieur et qui doit redevenir un simple concours de classement entre licenciés en quatre ans ? Etes-vous prêt à satisfaire aux demandes justifiées des maîtres de l'enseignement supérieur et à inscrire dans le prochain budget les crédits nécessaires ?

Certes, cet effort est considérable, mais il résulte encore une fois des estimations de la commission chargée d'élaborer le V<sup>e</sup> Plan, estimations, je le répète, réduites par rapport aux calculs initiaux. Il s'agit donc des besoins calculés au plus juste.

Vous avez, monsieur le ministre, fait appel au dialogue. Etes-vous donc si préoccupé de faire oublier à l'opinion l'octroi récent de pouvoirs spéciaux ?

Pour les enseignants, votre appel au dialogue serait sans doute plus convaincant si l'élaboration et l'application de la réforme ne s'étaient accompagnées et ne s'accompagnaient de la création d'instances exceptionnelles, et surtout d'une volonté délibérée d'élaborer, de décider, hors de tout contrôle du Parlement, en tenant à l'écart les syndicats d'enseignants et les syndicats ouvriers, les associations de parents d'élèves, voire les inspecteurs départementaux et les inspecteurs généraux de l'éducation nationale, dans le temps où le ministre de l'éducation nationale multipliait les rapports et les liens avec les organismes du grand patronat.

Vous appelez les enseignants au dialogue ? Pourquoi le nouveau conseil supérieur de l'éducation nationale, qui devrait fonctionner depuis un an, n'a-t-il pas été réuni ?

Devant les difficultés de plus en plus grandes à tout diriger de Paris, pourquoi renforcez-vous — c'est la seule mesure que vous trouvez — les pouvoirs des préfets sur l'éducation nationale, leur permettant d'aller jusqu'à déplacer un recteur, comme à Limoges, aux fins de propagande électorale, sans succès il est vrai ? (Applaudissements sur les bancs du groupe communiste et de la fédération de la gauche démocrate et socialiste.)

**M. Marcel Rigout.** Voulez-vous me permettre de vous interrompre pendant quelques instants, mon cher collègue ?

**M. Jacques Chambaz.** Je vous en prie.

**M. le président.** La parole est à M. Rigout, avec l'autorisation de l'orateur.

**M. Marcel Rigout.** L'évocation par M. Chambaz du cas de l'académie de Limoges m'incite à vous poser une question précise, monsieur le ministre de l'éducation nationale.

Cette académie, récemment créée, se trouve privée de recteur depuis plus de quatre mois. Sans vouloir revenir sur les conditions qui ont amené votre ministère à procéder à la mutation précipitée de M. le recteur Chalin, je désire savoir quand vous entendez nommer le nouveau recteur.

Les réponses vagues, les assurances maintes fois données n'ont que trop duré: il faut maintenant passer aux actes. (*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. le ministre de l'éducation nationale.

**M. Alain Peyrefitte, ministre de l'éducation nationale.** Je réponds immédiatement sur ce point: pas plus tard que la semaine dernière, j'ai signé le projet de décret nommant ce recteur. (*Exclamations sur les bancs du groupe communiste.*)

**M. Marcel Rigout.** Bravo !

**M. Jacques Chambaz.** Il n'en reste pas moins que l'extension des pouvoirs des préfets sur l'éducation nationale donne la mesure de votre audace et de votre modernisme, car elle s'inspire directement des plus vieilles pratiques des gouvernements les plus réactionnaires.

Au cours de la campagne électorale, le Gouvernement s'est félicité de la politique scolaire et vous avez affirmé, monsieur le ministre, votre volonté de poursuivre cette politique avec « continuité et cohérence ». Ne vous étonnez donc pas si la grande majorité des enseignants, les parents d'élèves et les organisations démocratiques s'efforcent de donner plus de cohérence encore et plus d'ampleur à leurs actions pour une réforme démocratique de l'enseignement.

Certes, il est facile de taxer de démagogie les revendications des enseignants et des organisations ouvrières et démocratiques. Tout n'est pas immédiatement possible et les problèmes de l'éducation nationale ne sauraient être arbitrairement séparés de tous ceux qui se posent aujourd'hui au pays.

Mais cette constatation évidente ne saurait dissimuler le fait que les priorités, y compris budgétaires, selon lesquelles votre politique scolaire est déterminée, ne sont pas conformes aux besoins de la jeunesse et de la nation.

De la même façon, il est plus facile d'accuser les enseignants de conservatisme — et l'un des porte-parole des groupes qui vous soutiennent ne s'en est pas privé — que de satisfaire aux besoins minima fixés par vos propres experts, quitte à souligner, le temps d'une campagne électorale ou d'un débat parlementaire sans sanction, la légitimité de telle ou telle de leurs revendications.

Le personnel enseignant est de plus en plus conscient du divorce qui existe entre les besoins de l'éducation nationale et votre politique scolaire qui biaise avec ces nécessités, malgré ses affirmations de modernisme.

Nous sommes convaincus, quant à nous, du rôle particulièrement important que les enseignants et l'ensemble des personnels de l'éducation nationale ont à jouer dans la refonte nécessaire des institutions scolaires, en rapport avec la lutte des forces démocratiques pour le progrès.

Nous sommes persuadés que l'enseignement public français trouvera en lui-même la force indispensable à sa rénovation, sans rien laisser perdre de ce qui demeure vivant du passé.

C'est pourquoi nous ne nous laisserons pas prendre au faux dilemme que vous nous présentez: ou soutenir votre politique, ou sinon s'opposer par là à toute réforme.

Nous sommes pour une véritable réforme démocratique de l'enseignement, et l'économie d'ensemble des propositions que nous soumettons à la discussion de tous les intéressés a été rappelée hier. Mais, dans le même temps, nous apportons notre soutien résolu aux légitimes revendications des personnels de l'éducation nationale et aux luttes auxquelles — en fait de dialogue — votre politique les contraint.

Ces luttes immédiates sont indispensables. Elles ont déjà conduit à des reculs partiels sur certains points. Elles permettent en outre le renforcement de l'alliance des enseignants avec l'ensemble des forces démocratiques et l'accroissement de l'exigence des changements politiques profonds qui rendront possible la mise en œuvre d'une réforme démocratique de l'enseignement. Car, quoi que vous en ayez dit, la refonte des institutions scolaires de ce pays, si elle soulève des problèmes techniques complexes, est d'abord subordonnée à un choix politique.

En prétendant dépolitiser le débat, vous affirmez votre incapacité à faire plus et mieux; vous confirmez seulement que la satisfaction progressive des besoins de la nation en matière

d'éducation nationale exige un changement de politique, le changement de politique qu'imposeront l'unité et l'union des forces démocratiques. Nous en prenons acte.

Et pour conclure, monsieur le ministre, les enseignants ont le droit de vous dire ce que disait Jaurès à des gouvernements qui ressemblaient au vôtre: « Faites-nous de bonne politique et nous vous ferons de bons écoliers et de bons étudiants ». (*Applaudissements sur les bancs du groupe communiste et de la fédération de la gauche démocrate et socialiste.*)

**M. le président.** La parole est à Mme Aymé de la Chevrelière. (*Applaudissements sur les bancs de l'union démocratique pour la V<sup>e</sup> République.*)

**Mme Marie-Magdeleine Aymé de La Chevrelière.** Mon propos, monsieur le ministre, concerne l'enseignement en France des langues vivantes étrangères.

Personne ne discute ses mérites dans un monde où la nécessité et la rapidité des échanges ne font que croître et où le vers de Terence *Nihil humani a me alienum puto* est plus actuel que jamais. Aujourd'hui, plus encore qu'hier, rien de ce qui est humain ne doit demeurer étranger à l'homme: à l'époque de l'électronique et de la conquête de l'espace, le langage reste le premier des moyens de communication.

La réforme de l'enseignement encourage certes l'étude des langues, tout au moins au niveau du secondaire. Encore y a-t-il des exceptions sur lesquelles je reviendrai. Elle offre aussi, au niveau du premier cycle de l'enseignement supérieur, quelques excellents aspects. L'un d'eux est de permettre de bien consolider en deux ans la formation linguistique et culturelle des étudiants; un autre réside dans l'obligation, pour de nombreuses disciplines, de connaître une seconde langue étrangère.

En revanche, dans le cadre de la même réforme, l'organisation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur laisse peser une lourde charge sur l'enseignement des langues vivantes. Une circulaire ministérielle du 11 février 1967, relative à la création d'enseignements dans les facultés de lettres et de sciences humaines pour l'année 1967-1968 précise que les facultés ont normalement vocation à préparer toutes les licences d'enseignement, mais sous réserve de la limitation des sections de langues vivantes étrangères; qu'un certificat de deuxième cycle ne sera créé que si la faculté dispose, pour l'enseignement correspondant, d'un maître de conférence ou d'un chargé d'enseignement de la spécialité; enfin qu'aucun professeur ne pourra avoir la charge de plus de deux certificats.

Ce dernier paragraphe vous permet, monsieur le ministre, de refuser la création de maîtrises de russe, d'espagnol, de portugais et d'italien dans toutes les facultés de province où ces disciplines sont enseignées bien souvent par un chargé d'enseignement et un assistant ou maître assistant.

Par surcroît, votre ministère est financièrement dans l'impossibilité de créer les chaires ou les maîtrises de conférences qui permettraient l'enseignement de plusieurs certificats de deuxième cycle. Le pourrait-il qu'il ne trouverait pas assez de personnel pour pourvoir ces nouveaux postes. Cela aboutit donc à tronquer les études au niveau de la licence nouvelle, en amputant celle-ci par rapport à la licence ancienne d'un certain nombre d'enseignements essentiels.

Ainsi au hasard des facultés les étudiants seront-ils tous condamnés soit à être des linguistes, soit à être des littéraires purs. Leur formation sera donc incomplète.

Circonstance aggravante, les étudiants en cours de licence seront souvent dans l'impossibilité de la terminer dans la même faculté parce que celle-ci ne leur offrira pas les options nécessaires.

Dans l'Ouest et le Sud-Ouest, l'application de la circulaire ministérielle du 11 février a entraîné, pour la prochaine rentrée scolaire, le refus des sections de premier cycle suivantes: allemand à Limoges, espagnol à Tours, italien à Nantes, italien à Tours, russe à Tours; de même, il y a eu refus de la maîtrise d'italien à Poitiers et à Bordeaux et refus du deuxième cycle de russe à Poitiers.

Ces décisions que vous avez prises, monsieur le ministre, après avis de la section permanente du conseil supérieur de l'université, compromettent, probablement pour longtemps, l'enseignement des langues vivantes dans ces régions et ne correspondent certainement pas aux vœux de leurs habitants. Je serais curieuse de connaître à ce sujet le résultat que donnerait un sondage d'opinion.

Pensez-vous que des étudiants vont s'engager dans une spécialité les conduisant à une licence qu'ils ne pourront terminer?

Les effectifs de ces sections, que vous trouvez déjà trop faibles, baisseront encore d'un quart. En effet, la majorité des étudiants qui sont obligés de rester sur place pour des raisons familiales et financières s'orienteront différemment. Les autres iront grossir les rangs des facultés parisiennes.

Or les professeurs parisiens de ces disciplines sont surchargés de travail, débordés qu'ils sont par le nombre des diplômés, des

doctorats de troisième cycle ou des doctorats d'Etat dont ils doivent surveiller la préparation, sans compter les cours spéciaux de préparation à l'agrégation et, en ce qui concerne le russe, les cours d'initiation dans les facultés des sciences. Les professeurs slavistes de Paris ont déjà fait savoir à leurs collègues qu'ils renverraient à leurs facultés d'origine les étudiants de province désireux de préparer l'agrégation.

Pourtant, les résultats obtenus en province n'étaient pas si mauvais : les étudiants avaient moins d'heures de cours, mais ils étaient infiniment mieux préparés qu'à Paris et ils faisaient un plus grand nombre de devoirs. Le pourcentage des étudiants de province reçus à l'agrégation est d'ailleurs fort honorable.

Ces dispositions sont en contradiction avec la politique de décentralisation. On pourrait croire que vous refusez délibérément aux Français de l'Ouest et du Sud-Ouest le droit de se perfectionner dans les langues que j'ai citées. Pour ma part, je ne le crois pas, car je vous connais, monsieur le ministre, mais c'est une conclusion qu'on pourrait tirer des mesures restrictives qui ont été prises.

Parmi ces langues vivantes, le russe paraît particulièrement menacé et c'est maintenant sur son enseignement que je voudrais appeler plus particulièrement votre attention, car il serait urgent de définir en ce domaine une politique d'ensemble.

— M. Pierre Juquin. Très bien !

Mme Marie-Magdeleine Aymé de La Chevrelière. L'enseignement du russe en France date du lendemain de la guerre. Après s'être d'abord heurté à toutes sortes de préjugés, il s'est finalement implanté dans les lycées des grandes villes, essentiellement d'ailleurs comme seconde langue, et il n'a cessé de progresser : on comptait 1.020 élèves de russe en 1951 ; on en dénombre aujourd'hui près de 15.000.

Cette progression s'est cependant ralentie depuis quatre ans. Alors qu'en 1961-1962, 3 p. 100 des élèves du secondaire étudiaient le russe comme deuxième langue, on n'en comptait, en 1964-1965, que 2,4 p. 100. En revanche, 21,3 p. 100 des élèves ont choisi l'anglais, 33,9 p. 100 l'allemand et 31,4 p. 100 l'espagnol.

En ce qui concerne le russe première langue, les progrès sont extrêmement lents. Cet enseignement qui n'existe à partir de la sixième que dans dix établissements — cinq dans la région parisienne, deux à Grenoble, un à Marseille, un à Lyon, un à Lorient — ne concerne que 0,1 p. 100 des élèves.

Il faut reconnaître qu'au bout de vingt ans, ce n'est pas un bilan satisfaisant.

La situation dans l'enseignement supérieur est moins encourageante encore. Les mesures prises par la circulaire ministérielle du 11 février ont des conséquences désastreuses pour l'enseignement supérieur du russe. Deux facultés — celles de Montpellier et de Tours — sur les dix-sept facultés qui étaient dotées, avant la réforme, d'une chaire d'enseignement du russe, se sont vues refuser l'année dernière la création du premier cycle. Poitiers, cette année, se voit refuser totalement la création du deuxième cycle.

Vous avez fait un effort louable à Aix-en-Provence et à Lille, mais sept facultés de province, habilitées jusqu'en décembre 1967 à délivrer le diplôme d'études supérieures — Caen, Clermont-Ferrand, Grenoble, Nancy, Poitiers, Rennes, Toulouse — n'auront pas le droit, en 1968, de délivrer la maîtrise de russe. A Grenoble, le professeur de russe est pourtant docteur. En outre, cinq de ces facultés n'ont reçu en plus du certificat « L » de lettres russes, dit fondamental, qu'un seul des deux certificats à option dits de spécialité. Si le certificat sacrifié se trouve être celui de linguistique, c'est la préparation à l'agrégation qui est compromise.

Pourquoi cette discrimination et cette régression par rapport à la situation antérieure ?

Vous avez eu l'heureuse initiative, monsieur le ministre, d'augmenter cette année le nombre de postes mis au concours de l'agrégation et du C. A. P. E. S. de russe, et les slavistes vous en sont reconnaissants. Mais pourquoi le nombre de postes mis au concours de l'I. P. E. S. continue-t-il à décroître ? Il y en avait 35 en 1965, 20 en 1966, et il n'y en a que 10 en 1967, alors que, parallèlement, il y a 200 postes pour l'allemand et 300 postes pour l'anglais. Les étudiants ne peuvent interpréter cette décision que comme un avertissement. Ils comprendront qu'il n'y a pas de débouché dans l'enseignement du russe et se diront qu'apprendre le russe est inutile.

En outre, la décision prise par la circulaire du 23 février de concentrer tous les élèves professeurs dans la seule faculté de Nanterre va non seulement détourner beaucoup d'étudiants de concourir pour ce poste, et partant d'entreprendre des études de russe, mais va priver les facultés d'origine de leurs meilleurs éléments. C'est le niveau général qui en pâtit.

Cette situation inquiète les milieux universitaires et il est grand temps, semble-t-il, de prendre conscience de sa gravité et de cesser d'anéantir les efforts faits depuis vingt ans pour

implanter en France l'enseignement d'une langue parlée par 230 millions d'hommes, langue qui est celle d'un pays avec lequel nous avons conclu, le 30 juin 1966, des accords culturels.

Ceux-ci prévoient notamment le développement de la langue française en Russie et, parallèlement, de la langue russe en France. Or, malheureusement, la comparaison de l'effort fait dans ce domaine par chacun des deux pays atteste avec éclat notre retard. Dans l'enseignement secondaire, alors que la France compte, comme je l'ai déjà dit, un peu moins de 15.000 élèves étudiant le russe, l'U.R.S.S. aligne, dans la seule République de Russie, 510.000 élèves étudiant le français.

Vous le savez certainement mieux que moi, monsieur le ministre, les autorités soviétiques commencent à s'inquiéter sérieusement de cette disproportion qui est en contradiction avec les accords culturels passés sur la base de la réciprocité.

Pour qu'il y ait réellement réciprocité, il nous faudrait 150.000 élèves de russe. Ce ne serait encore là que la moitié de l'effectif des élèves étudiant l'allemand.

En février dernier, les autorités soviétiques ont fait une démarche auprès des autorités françaises compétentes pour signaler que le développement du russe en France était sans commune mesure avec celui du français en U.R.S.S. J'ai appris qu'à la suite de cette démarche, la sous-direction des accords internationaux et des échanges universitaires effectuait une enquête sur l'état réel de l'enseignement du russe en France, car des mesures de rétorsion sont à redouter.

Le tout, monsieur le ministre, est de savoir si vous voulez « relancer » l'enseignement du russe. Si vous en avez la ferme intention, une neutralité même bienveillante ne suffira pas à imposer cet enseignement dans nombre de lycées où priorité est donnée à l'anglais, à l'allemand, à l'espagnol et à l'italien. Car il est admis presque comme un impératif que le russe vient après ces quatre langues traditionnelles enseignées chez nous.

On méconnaît certainement encore en France l'importance de l'étude du russe. Le russe a cessé d'être exclusivement une langue de culture, voire de luxe, pour devenir aussi une langue utilitaire, en premier lieu dans le commerce et l'industrie. On le mesure sans peine aux demandes de traductions de plus en plus nombreuses adressées par les industries locales aux chaires de russe de nos facultés de province. Dès à présent, ces industries recherchent des rédacteurs, des documentalistes, parfois des interprètes qui leur permettent de satisfaire aux besoins nouveaux créés par les échanges économiques avec l'Union soviétique.

La connaissance du russe est devenue surtout indispensable aux hommes de science simplement désireux de se tenir au courant dans le domaine des sciences théoriques et appliquées, ainsi que dans celui des techniques.

Si vous voulez développer l'enseignement du russe, prenez-en donc les moyens. Il faut d'abord définir une politique cohérente qui résolve les contradictions et assure la coordination entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Il faut ensuite poursuivre une politique d'encouragement et de soutien, une politique résolument favorable et décidée à vaincre toutes les hésitations :

Celles des parents, par une prise de position nette à l'échelon le plus élevé et par la diffusion de directives précises — c'est ainsi qu'après la dernière guerre, le ministre de l'éducation nationale a relancé l'enseignement de l'allemand ;

Celles des chefs d'établissement qui seraient peut-être plus favorables au russe s'ils pouvaient compter sur des professeurs stables : ceux-ci auront des chances de l'être s'ils sont recrutés dans leur région d'origine ; à cet égard aussi, le regroupement des « ipétiens » à Nanterre est une erreur ;

Celles des autorités académiques, qui s'expliquent souvent pour des raisons budgétaires : une discipline cataloguée après les autres, qui ne groupe qu'un petit nombre d'élèves, est considérée comme un luxe ; si l'on veut faire des économies, c'est elle qu'on sacrifie automatiquement et c'est parfaitement logique ;

Enfin, celles de l'administration centrale : chaque année, probablement pour ces mêmes raisons, un certain nombre d'ouvertures de classes sont refusées ; cette année, refus d'ouverture d'une classe de russe langue I à Bordeaux et au Havre ; d'une classe de russe langue II à Roanne, Lens et Evreux ; l'une classe de russe langue III dans une dizaine de lycées, alors que les effectifs annoncés étaient assez importants.

Vos directives, monsieur le ministre, devraient avoir pour objet d'intensifier et d'améliorer le recrutement des élèves de russe ; d'encourager les ouvertures de classe dès que dix ou quinze élèves sont intéressés et aussi d'introduire le russe dans l'enseignement technique et dans certains C. E. G. importants, pour faire face aux besoins qui vont naître du développement de la coopération dans les domaines du commerce et de l'industrie.

Enfin, il faudrait favoriser la création de chaires budgétaires afin que l'enseignement du russe puisse être donné le plus vite possible par des professeurs qualifiés ; augmenter sensiblement

le nombre des « ipétiens » et faire en sorte que ceux-ci aient la possibilité de continuer leurs études dans les facultés qui les ont formés ; surseoir à l'application des instructions du 11 février 1967 qui aboutissent à réduire les études supérieures de russe par rapport à leur niveau présent ; autoriser les facultés à préparer, dès la rentrée de 1967, les enseignements de russe qu'elles ont jugé bon de demander : maîtrise, certificats de licence ou option seconde langue.

On cherche à développer la coopération entre les peuples. Mais pour qu'elle soit efficace, la coopération exige une bonne connaissance des langues parlées par ces peuples.

Comme le remarquait M. Kossyguine, lors de son voyage en France, en décembre 1966 : « Nous vivons à une époque de large communion entre les nations. Les liens internationaux favorisent les nouvelles découvertes. Dans les conditions actuelles, aucun Etat ne peut s'isoler d'un autre Etat. Qu'un pays ignore la science et la culture des autres pays, son économie s'en ressent aussitôt et sa vie spirituelle s'appauvrit ».

Dans la même circonstance, M. le Président de la République faisait ressortir que « multiplier les échanges de capacités scientifiques, techniques, littéraires, artistiques, philosophiques est, par excellence, de nature à relier les peuples, à faciliter la compréhension et à servir finalement la paix ».

Comment cette communion, décrite par M. Kossyguine, se maintiendra-t-elle ? Comment l'Europe, désirée par tous, s'instaurera-t-elle progressivement dans les faits ? Comment la conquête de l'espace par l'Europe unie se poursuivra-t-elle ? Et comment, pour reprendre une phrase du général de Gaulle « le développement scientifique, technique, économique, dont désormais tout dépend et qui est le meilleur moyen de convergence des nations vers une Europe rassemblée se continuera-t-il si, de l'Atlantique à l'Oural, les hommes ne savent pas se parler ? (Applaudissements sur les bancs de l'union démocratique pour la V<sup>e</sup> République, des républicains indépendants et sur plusieurs bancs du groupe communiste.)

**M. le président.** La parole est à M. Jean Moulin. (Applaudissements de les bancs du groupe Progrès et démocratie moderne.)

**M. Jean Meulin.** Monsieur le ministre, mes chers collègues, mon intervention est bâtie sur deux considérations principales.

La première porte sur la véritable dimension de l'éducation nationale.

Revenons un instant trente ans en arrière. L'école primaire était ouverte à tous les Français ; l'enseignement technique s'installait ; l'enseignement secondaire semblait réservé à une élite. C'était l'âge d'or pour les lycées : classes non surchargées en effectifs, professeurs en nombre suffisant, répétiteurs attentifs capables de remplacer immédiatement un enseignant défaillant. Rares étaient ceux qui sentaient venir une mutation. Qui songeait à la préparer ?

Cependant, chez les nations modernes, la civilisation industrielle n'exige-t-elle pas que soit assuré le développement du secteur secondaire et tertiaire ? Sociologiquement, économiquement, le besoin de l'instruction s'est fait sentir dans toutes les couches de la nation.

Le relèvement du niveau intellectuel de tous est manifeste. Cela est vrai en France plus encore que chez certains de nos voisins. N'avez-vous pas déclaré devant la commission des affaires culturelles, monsieur le ministre, que le nombre des élèves de l'enseignement secondaire était chez nous, proportionnellement au nombre d'habitants, le double de ce qu'il est en Grande-Bretagne ou en Russie soviétique ?

Cette mutation sociologique s'est accompagnée d'une vague démographique. La comparaison que vous avez faite hier entre les chiffres de la fréquentation scolaire en 1967 et ceux de la fréquentation scolaire en 1932 était impressionnante : il y a actuellement sept fois plus d'élèves dans l'enseignement secondaire et dix fois plus dans l'enseignement supérieur.

A côté des nécessités qualitatives déjà contraignantes et qui portaient sur l'élargissement des études, sont apparues les exigences tenant à l'accueil d'un plus grand nombre d'élèves.

Mes collègues de la précédente législature se souviennent de toutes ces questions dont était harcelé votre prédécesseur lors des débats budgétaires qui s'engageaient quelques jours après une rentrée scolaire difficile.

Il faut objectivement reconnaître ce qui a été fait. Mais on peut se demander si l'accaparement des services par les problèmes de l'accueil ne les a pas paralysés dans d'autres domaines et si l'effort réalisé sur le plan des constructions n'a pas été payé d'un retard sur le plan de l'enseignement lui-même ; c'est ainsi que pour les langues, le sport, la culture, l'éducation nationale est en retard. Les parents doivent, par leurs propres moyens, apporter les compensations nécessaires. Derrière cette pratique peu démocratique se dissimule le risque de voir se perpétuer dans les études une ségrégation née du niveau social.

Ma deuxième remarque n'est pas originale, elle découle de la première. Une réforme aussi importante ne peut être menée

à bien sans les crédits nécessaires. Les observations ou les doléances les plus nombreuses qui vous sont adressées au cours de ce débat sont suscitées par l'insuffisance des crédits.

La commission préparatoire du Plan avait retenu le chiffre de 43 milliards de francs. On s'est rabattu sur un programme de détresse de 32 milliards pour voter, en définitive, 25 milliards de crédits.

Ainsi la plupart des problèmes posés sont d'ordre financier. Leur solution réside dans les dotations budgétaires, qu'il s'agisse des bâtiments, du matériel — en particulier, dans l'enseignement technique — de la formation des maîtres, de la création de postes d'enseignants, du personnel d'administration ou des services.

Je citerai un exemple : le lycée technique de ma ville connaît actuellement de graves difficultés, car les dotations nécessaires lui font défaut. Il s'agit d'une somme de 550.000 francs pour l'équipement en machines indispensables pour la réalisation des programmes de classes. Notre débat n'aura d'effet réel que si nous obtenons des aménagements dans le prochain budget.

Mais, représentant d'une région rurale, je désire appeler votre attention sur quelques points particuliers.

Depuis deux ans, le département de l'Ardèche que j'ai l'honneur de représenter perd des postes d'instituteur. Des « exeat » sont accordés qui ne sont pas compensés par des « ineat ». Cette année, cinquante postes seraient supprimés et vingt-deux exeat non compensés seraient autorisés. Vos services estiment en effet que, considérés globalement, les maîtres de l'enseignement primaire se trouvent en excédent par rapport à la moyenne nationale. Cette méthode de globalisation ne correspond-elle pas à une bien singulière façon de voir les choses ? Elle méconnaît les réalités climatiques, géographiques et humaines. Voulez-vous, d'autorité, fermer l'école d'un chef-lieu parce que sept ou huit élèves seulement la fréquentent ? Supprimer un poste d'instituteur, c'est enlever à la commune une parcelle de sa substance vivante.

Cette frénésie de la rentabilité qui, peu à peu, fait disparaître le bureau de poste, l'atelier de l'artisan ou l'école, précipite l'exode rural. Et croyez bien, monsieur le ministre, que je ne me fais point ici l'avocat du conservatisme. Mais il importe que vos directives soient empreintes de la plus grande souplesse et qu'elles tiennent largement compte des réalités.

La fermeture des classes m'amène à vous parler du ramassage scolaire. Difficile à mettre en place dans une région au relief tourmenté, au climat parfois rude, à la population dispersée, il devrait, si possible, être miniaturisé. Si elles étaient encouragées, les initiatives personnelles se traduiraient par plusieurs avantages : les ramassages trop fragmentaires n'intéressent pas les professionnels ; réalisés par les familles, ils seraient moins coûteux et entrepris dans des conditions plus humaines dont les enfants seraient les premiers à bénéficier. Des études ont d'ailleurs été demandées par vos services aux inspections académiques, en prévision de dotations budgétaires. J'aimerais que vous nous apportiez quelques informations sur ce point particulier.

En ce qui concerne la carte scolaire, le monde rural subit les inconvénients de la création des trois zones : urbaine, mixte et rurale. Les deux premières sont dotées de C. E. S. ; la troisième n'a que des C. E. G. et des C. E. S. transformés où l'on n'enseigne qu'une langue vivante. Or les parents qui souhaitent voir leurs enfants entreprendre des études classiques devraient obtenir des dérogations pour pouvoir les faire inscrire dans le C. E. S. le plus proche.

La scolarisation obligatoire jusqu'à seize ans ne manque pas de nous inquiéter. Mon collègue, M. Palmero, vous s longuement entretenu à ce sujet.

En effet, le maintien en classe de fin d'études équivaut à un piètonnement. La création des classes de quatrième pratique et d'accueil est encore du domaine des projets. L'admission dans les C. E. T. pose le problème du nombre de places : à Marseille, on a refusé des candidats dont les notes étaient supérieures à 14. En outre, s'il était institué, le concours risquerait de favoriser les élèves des classes de quatrième et de troisième normales au détriment des élèves issus des classes de quatrième pratique et d'accueil.

Enfin, beaucoup d'enfants inadaptés à l'école et à ses méthodes seront dirigés vers les sections d'éducation professionnelle créées par votre circulaire du 7 février 1967. A ce sujet, je vous poserai quatre questions précises :

Premièrement, selon quels critères seront sélectionnées les entreprises industrielles, artisanales, commerciales et agricoles qui accueilleront les élèves de ces sections ?

Deuxièmement, pour le secteur des métiers, et conformément aux assurances données par M. Pierre Laurent, secrétaire général de l'éducation nationale, les chambres de métiers seront-elles bien les organismes habilités à établir la liste unique des entreprises d'accueil de leur ressort ?

Troisièmement, les sections d'éducation professionnelle créées par d'autres organismes que les établissements d'enseignement public se verront-elles octroyer, pour 1967-1968, des subventions de fonctionnement couvrant la totalité ou une partie des dépenses engagées ? Quel serait éventuellement le taux de la subvention ? Quelle garantie ces sections d'éducation professionnelle auront-elles pour les années suivantes ?

Quatrièmement, est-ce que le système des dérogations individuelles prévu par vos circulaires du 7 février et du 8 mai 1967, contraire aux règles édictées par le code du travail, garantit les chefs d'entreprise et les familles contre tous les risques d'accidents encourus par les jeunes ?

Ces dérogations sont-elles juridiquement compatibles avec l'ordonnance du 6 janvier 1959 ? Vous avez, monsieur le ministre, au cours de votre exposé préliminaire, abordé le problème que pose à l'éducation nationale l'enfance inadaptée, et cela était nécessaire.

Permettez-moi d'évoquer quelques aspects de cette importante question dont les Français sont aujourd'hui parfaitement conscients. Nous savons que 5 p. 100 environ des 12 millions d'enfants d'âge scolaire sont, sous une forme ou sous une autre, inadaptés aux conditions normales d'existence. L'étude solide effectuée par l'inter-groupe de l'« Enfance inadaptée » du V<sup>e</sup> Plan nous apprend aussi que plusieurs plans, trois, sans doute, au rythme actuel seront nécessaires pour réaliser l'équipement indispensable et fournir les moyens qu'exige la solution de ce grave problème.

Alors, très simplement, je vous poserai quelques brèves questions concernant tant les besoins d'équipement en locaux que les besoins en cadres d'enseignement.

Le V<sup>e</sup> Plan admet le principe qui consiste à adjoindre une classe de perfectionnement à tout établissement d'enseignement primaire de dix classes. Il retient également l'idée d'ajouter une unité complète d'enseignement à un C. E. S. sur quatre, chacune de ces unités permettant d'accueillir 60 élèves dans 4 classes et 30 élèves dans 2 ateliers.

Il est encore prévu de réaliser 9.000 places nouvelles dans une soixantaine d'écoles nationales de perfectionnement.

Monsieur le ministre, nous aimerions connaître au cours de ce débat les intentions et les possibilités du Gouvernement en la matière, et savoir si le rythme des réalisations envisagées permettra d'atteindre les objectifs du Plan.

Vous avez estimé à 20.000 environ les effectifs de personnels indispensables au fonctionnement des centres en projet.

Or nous savons que le rythme annuel de formation dans les centres régionaux, au nombre de vingt-deux environ, et dans les deux centres nationaux de Beaumont et de Suresnes, devra être très fortement accéléré pour atteindre le résultat souhaité.

Pouvez-vous, monsieur le ministre, nous préciser les mesures pratiques que vous envisagez dans l'immédiat et le très proche avenir pour répondre aux ambitions du V<sup>e</sup> Plan ?

Il me reste à dire un mot de l'enseignement sportif. Les horaires officiels ne sont satisfaits qu'à 50 p. 100 ; certains maîtres d'éducation physique et sportive connaissent des conditions de rémunération indignes de leur mission d'éducateur. Il serait nécessaire de créer 2.500 postes par an, comme le prévoit le plan d'estimation minimale. Or, en 1967, 1.042 seulement ont été créés. Pour cela, il faut mettre en place des I. P. E. S. pour l'éducation physique et prévoir un nombre suffisant de traitements d'élève professeur.

La loi de programme d'équipement sportif devrait être complétée dans le domaine de l'équipement sportif scolaire et universitaire. Il convient de créer un fonds d'investissement. La création de postes est également une nécessité pour le personnel d'encadrement, les maîtres d'internat, et le personnel de service.

Après avoir parlé de l'accueil et de la démocratisation de l'enseignement, je veux traiter brièvement de l'orientation. L'objectif de permettre à chaque enfant de poursuivre ses études dans la voie qui lui assure, en fonction de ses capacités, la meilleure intégration professionnelle, ne peut être atteint sans une orientation effectuée tout au long de la scolarité.

Pour réussir, elle doit s'étendre bien au-delà du trimestre d'observation de la classe de sixième. Il est nécessaire de préparer les maîtres en fonction du nouveau rôle qui est le leur. Il faut que soient rapidement mis en place les organes au sein desquels les professeurs principaux, préalablement préparés, auront à agir. Les orienteurs professionnels sont malheureusement en nombre insuffisant : 1 pour 5.000 enfants dans ma circonscription.

Notre prédécesseur, monsieur le ministre, avait projeté la création d'un office d'orientation scolaire et professionnelle. Cet organisme serait destiné à informer les élèves et les familles sur les études, puis sur les carrières auxquelles elles permettent d'accéder. Il serait également chargé de discerner les goûts et les aptitudes des élèves, tâche qui suppose la multiplication du nombre des conseillers d'orientation et des psychologues scolaires.

Enfin, même s'ils n'apparaissent pas immédiatement, se posent les problèmes de l'étalement des vacances et de l'aménagement de la semaine de travail.

Ces données modernes auxquelles s'affronte le monde du travail, ne pourront s'insérer harmonieusement dans la vie sociale que dans la mesure où l'éducation nationale aura su, de son côté, réaliser les aménagements nécessaires. Existe-t-il des spécialistes ou des commissions chargées de préparer, en collaboration avec d'autres ministères, ce qui est maintenant notre proche avenir ?

Il y a trente ans, l'éducation nationale était une grande dame noble et fière, jalouse de sa vertu. Un autre temps est venu, qu'elle doit savoir épouser. Le jour vient-il enfin où l'on comprendra que l'éducation nationale ne doit plus rester repliée sur elle-même mais que sa mission nouvelle est de s'ouvrir tout entière à la nation ? (Applaudissements sur les bancs du groupe Progrès et démocratie moderne.)

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

**M. Claude Delorme.** Monsieur le ministre, mes chers collègues, pour la cinquième fois en quatre ans, j'évoquerai à cette tribune les problèmes que pose la vie matérielle des étudiants et la gestion de leurs œuvres.

Me reportant aux précédents débats, je constate, monsieur le ministre, que peu de progrès ont été enregistrés à l'exception de la construction de chambres en cité et de restaurants universitaires. Mais les problèmes essentiels n'ont pas été résolus et nos conseils ont été peu suivis.

J'espère que l'éminent universitaire que vous êtes n'adoptera pas la même attitude. Je m'associe à tous les orateurs qui m'ont précédé et ont regretté que des propositions de loi, déposées depuis plusieurs années, n'aient pas encore été soumises à l'examen et au vote du Parlement. En effet, une nouvelle fois, nous participons à un débat, certes extrêmement intéressant, passionnant même pour certains, mais qui ne sera suivi d'aucune sanction ni d'aucune conclusion pratique, notamment sur le plan des crédits.

Peut-être, ce débat extrêmement académique, ce trompe-l'œil, serais-je tenté de dire, donnera-t-il aux téléspectateurs — et nous le regrettons — le sentiment que l'Assemblée nationale se désintéresse par trop des problèmes de la jeunesse — examinés la semaine dernière — ou de ceux de l'éducation nationale dont nous débattons aujourd'hui. Or tel n'est pas le cas. (Applaudissements sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste et sur quelques bancs du groupe Progrès et démocratie moderne.)

Mais, monsieur le ministre, ce qui m'intéresse et me préoccupe, c'est la vie matérielle des étudiants. L'agitation qui s'est manifestée au mois de mars dans la plupart des résidences universitaires, mais peut-être pas à Antony et dans quelques villes de province comme Marseille, a révélé à l'opinion publique les conditions de vie des étudiants.

Je parlerai d'abord du logement dans les résidences universitaires et des conditions requises pour en bénéficier.

Ce droit doit-il être accordé seulement pour une durée réduite, que j'appellerai la durée de lancement, et réservé aux étudiants de première année avant qu'ils ne trouvent un gîte plus personnalisé, ou bien doit-il être garanti pour la durée normale d'un cycle d'études ?

Les règles d'extrême prudence qui interdisent, à juste titre, toute information politique ou religieuse dans les établissements d'enseignement secondaire, peuvent-elles être compatibles avec la « soif » d'information et de formation des jeunes adultes, souvent électeurs, qui résident dans des cités universitaires ?

Pourquoi le souci d'encourager l'animation est-il absent d'un seul secteur — peut-être le plus important — celui des résidences universitaires ? On ne laisse aux étudiants aucune liberté réelle dans la gestion de leurs crédits culturels. Ils trouveraient là pourtant des conditions de travail excellentes si j'en crois nombre de directeurs de cités universitaires et d'intendants que je connais bien.

L'explication ne réside-t-elle pas dans le fait que des « administratifs » ont pratiquement remplacé les universitaires à la tête du Centre national des œuvres en faveur des étudiants ? Souvent même aux universitaires ont été substitués des anciens élèves de l'Ecole nationale d'administration !

Du droit de visite on a beaucoup parlé ces temps-ci. C'est un sujet qui a défrayé la chronique pendant des jours et qui a donné lieu à bien des interviews, surtout à Nanterre. A mon avis, il doit être aussi évoqué à la tribune de l'Assemblée nationale. Il est de fait, monsieur le ministre, que la construction de vos grands ensembles ne s'accompagne pas de la mise en place de tous les équipements qu'appelle la vie

collective : foyers d'animation culturelle, centres de loisirs, gymnases, etc... Si vous voulez éviter de nouveaux incidents, ne tolérez plus la construction de campus universitaires comme ceux de Talence, d'Annappes, près de Lille, de Luminy, ou la réalisation de cités universitaires analogues à celles de Saint-Jérôme et de « Lucien-Cornil » à Marseille, sans être assuré de pouvoir ouvrir en même temps ces maisons de la vie collective et ces foyers d'animation auxquels j'ai fait allusion.

Songez à la faculté de Nanterre, construite en dehors de Paris et entourée de bidonvilles. Les étudiants doivent regagner leurs chambres dès dix-neuf heures. Ne vous étonnez pas dès lors si filles et garçons manifestent pour obtenir le droit de libre circulation. Sans doute, n'auraient-ils pas eu à le faire s'ils avaient disposé de locaux pour leurs loisirs, leurs réunions et leur vie en commun. (Applaudissements sur les bancs de la fédération de la gauche démocratique et socialiste et du groupe communiste.)

Monsieur le ministre, vous avez annoncé hier — et nous nous en réjouissons — la mise en chantier de maisons de la culture et de foyers à Talence et à Nanterre. Faut-il vous rappeler que les crédits étaient déjà inscrits au budget de 1966 et que les travaux ne commenceront, au plus tôt, que dans quelques semaines ? Ainsi, lorsque ces installations seront inaugurées, toute une génération d'étudiants n'aura que le souvenir d'une cité morne, sans maison de la culture ni foyer.

C'est ce que je tenais à préciser aujourd'hui en vous demandant d'éviter le retour de semblables erreurs. N'ouvrir les résidences universitaires que si les locaux réservés à la vie culturelle sont construits et aménagés est une nécessité absolue.

Le Gouvernement ne saurait prétendre qu'il ignorait une telle situation. Monsieur le ministre, je vous renvoie au compte rendu de nos débats du 2 novembre 1966. Je disais alors :

« Désormais, les campus universitaires, comme celui en édification à Marseille-Luminy, qui ne comportent aucun centre récréatif, ni club, ni foyer indispensable aux jeunes étudiants ne pourront être longtemps fréquentés par les étudiants. »

En réalité tous ces problèmes, monsieur le ministre, sont les aspects d'une seule question : les pouvoirs publics et les responsables de l'Université ont-ils la volonté d'ouvrir et — comme je le souhaite — de maintenir un véritable dialogue d'adulte à adulte avec les étudiants, ou refusent-ils ce dialogue ?

Il s'agit donc de la cogestion. Mais avant d'évoquer cette question, je veux parler du problème, fort important pour tous les jeunes universitaires, de l'aide de l'État aux étudiants. Sa réforme — nous l'avons appris par la presse avec quelque surprise et avec regret — est à l'ordre du jour. Une commission a été instituée, par votre prédécesseur, commission dont le rapport d'enquête vous a, paraît-il, été remis récemment. Il y serait question d'une réforme. Le débat d'aujourd'hui devrait donc nous offrir l'occasion d'ouvrir ce dossier. Vous ne l'avez pas encore fait, j'espère que vous le ferez quand vous nous répondrez.

Je regrette de dire, au nom des administrateurs du Centre national des œuvres — tant au nom de mon collègue de la majorité M. Flornoy qu'en mon nom personnel — que nous ignorions l'existence de cette commission et du rapport qu'elle a déposé quand s'est réuni pour la première fois le conseil d'administration de ce centre.

Cela dit, j'en viens aux informations que j'ai lues dans la presse à ce sujet.

Un grand quotidien du soir a tiré une page spéciale où il était question précisément de l'aide aux étudiants, des conclusions de ce rapport et des mesures que vous comptiez prendre.

Ce rapport signale d'abord la confusion entre l'aide directe — les bourses — et l'aide indirecte. Il préconise la réforme du système des bourses. Certes, cette réforme est nécessaire — et M. Rey vous en a parlé hier soir — mais d'après les conclusions de la commission, elle ne paraît pas déboucher sur ce qui, pour nous, est une nécessité, c'est-à-dire sur l'allocation d'études.

L'aménagement proposé tend à donner tout à ceux qui n'ont rien, mais en fait à ne rien donner aux autres, ce qui pratiquement aboutit à une mystification très dangereuse, car on peut prétendre à tout, ou l'on est censé n'avoir besoin de rien. Cependant, il est une pratique qu'il est peu recommandable de mettre en usage à l'Université — j'en conviens — mais qui, tout de même, est commode. Les voyageurs de la S. N. C. F., par exemple, peuvent bénéficier de tarifs réduits, de demi-places, de quarts de place ou de trois quarts de place. Hier encore l'Université appliquait un système analogue parce qu'il répondait à un besoin et il restait — bien sûr — beaucoup à faire. Mais en supprimant, en fait, l'aide aux enfants des classes moyennes, on opère un choix politique très dangereux.

Nous lisons également dans les conclusions de ce rapport que les prestations de services dans les restaurants et les cités universitaires doivent être désormais établies au juste prix, c'est-à-dire que doit y être pratiquée la vérité des prix. Ainsi la comparaison entre les prix des repas servis dans les restaurants universitaires et ceux d'autres repas servis dans d'autres conditions — dans les cantines ouvrières, par exemple — donnera lieu, bien entendu, à une facile démagogie.

En réalité, la suppression de l'aide indirecte handicapera là encore les enfants issus des classes moyennes et ce sera profondément regrettable.

Enfin, la suppression préconisée du Centre national des œuvres et son remplacement par une sous-direction de l'aide, cumulant des compétences en matière d'attribution de bourses et de gestion des œuvres, rattachée à la direction de l'enseignement supérieur, constituent certes une réforme. Mais, pour nous, une réforme consistant en la suppression pure et simple du C. N. O. est une très grave erreur.

La réforme du C. N. O. est peut-être nécessaire, si se révèle l'impossibilité du dialogue avec l'administration. Il est vrai que le découragement gagne certains administrateurs représentant les étudiants, que ceux qui restent sont submergés — et nous l'avons constaté la semaine dernière — par l'avalanche des chiffres, des bilans qu'on leur soumet, des considérations sur la dimension des plateaux servant aux repas des étudiants, ou sur le nombre de mètres carrés de surface disponible.

Cependant, j'estime que le dialogue qui s'était instauré au sein du conseil d'administration du centre national des œuvres doit être poursuivi, monsieur le ministre. Il est indispensable, même si parfois il est difficile. Or si vous supprimez le centre national des œuvres, ce sera la disparition inquiétante de tout dialogue.

Depuis plus de deux ans — je reviens sur ce que je vous ai dit au début de mon propos — des propositions de loi ont été déposées par divers députés appartenant à tous les groupes politiques relatives au pré-salaire, à l'allocation d'étude, aux conditions de vie des étudiants.

Plutôt que de nous convier à un débat sans aucune sanction, vous auriez dû accepter, monsieur le ministre, que l'Assemblée consacre deux séances à la discussion des propositions présentées par les groupes de la majorité et les groupes communiste et de la fédération de la gauche démocratique et socialiste.

La commission paritaire dont la création est prévue dans ces propositions aurait pu élaborer un système d'aide aux étudiants qui n'existe pas encore à l'heure présente.

Par ailleurs, si vous interrompez le dialogue constructif que vous aviez engagé au sein du centre national des œuvres, avec les organisations étudiantes représentatives, vous n'aurez plus — ce qui est essentiel pour la vie des étudiants — le moyen de réaliser la cogestion, prévue dans votre projet, des œuvres universitaires à l'échelon régional dans les C. R. O. U. S.

Il importe donc que vous conserviez le centre national des œuvres universitaires à l'échelon national.

En effet, que devait être une parfaite gestion ? Après le vote de la loi d'avril 1955, on pouvait penser que la cogestion deviendrait, d'année en année, de plus en plus efficace. Or, vos prédécesseurs, depuis 1960, ont singulièrement modifié la composition du conseil d'administration de ce centre que vous souhaitez voir disparaître, dit-on.

Au départ, une heureuse harmonie régnait entre votre administration, les recteurs, les étudiants et les personnalités qualifiées qui étaient à peu près à égalité au sein du Conseil. La présence des recteurs surtout permettait l'établissement d'un contact direct avec votre administration.

La réforme opérée il y a trois ans a été déplorable. Elle a rompu la parité et fait entrer au conseil d'administration un certain nombre d'administrateurs qui ont remplacé les recteurs. Il ne reste plus qu'un recteur siégeant au centre national des œuvres. La représentation de l'université y a pratiquement disparu. C'est là le premier aspect de la réforme.

Autre modification : le directeur du centre national des œuvres n'est plus nommé par le conseil d'administration ; il dépend directement de vous, monsieur le ministre et, bien entendu, ce n'est plus un recteur, c'est-à-dire un grand universitaire, mais simplement un administrateur civil.

On comprendra pourquoi, d'empiètement en empiètement, le conseil d'administration du centre national des œuvres ne représente plus qu'un organisme d'enregistrement de bilans, de chiffres, d'opérations plates aux réunions duquel les représentants des étudiants ne trouvent plus aucun intérêt et s'y ennuiant.

On comprendra aussi que l'administration, éloignée de plus en plus des cogérants des œuvres, ne possède plus la foi, l'enthousiasme nécessaires pour mener à bien des œuvres où la générosité humaine doit passer avant toute notion de rentabilité ou de vérité des prix.

Certes, il faut que, du côté des étudiants, les associations acceptent et assument leurs responsabilités, sachent écarter des discussions de chapelle, des discussions byzantines. Mais il n'est

pas de responsabilité sans les moyens de l'exercer et, précisément, pour exercer leurs responsabilités, les associations d'étudiants doivent gagner leur indépendance.

Comment peuvent-elles la gagner ?

Eh bien, monsieur le ministre, si le débat avait pu être sanctionné par le vote d'une loi, j'aurais eu l'honneur de vous proposer certaines solutions. Mais puisqu'il ne peut l'être, je me borne à vous dire que ce n'est pas en supprimant les subventions à certains mouvements d'étudiants que vous engagerez plus avant le dialogue. Vous creuserez au contraire le fossé et vous perdrez le contact avec eux. *(Applaudissements sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste et du groupe communiste.)*

**M. le président.** Monsieur Delorme, vous avez épuisé votre temps de parole. Veuillez conclure.

**M. Claude Delorme.** Les organisations d'étudiants doivent jouer pleinement leur rôle, que je me permettrai de qualifier de rôle de « la sixième faculté », c'est-à-dire la faculté de l'apprentissage de la responsabilité sociale, de la pédagogie, de la démocratie.

Alors la cogestion ne serait plus tenue, de part et d'autre pour un mythe. L'Université, dans une société moderne et démocratique, doit retrouver un rôle prépondérant, et pour ce faire il faut d'urgence, monsieur le ministre, revaloriser, dans l'Université elle-même, le dialogue. Ce dialogue sera vainqueur de toute sclérose, de la scolastique, de la paralysie. C'est la participation étudiante qui réalisera ce renouveau, car être universitaire — et vous le savez mieux que personne, monsieur le ministre — c'est être moins un homme de savoir qu'un homme de dialogue avec les étudiants.

La pédagogie n'est pas un enseignement *ex cathedra*, mais un instrument de transmission, de transfusion et transmettre, m'a-t-on appris, c'est engager un dialogue. Voulez-vous l'interrompre en supprimant le C. N. O. et de ce fait la cogestion qui, pour la fédération de la gauche, est un principe fondamental ?

Tous les problèmes que je viens d'évoquer relèvent donc de la pédagogie et non pas de règlements administratifs ou de la notion de rentabilité. L'étudiant n'est dans l'Université ni un passager, ni un usager, il doit être à tous les échelons un actionnaire à part entière.

La plus grande découverte que le patronat a faite au cours de ces vingt dernières années n'est-elle pas d'ailleurs la rentabilité du dialogue ? L'Etat sera-t-il donc dans ce domaine le dernier à comprendre, alors qu'il devrait être le premier à animer ?

Après avoir dépassé quelque peu — je l'avoue — le temps de parole qui m'était imparti...

**M. le président.** N'insistez pas, monsieur Delorme !

**M. Claude Delorme.** ... je conclurai, monsieur le ministre, en rappelant simplement les propos que tenait en 1965 le recteur de l'Académie de Paris, très aimé par ses étudiants, lors de la rentrée solennelle de l'Université :

« Une Université moderne qui n'organiserait pas la vie de ses étudiants en leur offrant des possibilités d'hébergement à des prix accessibles à tous, des facilités matérielles de travaux dans des locaux collectifs, des centres de sports et de loisirs, n'assumerait qu'une partie de ses responsabilités vis-à-vis d'eux. »

« Enseigner n'est qu'une partie de nos tâches. Mettre les étudiants dans des conditions où ils deviennent des citoyens conscients de la mission sociale dont ils seront chargés et aptes à leur avenir en est une autre. Il n'est pas de meilleur moyen d'assumer celle-ci et de rattacher plus étroitement les étudiants à l'Université que l'organisation de leur vie matérielle et de leur vie en commun. »

Dois-je en quittant cette tribune, monsieur le ministre, vous rappeler qu'il y a très exactement trente ans, un jeune ministre de l'éducation nationale déclarait ici même :

« Les étudiants, je les adore. Mais je préfère les voir dans les bras de leurs recteurs que dans les paties de leur ministre ? » *(Sourires.)*

Monsieur le ministre, méditez ces mots de Jean Zay, éminent ministre de la III<sup>e</sup> République, parlant de ses étudiants et de son Université. *(Applaudissements sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste et du groupe communiste.)*

**M. le président.** La parole est à M. Garcin. *(Applaudissements sur les bancs du groupe communiste.)*

**M. Edmond Garcin.** Mesdames, messieurs, je n'aborderai à cette tribune qu'un aspect, oh ! combien important, des problèmes de l'éducation nationale : celui des charges de plus en plus lourdes qui pèsent sur les communes et les départements.

Monsieur le ministre, votre prédécesseur, devenu ministre de l'intérieur, c'est-à-dire ministre de tutelle des communes, a

déjà manifesté une attention particulière envers nos assemblées municipales en publiant les décrets du 31 décembre 1963 relatif aux constructions d'écoles publiques du premier degré et du 27 novembre 1962 relatif aux constructions nouvelles du second degré, sans oublier le décret du 30 avril 1963 relatif aux allocations scolaires, ni l'instruction du ministre des finances à la caisse des dépôts et consignations touchant la limitation des prêts complémentaires pour la construction de groupes en vertu de prix plafonds fixés il y a plusieurs années.

Que « les chiffres de constructions scolaires soient si énormes qu'ils se laissent difficilement appréhender par l'imagination », c'est un point de vue, exprimé par le précédent ministre de l'éducation, le 3 novembre 1966, lors de la discussion du budget de 1967, qui se délivrait ainsi un témoignage d'auto-satisfaction.

Mais le point de vue du rapporteur de la majorité était déjà différent. Nous pouvons lire aux pages 35 et 37, du rapport sur le budget de l'équipement, l'appréciation suivante :

« La commission d'équipement scolaire du V<sup>e</sup> Plan avait demandé pour cinq ans une enveloppe de 32.500 millions. Le Gouvernement a imposé une réduction de 7 milliards. De plus le chiffre de 25.500 millions n'est atteint qu'en supposant une participation de 5 milliards des collectivités locales », donc, en leur imposant un accroissement de leurs contributions.

Quelques exemples précis de transferts des charges de l'Etat sur les communes, en matière de constructions scolaires, suffisent à démontrer que la part du budget de l'Etat n'a pas augmenté proportionnellement à l'accroissement de la population scolaire et que ce sont les communes qui, en revanche, ont augmenté considérablement leur participation au financement de ces constructions.

Prenons l'exemple du financement d'un groupe scolaire du premier degré. L'aide de l'Etat pour chaque école primaire ou maternelle a été modifiée selon les règles définies par le décret du 31 décembre 1963, complété par la circulaire ministérielle du 28 décembre 1964. Il est accordé une subvention forfaitaire proportionnelle au nombre de classes à construire et au nombre de rationnaires à accueillir dans l'établissement. Il appartient à la commune de supporter la différence entre la subvention forfaitaire de l'Etat et le total des dépenses entraînées par la construction.

J'ajoute que la subvention étant forfaitaire, celle-ci n'est pas susceptible d'être révisée en fonction de la dépense.

L'équipement sportif, s'il est prévu, n'est pas financé en même temps que le groupe scolaire. De plus, le montant de la subvention forfaitaire fixé par l'arrêté du 31 décembre 1963 n'a pas été augmenté depuis cette date. Il s'ensuit une réduction des possibilités d'emprunt et un accroissement des difficultés financières des communes.

Prenons quelques exemples précis pour montrer la différence de participation de l'Etat et des communes avant et après le décret du 31 décembre 1963.

Premier exemple : dans les Bouches-du-Rhône, une petite commune de 1.650 habitants, dont la valeur du centime s'établit à 2,10 francs, vient de réaliser un groupe scolaire de huit classes. Le montant du prix réel s'élève à 1.080.000 francs ; le montant du prêt subventionnable à 740.000 francs.

Le montant de la subvention de l'Etat est fixé à 520.000 francs ; le premier emprunt de quinze quatre-vingt-cinquièmes auprès de la Caisse des dépôts et consignations sur le montant de la subvention forfaitaire de l'Etat ressort à 90.000 francs ; le deuxième emprunt complémentaire à 110.000 francs, ce qui donne un total de 720.000 francs.

Mais il restait à trouver : 1.080.000 francs de dépenses réelles, moins 720.000 francs de prêts divers, soit 360.000 francs.

Comment une petite commune ou une moyenne commune peut-elle trouver une telle somme ? Elle l'a en définitive trouvée, mais à quel taux ! L'école est construite non pas grâce à l'Etat, mais par la volonté des élus locaux et grâce à une participation excessive des finances locales. *(Applaudissements sur les bancs du groupe communiste.)*

Dans ces conditions, cette commune supporte une annuité de remboursement de 27.950 francs, soit le double de l'allocation scolaire qu'elle perçoit, soit encore la valeur de près de 14.000 centimes. Si son projet avait été réalisé selon le régime antérieur au décret du 31 décembre 1963, l'Etat aurait versé une subvention moyenne de 75 p. 100 sur le montant du prêt réel, soit 800.000 francs, et la commune aurait emprunté les 370.000 francs restants avec un délai de remboursement de trente ans et au taux de 3,5 p. 100.

Un tel exemple montre que l'Etat a économisé la différence entre 810.000 francs et 520.000 francs, soit 290.000 francs, et que la petite commune a supporté la dépense supplémentaire.

Autre exemple, celui d'une commune du Var. Il s'agit ici de la construction d'une école maternelle de quatre classes, qui aurait dû bénéficier d'une importante subvention de l'Etat. Il n'en est rien. Sur le prix fictif de 310.000 francs, le conseil général, au titre de la caisse départementale du fonds scolaire,

a attribué une aide de 50 p. 100, soit 155.000 francs. L'autre moitié a été empruntée par la commune à une caisse d'épargne. La dépense réelle ayant atteint 370.000 francs, la commune a dû financer la différence de 60.000 francs au moyen de centimes afin d'obtenir l'emprunt et la subvention.

Qu'a fait l'Etat en la matière ? Absolument rien. Avec le régime antérieur, l'Etat aurait versé au minimum 75 p. 100 de 370.000 francs, soit près de 280.000 francs. Ainsi l'Etat a économisé, là aussi, 280.000 francs.

Autre exemple, concernant une commune du département des Yvelines. Une subvention forfaitaire de 80.000 francs par classe construite devait être attribuée par l'Etat. Cette subvention est réduite de moitié sous prétexte d'adjonctions à des bâtiments anciens. Elle a finalement disparu, parce que le conseil municipal a jugé, avec raison, qu'il était préférable, dans l'intérêt des enfants, d'aménager quatre classes nouvelles dans le préau du rez-de-chaussée et de construire un nouveau préau extérieur.

Dépense, 410.000 francs. Subvention de l'Etat, zéro. Economie pour l'Etat par rapport au régime antérieur, 75 p. 100 de 410.000 francs, soit 300.000 francs.

Autre exemple, celui d'une commune de 6.000 habitants du département de l'Isère. Montant des travaux subventionnables pour 16 classes estimé le 22 février 1963 à 1.760.000 francs. Subvention accordée, 85 p. 100, soit 1.490.000 francs. Mais, lors de l'adjudication, le 3 décembre 1963, le montant réel des travaux s'élève à 2 millions. La subvention, ne variant pas en valeur absolue, tombe alors de 85 à 75 p. 100. Réception des travaux le 22 février 1967. Coût total et réel, 2.170.000 francs. La subvention de l'Etat n'est donc plus que de 68 p. 100, et la charge supplémentaire pour la commune est de 400.000 francs.

En outre, les délais pour le versement des subventions sont tels que la commune s'est heurtée à des difficultés nombreuses. Elle attend depuis le mois de décembre le versement du reliquat de subvention, soit 530.000 francs, somme qu'elle a été obligée d'avancer et qui représente le quart de son budget annuel. Elle a dû bloquer à cet effet tous les mandats et demander au Trésor une avance sur centimes.

En ce qui concerne l'acquisition des terrains destinés à des constructions scolaires du premier degré, je me dois de lire la lettre qui a été adressée, le 2 décembre 1966, à un maire de la région parisienne par le directeur général de la Caisse des dépôts :

« Monsieur le maire, par lettre citée en référence vous m'avez demandé si la Caisse des dépôts pourrait consentir à votre ville un prêt de 153.000 francs en vue de financer l'acquisition de terrains destinés à l'édification d'un établissement scolaire. J'ai l'honneur de vous faire connaître que la Caisse des dépôts a appelé à plusieurs reprises l'attention du ministre de l'éducation nationale sur le problème que pose, tant à elle-même qu'aux collectivités locales, le financement des acquisitions de terrains à destination scolaire dans la région parisienne. Dès qu'une solution aura pu être apportée à ce problème, je ne manquerai pas de vous indiquer la suite susceptible d'être réservée à votre demande. »

N'est-ce pas éloquent, monsieur le ministre ? (*Applaudissements sur les bancs du groupe communiste.*) Les communes attendent votre réponse, et les enfants attendent les écoles !

A titre de dernier exemple concernant l'augmentation constante de la part communale dans le financement des constructions scolaires, je ferai état de quatre projets réalisés dans une même ville de la région parisienne.

En 1958, il restait à cette commune, sur la dépense totale, une charge non subventionnée et non financée par l'emprunt de 23,18 p. 100 ; en 1961, cette charge s'élevait à 41,38 p. 100 ; en 1963, à 44,68 p. 100 ; en 1965, pour le quatrième et dernier projet, elle a atteint 52,20 p. 100. Il faut y ajouter, bien entendu, la charge des emprunts autorisés et contractés par la commune.

Combien pourrais-je citer d'autres exemples précis, qui démontrent que l'Etat ne remplit pas son rôle dans ce domaine important de l'éducation nationale !

Si les communes ne consentaient pas un effort exorbitant, leur situation serait encore plus catastrophique, s'agissant seulement des écoles maternelles et des écoles primaires.

Les communes sont aussi appelées à participer très largement, dans les conditions fixées par le décret du 27 novembre 1962 et la circulaire interministérielle d'application, au financement des constructions nouvelles du second degré qui n'ont pas fait l'objet d'une affectation spéciale de crédits avant le 1<sup>er</sup> janvier 1963.

Pour l'acquisition du terrain par la commune, l'Etat n'accorde qu'une subvention de 50 p. 100, sous prétexte de prémunir les communes, grâce au concours technique de l'Etat, contre l'acquisition de mauvais terrains.

Monsieur le ministre, vous pourriez demander à tel député-maire d'une commune de la région parisienne ce qu'il pense de cette procédure. Un dossier qu'il a établi, concernant la construction d'un lycée et d'un collège technique, est à l'examen

depuis 1960. L'agrément, qui permettrait à la ville d'acheter le terrain, fut promis en 1965, ce qui laissait envisager la construction pour 1966. Mais les retards n'ont cessé de s'accumuler et, en mai 1967, aucune confirmation écrite n'est intervenue.

Cette question de terrain n'est-elle pas un mauvais prétexte pour retarder une réalisation pourtant indispensable ? De plus, la ville doit verser annuellement des intérêts correspondant à 6 p. 100 de la valeur des terrains à acquérir, conformément à une promesse de vente non réalisée. C'est bien de l'argent et du temps gaspillés.

D'autre part, comment une municipalité peut-elle acquérir un terrain si la Caisse des dépôts et consignations ne prête que 50 p. 100 et si la commune doit faire l'avance des 50 p. 100 restants, que l'Etat ne remboursera que plusieurs années plus tard ?

Enfin et surtout, le décret du 27 novembre 1962 impose, pour la première fois, la participation financière des communes aux constructions nouvelles du second degré. Il en résulte des charges très importantes pour les budgets communaux, et il s'agit en réalité d'un transfert de charges que l'Etat devrait assumer.

Voici ce que supporte présentement une commune de 7.000 habitants de l'Isère, au titre de sa participation à la construction d'un lycée cantonal : une annuité d'emprunt de 36.000 francs, plus, l'établissement n'étant pas nationalisé, une dépense annuelle de fonctionnement de 113.000 francs, soit près de 150.000 francs par an au total.

La part d'une commune de 25.000 habitants des Bouches-du-Rhône dans la construction d'un lycée est de 1.860.000 francs, ce qui se traduit par une annuité d'emprunt de 124.000 francs, plus 125.000 francs pour le fonctionnement, soit une charge annuelle de 250.000 francs.

Ces deux exemples suffisent à prouver les conséquences désastreuses pour les communes du décret du 27 novembre 1962.

Monsieur le ministre, il serait possible de réduire sensiblement les dépenses d'ordre national que supportent les communes en nationalisant les C. E. S. et les lycées construits dans ces conditions.

Dans le budget de 1967, votre prédécesseur a prévu la nationalisation de soixante C. E. S. et de quarante lycées. Est-ce suffisant ? Et entendez-vous nationaliser réellement tous ces établissements ?

Les charges des communes en matière d'enseignement ne sont pas limitées aux constructions scolaires, ni au fonctionnement des établissements du second degré, sans parler des dépenses d'entretien, de chauffage, d'éclairage, de matériel pédagogique, de fournitures scolaires, de ramassage, etc. Les communes doivent aussi inscrire dans leur budget, pour le personnel enseignant, des dépenses qui devraient être supportées par l'Etat, telles les indemnités de logement et les indemnités d'études surveillées, ainsi que des dépenses concernant le personnel obligatoire des écoles maternelles autre que le personnel enseignant.

Je reprends l'exemple de la commune de 25.000 habitants des Bouches-du-Rhône. Aux 250.000 francs qu'elle débourse annuellement pour la construction et le fonctionnement du lycée s'ajoutent 140.000 francs pour des indemnités de logement, 110.000 francs pour les indemnités d'études surveillées, soit au total un demi-million qui devrait être intégralement à la charge de l'Etat.

L'Etat a trouvé un autre moyen pour aggraver les charges communales : il prive les communes de ressources qui leur étaient jusqu'alors versées au titre des allocations scolaires. Le décret du 30 avril 1965 et la circulaire d'application du 18 novembre 1965 sur la répartition et l'utilisation des allocations scolaires, fixant impérativement aux conseils généraux le cadre de leurs décisions dans ce domaine, se sont traduits par une réduction importante de l'aide aux communes.

Je rappelle en outre que cette allocation, fixée le 6 février 1963 à 39 francs par an et par élève, n'a fait l'objet d'aucune majoration, en dépit de la progression constante des prix des travaux et des frais d'entretien des écoles.

L'augmentation considérable des charges des communes au titre des constructions scolaires, ainsi que nous l'avons démontré à l'aide d'exemples précis, n'aura pas permis et ne peut pas permettre de réaliser le programme de constructions du premier et du deuxième degré correspondant aux besoins réels de la population scolaire française, et ce en raison de l'insuffisance des crédits d'Etat.

Dans les Bouches-du-Rhône, par exemple, pour les constructions scolaires du premier degré, deux projets inscrits au programme 1964, trois projets inscrits au programme 1965, un projet inscrit au programme 1966 par la conférence administrative régionale sont toujours en instance de financement à votre ministère. Pour 1967, sur les 69 projets représentant 306 classes, justifiés par la construction massive de logements, onze seulement ont été retenus par la conférence administrative régionale. Et, sur ces onze projets, combien feront l'objet d'un commencement de réalisation en 1968 ? Pendant ce temps, 65 classes seront construites sans aide de l'Etat — la dépense

étant supportée pour moitié par les communes et par le fonds scolaire départemental — et 41 classes mobiles seront édifiées, qui ne coûteront chacune que 10.000 francs à l'Etat.

**M. le président.** Monsieur Garcin, vous avez dépassé largement votre temps de parole.

**M. Edmond Garcin.** Monsieur le président, mon collègue Roucaute m'a cédé une partie de son temps de parole.

**M. le président.** Veuillez conclure.

**M. Edmond Garcin.** Quant aux lycées et aux collèges d'enseignement technique, c'est par dizaines qu'il faudrait les construire. Malheureusement, un seul lycée et un seul C. E. T. auront été bâtis en 1967. C'est dire, monsieur le ministre, que les besoins ne peuvent pas être satisfaits, parce que les crédits réservés à l'éducation nationale pour les constructions scolaires sont nettement insuffisants malgré l'effort considérable imposé aux communes.

On comprend pourquoi il importe qu'un quart du budget de l'Etat soit consacré à l'éducation nationale. La règle d'or de Jules Ferry ne répond plus aux nécessités actuelles.

Au nom du groupe communiste, afin que l'éducation nationale soit véritablement nationale, nous demandons :

Premièrement, le financement total par l'Etat des constructions scolaires du deuxième degré et la prise en charge des frais de fonctionnement de tous les établissements du premier degré et du deuxième cycle, y compris l'indemnité de logement servie aux instituteurs dans les C. E. G. et les C. E. S. ;

Deuxièmement, la participation de l'Etat à 85 p. 100 des prix de revient réels des constructions scolaires du premier degré, y compris les indispensables aménagements annexes, salles de repos, réfectoires, installations sportives, aires de jeux, etc. ;

Troisièmement, en ce qui concerne l'allocation scolaire, l'abrogation du décret. Nous demandons en outre que les ressources dégagées par cette dernière mesure ne servent en aucun cas à suppléer à la carence de l'Etat dans le financement des constructions scolaires mais soient attribuées en totalité aux communes en fonction de leurs besoins réels.

Enfin, nous demandons que soient élargies les compétences des conseils municipaux dans l'élaboration des programmes de constructions scolaires du premier degré et que les élus locaux et départementaux participent effectivement à l'élaboration de la carte scolaire.

Ces mesures, qui ne peuvent être appliquées qu'avec un budget égal au minimum à 25 p. 100 du budget de l'Etat, permettraient véritablement de répondre aux besoins de notre pays dans le domaine essentiel et prioritaire de l'éducation nationale. (Applaudissements sur les bancs du groupe communiste et de la fédération de la gauche démocrate et socialiste.)

**M. le président.** J'in invite les orateurs à respecter strictement leur temps de parole.

Si un député inscrit renonce à intervenir ou cède une partie de son temps de parole, il appartient à la présidence seule de répartir le temps devenu ainsi disponible entre les orateurs de son groupe, de façon que le débat se déroule selon les prévisions.

Nous enregistrons dès maintenant un retard qui reculera d'autant les réponses que chacun désire obtenir de la part du Gouvernement.

La parole est à M. Rabourdin, pour dix minutes. (Applaudissements sur les bancs de l'union démocratique pour la V<sup>e</sup> République et des républicains indépendants.)

**M. Guy Rabourdin.** Mesdames, messieurs, l'ordonnance du 6 janvier 1959 a rendu obligatoire l'instruction des enfants jusqu'à l'âge de seize ans au lieu de quatorze.

Cette décision, difficile à traduire dans les faits, tant elle est lourde de conséquences pédagogiques et matérielles, n'avait de valeur que dans la mesure où elle ne s'appliquait pas à tous les enfants et à toutes les catégories d'enseignement.

Ce n'est pas la scolarité, comme on l'a dit à tort, qui est rendue obligatoire, c'est l'instruction. Or la scolarité n'est qu'un moyen de l'instruction parmi d'autres, tels la formation professionnelle et l'apprentissage.

C'est ce problème que je désire traiter.

En effet, il semble difficile de concevoir la prolongation de la scolarité et l'intérêt indiscutable de l'apprentissage sous contrat. Certes, l'apprentissage sous contrat doit être reconsidéré et aménagé, mais sa durée, de deux ou trois ans, est incompatible avec la prolongation de la scolarité. Ou alors, un jeune n'acheverait sa formation de base qu'à l'âge de dix-huit ou de dix-neuf ans.

La décision de prolonger la durée des études jusqu'à seize ans a été positive pour les jeunes ; elle pourrait être considérée comme bénéfique dans la mesure où il serait permis à ceux qui se destinent à l'exercice d'un métier d'être scolarisés dans un

régime de formation professionnelle analogue à celui qui a été prévu par la circulaire du 7 février 1967 relativement aux sections d'éducation professionnelle.

Il s'agit donc aujourd'hui de définir de façon précise, et sans attendre, les conditions dans lesquelles les artisans pourront accueillir des jeunes de quatorze à seize ans.

C'est précisément le rôle de ces sections d'éducation professionnelle qui peut surprendre. Les circulaires ministérielles prévoient la généralisation des dérogations, ce qui, soit dit en passant, est un non-sens car on ne peut généraliser l'exceptionnel ; on prévoit donc des dérogations au principe, admis par la loi, d'une instruction obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans. Ces dérogations permettraient, pour un an, de lier un enfant à une entreprise.

D'abord, il est d'ores et déjà certain qu'on ne fera bénéficier de cette possibilité que les enfants les moins doués ou jugés tels. Ensuite, il est insensé de ne prévoir cette possibilité que pour une période d'une année, alors qu'un apprentissage de base nécessite au moins deux à trois années de participation à la vie de l'entreprise.

Encore faut-il, monsieur le ministre, qu'une loi vienne réformer ce qu'a fait une autre loi, car, pour que le contrat d'éducation soit juridiquement valable, son principe doit être compatible à la fois avec l'ordonnance du 6 janvier 1959 et avec la législation du code du travail.

Cette législation précise qu'aucun jeune ne peut être admis dans l'entreprise avant la fin de l'obligation scolaire et qu'aucun apprenti ne peut être associé à la production ni travailler à certaines heures, certains jours, ce qui, selon les secteurs des métiers, est contraire à l'intérêt des enfants. Voilà autant de problèmes auxquels vos services, en collaboration avec les organismes intéressés et compétents, devront apporter une solution.

Voyons maintenant comment fonctionneront ces sections d'éducation professionnelle, en collaboration avec les entreprises qui continueront à participer à une mission d'instruction.

A priori, il semblerait rationnel et juste que les organisations professionnelles et syndicales artisanales et les chambres des métiers soient consultées au même titre, pour la mise au point d'un règlement national fixant les conditions de fonctionnement des sections d'éducation professionnelle. En effet, il faut admettre, une fois pour toutes, que ces sections devraient pouvoir être créées aussi bien dans des cours professionnels que dans des écoles privées gérées par les professions elles-mêmes.

Il y a lieu ensuite d'assurer le fonctionnement et le contrôle de la formation ainsi donnée par les entreprises. La réussite de cette politique suppose donc un contrôle et une sélection attentive des entreprises.

Quels seront les critères permettant d'affirmer que telle entreprise est apte ou non à accueillir un enfant ? Il existe un secteur privilégié, celui qu'organisent les chambres des métiers. Celles-ci bénéficient de textes qui leur sont propres en matière d'apprentissage, lequel, jusqu'à présent, commençait traditionnellement entre quatorze et quinze ans. Elles possèdent aussi une longue expérience, menée depuis 1937 et améliorée d'année en année. Il paraît donc essentiel qu'elles demeurent, pour toutes les entreprises de leur ressort, les organismes habilités à sélectionner les chefs d'entreprises acceptant d'accueillir des élèves.

Ne pas préciser dès le début les exigences auxquelles doivent répondre les entreprises qui accueillent les élèves, ce serait laisser la porte ouverte aux abus de tout genre et aller à la faillite du système qu'on cherche à instaurer.

D'autre part, comment se fera le contrôle de la formation assurée dans les entreprises ? Là encore il convient de se référer à l'expérience des chambres de métiers.

Au surplus, pourrait-on admettre que tout directeur de section d'éducation professionnelle, quel que soit l'organisme ayant créé celle-ci, ait libre accès à toutes les entreprises accueillant ces jeunes gens ? La liaison entre la formation théorique et la formation pratique doit s'organiser dans l'information réciproque et dans le respect des prérogatives de chacun.

Cela dit, il faudrait améliorer l'enseignement proprement dit donné aux élèves.

Pour ce qui est de la qualification du maître, une stricte application du décret du 1<sup>er</sup> mai 1962 devrait être exigée. Le contrôle de l'apprentissage, mieux organisé, permettrait d'apprécier les résultats obtenus. Une collaboration entre parents et maîtres mieux établie et des inspections plus suivies et plus fréquentes permettraient d'obtenir de meilleurs résultats.

Outre l'enseignement donné au sein de l'entreprise, il serait indispensable que les apprentis fassent des stages dans des ateliers-écoles où les techniques modernes seraient appliquées.

Par ailleurs, de l'avis général des professionnels, les cours devraient être plus souvent actualisés pour suivre l'évolution des professions.

Enfin, la situation faite au maître d'apprentissage devrait faire l'objet d'une plus grande attention, car les pertes que

représente pour lui l'apprentissage sont trop lourdes et aucun allègement ne lui est accordé.

Un autre aspect du problème qui ne doit pas être négligé est celui du financement de l'effort d'apprentissage. L'artisanat n'œuvre pas uniquement pour son groupe économique. Les chambres de métiers devraient recevoir des attributions qui leur permettraient, sans augmentation exagérée de la taxe d'apprentissage, de faire face à de nouvelles obligations.

Tels sont, monsieur le ministre, les principaux problèmes qui se posent actuellement à l'enseignement professionnel en vue de la formation de ceux qui ne peuvent ou ne veulent pas poursuivre leurs études.

Vous avez bien voulu recevoir les représentants de la commission des affaires sociales, qui vous ont déjà exposé ces questions. Je souhaite qu'au terme de ce débat vous puissiez, en même temps que des apaisements, nous apporter des garanties sur le maintien d'un enseignement professionnel compétent et efficace. Je sais, monsieur le ministre, que je puis vous faire confiance. (*Applaudissements sur les bancs de l'union démocratique pour la V<sup>e</sup> République et des républicains indépendants.*)

**M. le président.** La parole est à M. Périllier, pour dix minutes. (*Applaudissements sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste.*)

**M. Louis Périllier.** Mesdames, messieurs, s'il est vrai qu'un débat comme celui-ci, qui se déroule durant trois jours, est dépourvu de sanction dans l'immédiat, il nous permet du moins de formuler des observations, des suggestions et des critiques qui, nous l'avons constaté, émanent aussi bien de la majorité que de l'opposition. On peut espérer que vous voudrez, monsieur le ministre, en tenir compte dans l'établissement de votre projet de budget pour 1968. Nous verrons, le mois d'octobre prochain, dans quelle mesure vous aurez retenu les propositions constructives — elles sont nombreuses déjà — qui vous auront été soumises par les divers orateurs.

Le problème que je vais évoquer est très circonscrit, mais je le crois fort important. C'est celui des transports scolaires qui ont pris, dans notre pays comme ailleurs, une très grande ampleur depuis quelques années.

Cette question a sa place dans un grand débat sur l'éducation nationale, car 600.000 enfants ont bénéficié en 1966 du ramassage scolaire subventionné. Le nombre des enfants transportés est en réalité très supérieur et il atteindra, d'après les évaluations de vos services, quatre millions en 1970, soit environ le tiers des enfants scolarisés.

L'importance de ce problème provient, nous le savons bien, de la diffusion toujours plus grande de l'instruction. C'est donc tenté de se féliciter de le voir prendre de telles proportions.

Certes, les transports scolaires intéressent le premier degré puisque l'exode rural, le dépeuplement des campagnes, entraîne la fermeture des écoles primaires dès que le nombre des élèves est inférieur à seize, et le transfert de ces élèves vers les communes voisines. Il y aurait d'ailleurs beaucoup à dire à ce sujet, car des classes sont souvent fermées trop hâtivement, alors que leur effectif est susceptible de se relever d'un moment à l'autre. C'est le maire d'un petit village qui vous le dit. Il suffit de l'installation d'un ouvrier agricole chargé de famille dans une commune pour que le seuil de seize soit rattrapé ou dépassé. Malheureusement, l'école supprimée n'est pas rétablie.

Cependant, la question qui nous occupe a bien d'autres dimensions. Il s'agit de permettre à tous les enfants la fréquentation des établissements du second degré. Le développement des transports scolaires apparaît alors comme une condition de cette démocratisation de l'enseignement à laquelle nous sommes tous très attachés.

Mais, je vous le demande, peut-on parler de démocratisation, peut-on vraiment parler d'égalité des chances, peut-on parler d'un enseignement obligatoire et gratuit, lorsque la participation de l'Etat se limite à 65 p. 100 du coût des transports scolaires, laissant la différence à la charge des familles, à moins que, ce qui arrive souvent, les collectivités locales ne se substituent à elles, en tout ou en partie, pour les aider à supporter des sacrifices qui sont très lourds pour des foyers modestes? Ces sacrifices peuvent atteindre jusqu'à 100 francs par mois pour un ménage de trois enfants.

La gratuité de l'enseignement implique que l'Etat supporte les dépenses du transport scolaire. Cette thèse n'est pas seulement celle des associations de parents d'élèves, dont vous savez l'activité croissante, celle des conseils généraux ou des conseils municipaux ou encore des syndicats de l'enseignement; c'est aussi celle d'un de vos prédécesseurs, M. Louis Joxe, qui déclarait à la tribune du Sénat, le 13 juin 1960: « Nous nous orientons clairement vers le droit au transport et nous songeons à en assurer la gratuité. A mon avis, c'est la solution ». J'espère, monsieur le ministre, que ce sera aussi la vôtre.

Quels sont les principes d'organisation de ces transports? **A l'heure actuelle, l'initiative de créer un circuit de ramassage**

peut être prise aussi bien par les établissements d'enseignement que par les départements, les communes, les syndicats de communes, les associations de parents d'élèves, les associations familiales. Certes, ces initiatives sont regroupées et coordonnées par le plan départemental des transports scolaires, mais ce plan, ne pensez-vous pas qu'il revient normalement à votre représentant dans le département de l'établir et de le proposer à la commission compétente où siège, pour des raisons techniques, l'ingénieur des ponts et chaussées? En confiant un rôle éminent à l'inspecteur d'académie, qui devrait à son tour consulter les parents d'élèves — ce qu'on ne fait guère — vous assureriez l'adaptation du plan des transports à cette carte scolaire que vous évoquez hier et qui est dressée, précisément, par l'inspecteur d'académie, sous le contrôle du recteur.

Cela donnerait aux transports une base rationnelle; ils seraient aménagés, pour chaque établissement, en fonction de la répartition des élèves dans la zone géographique qui est impartie à celui-ci. On éviterait les désordres et les anomalies dont nous sommes chaque jour les témoins. On consacrerait le caractère de « service scolaire » de cette organisation, car, plus que d'un service social, c'est d'un véritable service scolaire qu'il s'agit.

Le problème a d'autres aspects; je ne les traiterai pas en détail, mais je voudrais appeler votre attention sur ceux qui paraissent les plus graves.

C'est d'abord la préservation de la santé physique et morale des enfants. Je n'insisterai pas sur certains inconvénients d'ordre moral faciles à imaginer, sinon pour souligner la nécessité d'une surveillance des conditions de ces transports. Sur le plan physique, les transports trop longs fatiguent beaucoup les jeunes enfants: le corps médical est unanime à l'affirmer.

D'après vos instructions, la durée du transport ne devrait pas excéder quarante-cinq minutes, mais ce temps est bien souvent dépassé. Il faut aussi prévoir des abris pour protéger les enfants contre les intempéries.

Nous comprenons bien que l'internat est une formule plus coûteuse que le transport, mais renoncer systématiquement à l'internat ne serait pas une solution raisonnable! Il y a des cas où l'internat reste la formule la plus appropriée.

Quant au champ d'application du transport scolaire, le problème ne se pose pas seulement pour les campagnes; ainsi qu'on l'a dit tout à l'heure, il existe aussi pour les zones urbaines. Là, il est même particulièrement négligé car, en principe, les zones urbaines n'ont pas droit à subvention pour les transports scolaires. Dans ces zones urbaines, seules peuvent bénéficier de la subvention, les familles qui habitent à l'extérieur des agglomérations. Les élèves domiciliés à l'intérieur ne peuvent y prétendre que s'ils habitent à plus de cinq kilomètres des établissements qu'ils fréquentent. En milieu rural, la distance minimale requise entre l'école et le domicile de l'élève est réglementairement fixée à trois kilomètres. Ces deux chiffres de trois et de cinq kilomètres pour un trajet qui doit être parcouru deux fois par jour sont — vous en conviendrez — l'un et l'autre excessifs, surtout lorsqu'il s'agit de jeunes enfants. Point n'est besoin de démonstration pour s'en convaincre.

En définitive, c'est un grand service public de l'éducation nationale qu'il faut mettre sur pied, un grand service public des transports scolaires, pour faire face à la multiplication irréversible de ceux-ci.

S'il est vrai que la règle d'or de Jules Ferry — une école dans chaque village — ne peut plus, hélas! s'appliquer intégralement, ce que nous regrettons profondément pour la formation de l'esprit civique des jeunes Français, nous vous demandons, monsieur le ministre, de maintenir le plus possible l'école primaire dans le village, en faisant preuve du plus grand libéralisme dans l'interprétation de vos propres circulaires.

Au siècle de l'automobile, et puisque le transport scolaire est désormais un élément indissociable d'une organisation moderne de l'enseignement, vous devez définir une doctrine de ce transport. Cette doctrine, il appartiendra au ministère de l'éducation nationale de l'appliquer, parce qu'il s'agit d'un problème qui lui est propre, et c'est à l'Etat — j'y insiste — qu'il incombe d'en supporter pleinement la charge.

Vous nous direz certainement, monsieur le ministre, quelles sont les intentions du Gouvernement dans ce domaine essentiel. (*Applaudissements sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste et du groupe communiste.*)

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

**Mme Colette Privat.** Mesdames, messieurs, je bornerai mon intervention aux mesures sociales indispensables à une authentique démocratisation de l'enseignement.

S'il est vrai que le problème de la démocratisation de l'enseignement ne consiste pas seulement à surmonter les inégalités qui résultent, pour les enfants et les jeunes gens, des conditions

matérielles, il n'en demeure pas moins qu'une réforme démocratique serait inconcevable sans un ensemble de mesures tendant à assurer une égalisation progressive de l'accès à l'enseignement.

Or, sur ce point, nous ne partageons pas l'allégresse de M. le ministre de l'éducation nationale. Il nous semble qu'il reste beaucoup, beaucoup à faire, et nous contestons l'analyse qui nous a été proposée. Non, la démocratisation n'est pas réellement en marche.

S'il est vrai que les couches moyennes ont pu faire pénétrer davantage leurs enfants à l'Université depuis vingt ans, il reste vrai aussi que la proportion des enfants d'ouvriers parmi les étudiants est toujours très faible. L'enquête la plus récente de l'institut national d'études démographiques révèle que pour 1.000 personnes actives de la catégorie « professions libérales et cadres supérieurs » on compte 79 étudiants, tandis qu'il y a 11 étudiants pour 1.000 contremaîtres de l'industrie, 7 pour 1.000 employés de bureau ou du commerce, 1,7 pour 1.000 ouvriers de l'industrie, 1,7 pour 1.000 salariés agricoles et 0,9 pour 1.000 manœuvres. Ces chiffres confirment la très faible représentation de la classe ouvrière liée aux secteurs économiques décisifs et composant presque 38 p. 100 de la population, la très faible représentation de la paysannerie laborieuse — 4 étudiants pour 1.000 exploitants de toutes catégories — et la surreprésentation des secteurs non directement productifs. L'Université est et demeure, hélas ! comme on l'a dit, l'image inversée de la nation.

Il est possible, selon nous, d'envisager dès maintenant des mesures réalistes qui pourraient contribuer efficacement à réduire ces inégalités déshonorantes pour la nation.

Je ne soulèverai ici que quelques questions et tout d'abord celle de l'octroi des bourses. En 1964-1965, 31,94 p. 100 des effectifs du second degré, classique et moderne, environ 43 p. 100 des effectifs des C.E.T. et un peu plus de 21 p. 100 des étudiants de l'enseignement supérieur ont bénéficié d'une bourse. C'est peu et la valeur moyenne de la bourse est très insuffisante.

Ensuite, le système actuel consiste en un saupoudrage d'aides minimales accordées dans le secret et souvent mal réparties. L'appréciation des ressources familiales est contestable. Il semble bien, je l'ai constaté moi-même à plusieurs reprises, que pour évaluer le revenu familial on inclut désormais, non seulement le montant des bourses déjà octroyées éventuellement à d'autres enfants, mais encore les allocations familiales.

De ce fait, plus on a d'enfants et moins on a de chances d'obtenir des bourses d'études, ce qui revient à dire que le système actuel, loin de pallier l'inégalité sociale, l'aggrave, l'accentue.

Et que l'on ne prétende pas qu'il s'agit là d'erreurs administratives. C'est bien une politique qui mène à de telles aberrations.

M. le ministre affirme que six étudiants sur dix proviennent de milieux modestes. L'énumération qui a suivi ce propos montre qu'il range dans cette catégorie tous les fonctionnaires et les cadres moyens, ce qui altère singulièrement la notion habituelle de « couches modestes ou défavorisées ».

En réalité, les statistiques de l'année 1963-1964 montrent que les demandes de bourses pour le second degré n'ont été effectuées qu'au profit de 41 p. 100 des élèves ; 59 p. 100 estimaient donc n'avoir pas besoin de bourse ou n'avoir aucune chance d'en obtenir une. Cette proportion ne répond nullement aux résultats des enquêtes sur les revenus moyens des Français des diverses catégories sociales. Ce fait suffirait à prouver le caractère non démocratique du recrutement et du système d'attribution des bourses dans le second degré.

Nous estimons qu'une réforme authentiquement démocratique devrait comporter un nouveau système de bourses. Celles-ci devraient être attribuées par des commissions de cogestion disposant de moyens efficaces d'information, d'administration et de paiement. Les seuls critères retenus au long de la scolarité proprement dite seraient sociaux, c'est-à-dire fonction de l'évaluation des ressources familiales — le quotient familial de ressources étant calculé par unité de consommation — et de l'éloignement, pour compenser notamment le handicap rural.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, la situation est plus grave encore.

Le nombre des bourses, là encore, est très insuffisant. Il a été accordé cette année moins de bourses nouvelles que l'an passé : 8.000 au lieu de 9.890, alors que le nombre des étudiants a augmenté de 47.000. Notre Université a le triste privilège de compter près de 200.000 étudiants salariés, soit environ 40 p. 100 des effectifs.

Il s'agit donc là d'un problème d'ampleur nationale. Un très officiel rapport publié par le Conseil économique et social, sous la signature du professeur de Vernejoul, président de l'ordre des médecins, le reconnaît lui-même : « 80 p. 100 des étudiants,

y lit-on, se livrent à un moment ou à un autre de leur scolarité à un travail extra-universitaire rémunéré ; 40 p. 100 le font d'une manière régulière ».

De même, une enquête du bureau universitaire d'information sur les carrières déclare en préambule :

« Le service de placement du B. U. I. C. a pour mission de procurer des emplois aux étudiants parisiens, en vue de leur assurer une part des ressources qui peuvent leur être nécessaires pour poursuivre leurs études ».

Plutôt que d'offrir aux étudiants un service d'information sur les carrières, ne vaudrait-il pas mieux leur assurer des conditions décentes d'existence, d'autant plus que 25 p. 100 des boursiers sont obligés de travailler malgré leur allocation pour financer leurs études ? Cette constatation, ainsi que la reconnaissance officielle du droit qui leur est accordé de gagner autant que le montant de leur bourse, est une preuve manifeste de l'insuffisance du taux de ces bourses, qui d'ailleurs a accusé un retard de 50 p. 100 environ en six ans.

En effet, comment peut-on vivre avec 210 francs par mois ? Pour citer un exemple qui m'est familier, à Rouen, à l'université du Mont-Saint-Aignan, 50 p. 100 des étudiants en lettres sont salariés, 30 p. 100 en sciences et en droit, cette différence tenant seulement à ce que la présence obligatoire dans ces disciplines en écarte, dès le départ, les étudiants contraints de travailler.

La plupart des étudiants salariés pratiquent ce qu'il est convenu d'appeler le travail noir qui les livre sans défense aux employeurs qui savent en profiter et qui, s'ajoutant au travail normal en faculté, est nuisible à l'équilibre physique et moral des jeunes et toujours préjudiciable à la poursuite d'études sérieuses.

L'impossibilité de poursuivre normalement des études est aussi le lot des 40.000 étudiants qui sont employés par l'éducation nationale parmi lesquels 12.000 sont surveillants d'externat, 3.000 maîtres d'internat et le reste surveillants, auxiliaires rectoraux, maîtres auxiliaires, instituteurs, etc.

Contraints, par suite du manque de professeurs et de surveillants, de travailler selon des horaires maximum — trente-six et quarante heures — les étudiants sont par manque de temps dans l'impossibilité d'assister aux cours et d'apprendre correctement en raison du manque de sommeil et de la fatigue. Si bien qu'une mesure qui, à l'origine, allait dans le sens de la démocratisation universitaire en donnant la possibilité à des étudiants pauvres de subvenir à leurs besoins, conduit finalement les étudiants salariés de l'éducation nationale à l'abandon de leurs études.

Dans le préambule de sa déclaration, M. le ministre posait cette question : pourquoi tant d'échecs, pourquoi tant d'abandons ?

Mais 90 p. 100 des étudiants qui travaillent échouent à leurs examens, la moitié ne se présentent même pas aux épreuves, 72 p. 100 d'entre eux abandonnent en cours d'étude. Dans la majorité de ces cas, ce sont bien les difficultés matérielles qui ont été les causes prédominantes de l'échec ou de l'abandon.

Cela ne fournit-il pas, monsieur le ministre, un élément de réponse à la question que vous posiez ?

Il nous semble que le seul remède à cette situation consiste dans l'application de mesures sociales dignes de ce nom et que les propos malthusiens que l'on entend trop souvent ces temps-ci servent d'alibi facile à une politique que nous réproposons.

Lors d'une réunion récente, le directeur des enseignements supérieurs ne se faisait-il pas l'écho des inquiétudes ministérielles quant aux débouchés offerts aux étudiants en lettres dont le nombre s'accroît sans cesse ?

N'y a-t-on pas dit que les étudiants dans le choix de leurs études obéissaient à des motivations irrationnelles sans tenir compte des possibilités du marché et que les autorités universitaires seraient bien avisées en mettant en garde les familles devant l'impasse que constituerait l'inscription de leurs enfants en faculté des lettres ?

Comment peut-on, à cette heure de notre histoire, quand on sait les besoins réels et non satisfaits de la nation en instituteurs qualifiés, en maîtres, en éducateurs, en professeurs, en chercheurs, accréditer l'idée d'un marché restreint dans les disciplines littéraires ?

Le manque d'étudiants dans les disciplines scientifiques est un phénomène aussi dramatique qu'incontestable, mais l'élimination des étudiants des facultés des lettres permettrait-elle le développement nécessaire des facultés des sciences ? En réalité, de tels propos ne peuvent que décourager les jeunes gens issus des milieux les plus modestes, pour lesquels la certitude d'un débouché déterminera évidemment la décision, d'accéder aux facultés, donc à la culture.

On parle aussi — j'ouvre une parenthèse sur ce point — de « l'engorgement » de certaines disciplines. Mais s'il y a engorgement, c'est parce que les étudiants ont été contraints de s'inscrire dans les seuls enseignements disponibles.

A la faculté des lettres de Rouen, par exemple, les étudiants en psychologie sont trop nombreux, dit-on ; mais c'est parce que la licence de sociologie n'a pas été créée. Il en est de même des anglicistes et des germanistes, mais l'étude des langues scandinaves ou du russe n'a pas été instaurée à Rouen, alors que la Basse-Seine assure l'essentiel des relations de la France avec l'Europe du Nord. Il y a aussi trop d'étudiants en histoire, mais il n'existe pas de chaire d'histoire de l'art ou d'archéologie, alors que la région se situe au cœur des tentatives nouvelles de constitution de « l'inventaire monumental de la France ».

Il n'est donc pas concevable de décourager les étudiants, et au premier chef les lycéens issus de milieux modestes, d'entreprendre des études supérieures, quelles qu'elles soient. Il faut donner à tous le goût et les moyens d'accéder à l'Université.

Selon nous, un de ces moyens résiderait dans la création d'un système cohérent d'allocations d'études qui répondrait, dans une éducation nationale démocratisée, aux principes essentiels suivants :

Prolonger le système démocratisé des bourses pour permettre à tous les jeunes d'accéder à l'enseignement supérieur, sans que soit créée aucune forme de *numerus clausus* fondé sur l'argent ;

Atteindre des taux suffisants pour que tous les étudiants puissent se consacrer à leurs études à temps plein. Pendant une période transitoire, il conviendra d'examiner la situation des étudiants qui exerceront un travail rémunéré dans l'enseignement public. Les normaliens, les élèves des instituts pédagogiques, recevront un traitement ;

Attribuer les bourses selon des critères sociaux au début des études et se fonder ensuite sur des critères universitaires ; les critères sociaux seront décisifs dans les premiers cycles, les critères universitaires prendront une importance plus grande dans le cycle suivant ;

Faire gérer ces bourses par des conseils de cogestion comprenant des représentants de l'administration, des enseignants, des étudiants. Il serait naturellement possible d'envisager une dérogation aux critères d'appréciation de la situation sociale de l'étudiant dans le cas particulier où celui-ci serait répudié par sa famille ou contraint de la quitter.

Ces premières mesures seraient complétées par un ensemble d'aides collectives, telles que l'augmentation du nombre des logements en résidences universitaires — les règlements devraient être renfondués dans un sens démocratique et il conviendrait de créer ou de développer dans ces établissements les équipements socio-culturels — l'exécution du plan d'urgence destiné à accroître le nombre de places dans les restaurants universitaires, le développement des bibliothèques universitaires et des centres photocopiés gratuits dans les disciplines où cela est nécessaire, l'extension des services médico-sociaux, l'application intégrale de la législation de sécurité sociale du régime général aux étudiants mariés et, d'une façon générale, le maintien et le développement de toutes les œuvres sociales universitaires.

Dans l'immédiat, il nous semble que l'application de mesures allant dans ce sens devrait faire disparaître toutes les formes de travail noir. L'allocation d'études devrait, dans l'état actuel des choses, bénéficier à la majorité des étudiants et être attribuée à tous les étudiants du troisième cycle selon des critères universitaires.

Ce n'est là, bien entendu, qu'un aspect de la question, mais qui, dans l'immédiat, est décisif si nous voulons que l'accès à la connaissance se fasse à l'échelle de masse qui est celle de notre temps. (Applaudissements sur les bancs du groupe communiste et de la fédération de la gauche démocrate et socialiste.)

**M. le président.** La parole est à Mme Ploux, pour dix minutes. (Applaudissements sur les bancs de l'union démocratique pour la V<sup>e</sup> République.)

**Mme Suzanne Ploux.** Monsieur le ministre, je voudrais très brièvement vous faire part de quelques réflexions que m'ont inspirées les conversations que, depuis plusieurs années, j'ai eues avec de nombreuses mères de familles et aussi des conclusions que j'ai pu tirer de la vie scolaire dans ma propre famille.

Mes considérations seront de deux ordres ; elles concerneront les questions matérielles de l'enseignement et l'enseignement lui-même. Leur portée sera sans doute modeste, mais je suis sûre qu'elles recueilleront votre bienveillante attention.

Il y a quelques années, dans nos communes rurales, lorsqu'un enfant entrait dans une classe primaire, il recherchait les élèves de cette classe qui, étant admis dans la classe supérieure, étaient susceptibles de lui céder des livres d'occasion, d'ailleurs en fort bon état. La part du budget familial consacré à la scolarité en était considérablement allégée.

A l'heure actuelle, les modifications de programmes sont tellement fréquentes dans toutes les disciplines et dans tous les degrés de l'enseignement que cette pratique n'est plus guère possible. En dépit des améliorations apportées dans les classes

de sixième et de cinquième, et bientôt dans celles de quatrième, comme vous l'avez promis, monsieur le ministre, la charge d'acquisition des livres s'en est trouvée sensiblement alourdie. J'ai du mal à croire que l'on ne pourrait pas mettre un peu d'ordre dans le nombre et la nature des manuels exigés.

En ce qui concerne encore les familles rurales, la décision de ne pas créer d'internat dans les C. E. S. est quelquefois néfaste. Dans ma circonscription rurale, comme dans beaucoup d'autres en France, l'habitat est dispersé. Les enfants de familles modestes sont défavorisés car ils habitent très souvent dans des maisons vétustes où ils ne peuvent trouver, en fin de journée, des conditions matérielles favorables à l'étude, donc à leur épanouissement scolaire. Je crois, monsieur le ministre, qu'il faudrait autoriser, décider, financer la création d'internats rattachés à certains C. E. S. ruraux et je vous demande de bien vouloir faire étudier en ce sens par vos services une mesure absolument essentielle pour ces enfants de familles rurales.

J'appelle aussi votre attention sur la façon dont les cours sont dispensés dans l'enseignement secondaire pendant le troisième trimestre. Le 15 mai quelquefois, le 1<sup>er</sup> juin le plus souvent, le trimestre est pratiquement terminé. Je ne sais si cela est dû au manque de locaux ou de professeurs, mais les examens du B. E. P. C., puis le baccalauréat font que les enfants sont en vacances à partir de ces dates.

Il n'est pas possible que de telles pratiques subsistent car, aussi longtemps que l'Etat raccourcira les horaires des cours donnés dans nos lycées, nos collèges et nos écoles primaires, les enfants des familles les plus modestes seront lésés. Les autres, en effet, pourront suivre des cours particuliers ou même recevoir de leurs parents les leçons de rattrapage nécessaires pour leur prochaine année scolaire ou pour leur entrée dans la classe supérieure.

Je vous demande donc, monsieur le ministre, de veiller à ce que l'organisation des examens du B. E. P. C. et du baccalauréat permette une scolarité normale jusqu'au terme du troisième trimestre.

Abordant le problème posé par les conditions de vie des étudiants, je voudrais vous faire part de quelques réflexions.

A Paris, les portes des bibliothèques sont fermées à dix-neuf heures ou, au plus tard, à vingt-deux heures. Les étudiants qui le désirent n'ont donc aucune possibilité de travailler très tard le soir alors que la plupart ne disposent pas d'une chambre confortable. Ce sont donc les plus défavorisés qui sont, encore une fois, pénalisés.

Il serait, à mon avis, facile et peu onéreux d'établir un roulement du personnel de façon que les étudiants puissent travailler le soir dans les bibliothèques jusqu'à une heure plus tardive, qui soit la même partout.

Dans le même ordre d'idées, on s'étonne parfois de voir des étudiants encombrer les terrasses de cafés. Comment pourrait-il en être autrement ? Si les étudiants peuvent prendre leurs repas dans des restaurants universitaires, ils ne disposent, en revanche, d'aucun foyer qui leur permettrait de se réunir et de se distraire dans des conditions de confort qu'ils ne peuvent trouver ni chez eux ni dans les cafés.

J'en viens à un autre sujet sur lequel j'avais d'ailleurs déjà attiré l'attention de votre prédécesseur, M. Christian Fouchet. Il s'agit du problème de l'enseignement technique féminin.

Je reçois très souvent des lettres de jeunes filles qui, titulaires d'un C. A. P. d'employée de bureau ou de couture-flou, n'arrivent pas à trouver une situation.

Une réorganisation de l'enseignement technique féminin s'impose, les matières enseignées devant correspondre aux demandes d'emploi, car s'il faut tenir compte des aptitudes des jeunes filles, il faut également s'assurer qu'elles trouveront, après leurs études, une situation.

Il est donc nécessaire de réduire plusieurs sections de l'enseignement technique féminin, d'en développer certaines et d'en créer d'autres.

Quant aux écoles normales d'instituteurs, elles exigent une grande rénovation. D'un côté, des lycéens ou des lycéennes possédant le baccalauréat et assurant des suppléances sont titularisés au bout de cinq ans — quelquefois plus — mais n'ont reçu aucune formation pédagogique. D'un autre côté, les meilleurs élèves des écoles normales vont suivre — et c'est heureux — des cours en faculté et ne deviendront pas des instituteurs de l'enseignement primaire.

Cela est doublement fâcheux. Il faut absolument former des instituteurs, les former mieux et pendant plus longtemps. Les écoles normales doivent être des écoles d'enseignement pour la pédagogie. Il faut faire comprendre que le métier d'instituteur est noble, de façon que ceux qui l'exercent ne s'estiment pas déconsidérés ou défavorisés par rapport aux professeurs de l'enseignement secondaire. N'oublions pas, en effet, que la base de l'enseignement est essentielle pour le développement intellectuel de l'enfant.

Pour en terminer, monsieur le ministre — je suis un peu confuse d'aborder un sujet qui est tout de même profane pour moi — il me semble que le fossé est trop profond entre la façon d'enseigner dans le primaire et celle en vigueur dans le secondaire.

Dans le primaire, l'enseignement donné est aussi concret que possible, et j'estime que l'on a raison. Puis, les enfants qui passent en classe de sixième se trouvent en face d'un enseignement différent et, sauf ceux qui sont très doués, ont du mal à poursuivre leurs études. Ce fossé doit être comblé quelque peu.

Je n'ai pas oublié la façon dont on apprenait autrefois les opérations sur les fractions dans les écoles primaires, comme je l'ai d'ailleurs pratiquée avec mes propres enfants, en prenant l'exemple du partage d'une pomme ou d'une galette, et l'on comprenait fort bien. Aujourd'hui, dans les classes de sixième et de cinquième — je l'ai constaté pour l'un de mes fils — la démonstration de ces opérations sur les fractions est faite à l'aide de formules algébriques dont je conteste absolument la totale compréhension par un enfant. L'abstraction est facilement perceptible pour des enfants extrêmement doués, mais l'ensemble des jeunes élèves doivent apprendre à l'aide de notions plus concrètes.

Je souhaite, monsieur le ministre, que cette observation ne vous paraisse pas dénuée de fondement et que vous lui attachiez une certaine importance. Il ne faut absolument pas négliger que les enfants doivent connaître, sentir et éprouver la nécessité de l'effort : on apprend rien sans s'y consacrer sérieusement.

On a trop dit que l'on pouvait apprendre en amusant. Il faut absolument, au contraire, donner la notion de cet effort, de ce travail bien fait et je souhaite, monsieur le ministre, que ces quelques observations et suggestions que je viens de formuler reçoivent de votre part un accueil favorable. (Applaudissements sur les bancs de l'union démocratique pour la V<sup>e</sup> République.)

**M. le président.** La parole est à M. Bouloche, pour quinze minutes. (Applaudissements sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste et du groupe communiste.)

**M. André Bouloche.** Mesdames, messieurs, le rapport du groupe 1985, que le Premier ministre avait réuni pour éclairer les orientations du V<sup>e</sup> Plan, parlait du défi que la civilisation scientifique qui se dessine portait à la survie intellectuelle et culturelle de la France.

« Notre présence dans le monde, disait-il, dépend de notre capacité à imprimer notre marque dans cette civilisation par une contribution significative de la technique française et de la science française.

« Au total, poursuivait-il, c'est au prix d'un rude effort, non seulement sur le plan financier de la recherche, mais aussi de la formation des hommes capables de l'entreprendre, que nous pourrions assumer cette civilisation scientifique. »

Mon propos est, aujourd'hui, d'examiner où nous en sommes de ce « rude effort » dans le domaine de la formation scientifique et principalement de chercher si l'enseignement français du second degré fournit les effectifs de bacheliers scientifiques nécessaires, point que vous avez très rapidement abordé hier, monsieur le ministre, et que je voudrais approfondir quelque peu.

Chaque année, des effectifs plus nombreux se présentent à l'examen du baccalauréat. Cette montée est encore appelée à continuer vigoureusement. Mais la répartition entre les différentes disciplines est-elle satisfaisante ? Nous verrons tout à l'heure qu'il n'en est rien.

Il est cependant absolument nécessaire que nous donnions à une proportion de plus en plus importante de nos jeunes gens une solide formation de base dans les sciences exactes.

Certes, il nous faut d'abord former de plus en plus de chercheurs. Robert Oppenheimer, en 1960, rappelait qu'au rythme actuel de la progression de la recherche, on peut admettre que sur le nombre total des hommes de science qui, depuis les origines de l'humanité, ont mérité le nom de chercheurs, 90 p. 100 étaient vivants et au travail à l'époque où il écrivait.

Ce chiffre donne à réfléchir sur l'incroyable masse de connaissances que l'humanité est en passe d'accumuler et sur le nombre de chercheurs que nous devons former, et bien former, pour marquer notre empreinte sur le monde qui nous entoure.

Mais c'est loin d'être tout. Il faut aussi des professeurs de plus en plus nombreux, et tout ce monde des ingénieurs et des techniciens qui, plus encore que les matières premières et l'équipement en machines et en infrastructures de toutes sortes, représente le capital productif de l'industrie nationale.

Demain, les instituts universitaires de technologie, éléments des nouvelles structures de l'Université que nous attendons avec beaucoup d'intérêt, recruteront parmi les bacheliers en mathématiques, et leurs besoins deviendront, souhaitons-le, rapidement considérables.

Mais à côté de tous ces hommes qui auront soit à perfectionner, soit à utiliser tel quel le bagage scientifique fourni par leurs études secondaires, il y a un nombre grandissant de jeunes gens qui, sans avoir à user dans leur vie professionnelle de l'ensemble de l'outil mathématique qui leur aura été donné, auront besoin de la formation de base, de la formation d'esprit que leur apporte ce baccalauréat.

C'est déjà le cas des futurs économistes, des futurs élèves de l'école des hautes études commerciales, des futurs médecins, au moins pour certains d'entre eux.

Nul doute que la conscience de la nécessité d'une telle formation ne s'étende encore à d'autres domaines, compte tenu de l'évolution de notre civilisation.

Je voudrais à ce sujet ouvrir une incidente pour éviter le procès d'intention qu'on pourrait être tenté de me faire. Il ne s'agit pas de dresser la culture scientifique contre la culture classique. Ce qu'il faut, c'est définir une culture adaptée à notre monde, à notre temps, où la masse des connaissances disponibles augmente à une terrifiante rapidité, et où la culture classique, qui contenait autrefois tout le savoir des hommes, n'en détient plus aujourd'hui qu'une partie.

Que cette culture, nécessaire à la France de demain, soit de plus en plus orientée vers les sciences exactes, nul n'en doute, mais la nécessaire synthèse doit être mûrement réfléchie. C'est là une de vos tâches, monsieur le ministre, et non la plus facile.

Ainsi, la nécessité d'une solide force de frappe intellectuelle dans le domaine scientifique et technique apparaît de plus en plus nettement. En fait, je devrais dire que c'est son insuffisance qui apparaît de plus en plus nettement. A ceux que cette appréciation choquerait, je citerai le fait, cruel pour beaucoup de Français, que notre balance des brevets et licences est déficitaire.

La France, traditionnellement le pays des inventeurs, la France qui a donné au monde tant de découvertes, verse actuellement plus de redevances pour l'exploitation de brevets étrangers qu'elle n'en perçoit pour celle de ses propres brevets. (Applaudissements sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste et du groupe communiste.)

Qui de nous ne se rend compte qu'il y a là un test de notre inadaptation, alors que l'avance scientifique et technique est une condition fondamentale de la survie et du progrès d'un pays comme le nôtre ?

Cette avance, on le sent bien, est fondée sur une infrastructure humaine qui doit être large et même d'autant plus large qu'elle est plus différenciée. On ne trouvera pas, pour les échelons supérieurs de la recherche pure, les quelques esprits d'élite qui dominent la science de leur temps si on n'a pas, en même temps, assuré cette large base dans laquelle on trouvera professeurs, ingénieurs de tout niveau, techniciens supérieurs, techniciens, etc. Cette base scientifique forme un tout, un tout dont l'origine est dans ce baccalauréat de mathématiques aujourd'hui déserté.

Pourtant, un grand pays comme le nôtre a le devoir de s'assurer, pour son appareil d'éducation, cette infanterie mathématique d'un niveau honnête et d'effectifs suffisants, capables d'alimenter tous les besoins que nous recensons tout à l'heure. Faute d'une telle base, il n'est pas de nation moderne possible.

Les faits sont extrêmement clairs. On me pardonnera des énumérations de chiffres. Ils sont malheureusement très parlants.

Le nombre de diplômés de baccalauréat délivrés annuellement en France est passé, de 1949 à 1966, de 30.000 à 109.000, sous le double effet de la poussée démographique et de l'accroissement du taux de scolarisation.

Les jeunes gens ont reçu, tout le monde le sait, trois catégories de diplômes : baccalauréat de philosophie, baccalauréat de sciences expérimentales ou baccalauréat de mathématiques, et je range parmi ceux-là les mathématiques élémentaires, mathématiques et technique, technique et économie.

Seule cette option mathématiques correspond à un niveau sérieux en ce qui concerne les sciences exactes, essentiellement les mathématiques et la physique.

Il y a longtemps que la nécessité avait été reconnue d'augmenter la proportion de ces bacheliers par rapport à l'ensemble des trois options et un effort sérieux avait été fait en ce sens depuis la guerre.

En effet, ce pourcentage était passé entre 1949 et 1966 de 26 p. 100 à 34,5 p. 100 et l'on pouvait penser être dans la bonne voie. Malheureusement, 1966 a marqué un maximum et le chiffre a stagné autour de 30 p. 100 jusqu'en 1965.

C'était d'autant plus alarmant que les prévisions des planificateurs avaient pris en compte une croissance conduisant à 38 p. 100 en 1965 et à près de 41 p. 100 en 1968. On s'éloignait des objectifs fixés, eux-mêmes reconnus comme bien inférieurs à ce qui était souhaitable.

Mais voici que l'année 1966, qui correspond — l'Assemblée s'en souviendra — à la première année du nouveau régime du baccalauréat, marque une chute impressionnante qui révèle une nouvelle et inquiétante aggravation de la situation.

En effet, le pourcentage tombe brutalement de 31 p. 100 en 1965 à 23 p. 100 en 1966, chiffre le plus bas des dix-sept dernières années.

Les raisons de cette régression sont connues. Parmi elles, on cite souvent les exigences de plus en plus élevées des programmes, la sévérité des jurys qui diminue les chances de réussite des candidats et fait préférer les autres options où la proportion des reçus est plus forte.

Il y a d'autres raisons. Je ne m'y étendrai pas pour l'instant, mais il faut bien admettre que cette régression constitue un grave échec qui engage durablement l'avenir. Nous sommes en droit de dire que le ministère de l'éducation nationale qui, en 1960, était en passe de gagner cette partie, n'a fait depuis que perdre un terrain dont chacun sait combien il sera difficile à reprendre !

Il semble que la fameuse stabilité dont le Gouvernement fait état à tout propos aurait pu être mieux mise à profit, d'autant plus que les dix années de 1950 à 1960 avaient été marquées par la hausse spectaculaire que je rappelais il y a un instant.

On pourrait malgré tout espérer que les résultats de 1966 constituaient un accident, un accroc dans la courbe, mais les perspectives de 1967 sont encore plus décourageantes.

En effet, cette année, pour la première fois, alors que le nombre des candidats à l'option mathématiques augmentait jusque-là d'année en année, le pourcentage allant cependant en diminuant, cette année donc, pour la première fois, le nombre des candidats marque, d'après les informations officielles, une baisse de plus de 3.000, passant de 45.000 à 42.000, pendant que le nombre total des candidats s'élevait de 212.000 à 237.000.

Une telle chute ne s'était jamais vue. Il est fort à craindre, dans ces conditions, que le pourcentage des bacheliers de mathématiques ne baisse encore cette année.

Nous voilà donc devant une pénurie grave dans un domaine vital pour notre développement, situation dans laquelle le Gouvernement, évidemment solidaire de celui qui l'a précédé, porte une lourde responsabilité.

Quelles sont les perspectives d'évolution de cette dangereuse situation ? Dans l'immédiat, elles ne sont guère brillantes. L'insuffisance en nombre et en qualification du corps professoral de mathématiques est le plus souvent mise en avant pour éviter la fuite des élèves devant les sciences exactes.

Mais, monsieur le ministre, vous êtes là aux prises avec une situation qui ne vous réserve guère de satisfaction, au moins dans les années qui viennent.

J'emprunte à un article publié il y a six mois dans *Le Monde* par le président de la société des agrégés et Mme Bayet, des précisions bien inquiétantes : en 1965-1966, 37 p. 100 des chaires de mathématiques n'étaient pas occupées par des professeurs certifiés ou agrégés et cette proportion est restée sensiblement la même en 1966-1967. Il n'y a d'ailleurs plus de certifiés de mathématiques dans les C.E.S. Par ailleurs, le Plan prévoyait le recrutement de 1.700 professeurs de mathématiques tous les ans. On en a recruté péniblement 600 l'année dernière, moins de 700 cette année.

Enfin, la matière première dont ces professeurs proviennent, c'est-à-dire les licenciés d'enseignement de mathématiques, reste stationnaire en nombre et inférieure à 1.000 par an, alors que le Plan prévoyait des chiffres nettement supérieurs.

Comment améliorer la situation, puisque le nombre des professeurs potentiels n'augmente pas ? J'ajouterai qu'il a même tendance à diminuer, puisque les inscriptions en faculté des sciences ont, en 1966, baissé de 17 p. 100.

Pour la physique, il est vrai, le problème est en voie de solution et le nombre des licenciés a beaucoup augmenté, mais il ne s'agit que de la physique.

Ce n'est malheureusement pas tout. Ces licenciés, dont l'enseignement du second degré a un tel besoin pour former les jeunes aux matières scientifiques, l'enseignement supérieur est en passe d'en recruter une proportion de plus en plus forte, et cela dans l'immédiat.

En effet, le nouveau régime de l'enseignement supérieur, qui appelle par ailleurs tant de critiques, exige, pour former un licencié, 50 p. 100 d'assistants et de maîtres assistants de plus que n'en demandait la licence de 1958. Quant à la maîtrise, elle exigera une augmentation encore plus forte des effectifs du personnel enseignant des facultés.

Dans ces conditions, nous nous trouvons pris dans un cercle que l'on pourrait qualifier d'inferral. Il est bien fâcheux que votre ministère se soit laissé enfermer dans une situation dont il sera long et douloureux de sortir.

La réforme du baccalauréat et l'apparition dans le domaine scientifique des deux séries C et D vont-elles apporter un remède ? C'est possible. Mais c'est loin d'être sûr. La série D produira des jeunes gens ayant reçu une formation mathématique très convenable au lieu des pseudo-scientifiques des classes de sciences expérimentales. Mais saura-t-on y attirer un nombre suffisant de jeunes ? Ce ne peut être vrai que si cette

série D ouvre effectivement la voie à toutes les carrières scientifiques, y compris le cycle mathématique et physique, comme votre prédécesseur l'avait annoncé. Pouvez-vous, monsieur le ministre, nous renouveler cette assurance qui semble aujourd'hui contestée ?

D'autre part, la série C ne risque-t-elle pas de devenir une sorte de super mathématiques élémentaires, classe qui serait réservée aux très bons élèves qui se destinent à l'école normale, à l'école polytechnique ou aux niveaux équivalents, c'est-à-dire à une petite minorité, alors que toutes les options du baccalauréat doivent s'adresser à des catégories très larges de candidats ?

Une stérilisation de l'option C par sublimation serait tout à fait nuisible et contraire aux objectifs énoncés dans le Plan.

Monsieur le ministre, à côté des critiques et des inquiétudes dont je vous ai fait part, je vais tout de même vous décerner un bon point, que vous pourrez partager avec votre prédécesseur. Il y a quelques mois, le programme de mathématiques et de physique de la classe de mathématiques élémentaires a été, sur proposition de la commission que préside M. le professeur Lichnerowicz, substantiellement allégé. Cette mesure tout à fait exceptionnelle mérite d'être applaudie et encouragée. Personne ne vous en voudra de ces allègements qui permettent une meilleure pédagogie et une meilleure assimilation. Il faut au contraire les généraliser et sortir de ce faux encyclopédisme qui étouffe notre système d'éducation et le rend inapte à former le jugement et le caractère.

Étendez donc hardiment cette mesure qui ne doit pas se limiter à certaines classes, ni à certaines matières, et qui est la condition nécessaire, sinon suffisante, de toute réforme valable de notre enseignement.

Mais, bien entendu, l'allègement et l'adaptation des programmes ne sauraient constituer à eux seuls un remède. Il faut retourner complètement le mouvement et, alors que les sciences exactes constituent aujourd'hui un épouvantail vers lequel seuls les plus doués osent s'aventurer, en faire des disciplines attrayantes pour le plus grand nombre possible de nos jeunes gens.

On voit bien la nécessité impérieuse de disposer rapidement d'un nombre nettement accru de professeurs de mathématiques, d'une qualification moyenne plus élevée. Toute une série de mesures peuvent y aider dont j'énumérerai brièvement celles qui paraissent les plus importantes.

Il faut d'abord lever la menace qui pèse sur les I. P. E. S., en particulier par la limitation du pourcentage des « ipésiens » admis à s'orienter vers la maîtrise.

Il faut aussi renoncer à cette dissociation entre la licence et la maîtrise qui risque de faire de la première une impasse, tarissant ainsi le recrutement d'enseignants de qualité pour le second degré. La formation des maîtres du second degré doit s'inscrire dans le cycle normal des études de maîtrise.

Enfin, c'est la revalorisation de la fonction enseignante qui est en cause dans son ensemble avec la nécessité nationale dans laquelle nous nous trouvons de rendre cette fonction plus attrayante pour y attirer en plus grand nombre des éléments de valeur.

Dans l'immédiat, il vous faut rendre un arbitrage délicat entre les besoins de l'enseignement supérieur et ceux du second degré. J'aimerais, monsieur le ministre, que vous indiquiez à l'Assemblée que vous êtes prêt à assumer vos responsabilités sur ces différents points.

Enfin, à côté des programmes, les méthodes d'enseignement doivent être profondément repensées. C'est un fait que, parmi toutes les disciplines, la pédagogie joue chez nous un rôle de parent pauvre, ce qui a les conséquences les plus néfastes sur le rendement de notre appareil d'éducation.

Je sais bien que, dans le domaine des mathématiques, des efforts sont tentés. Il faut d'urgence les amplifier et les multiplier, de manière à faire cesser cette inadmissible légende de la « bosse des maths ».

Qui n'a pas eu l'occasion de constater que tel enfant sur qui pesait la malédiction de ne pas être pourvu de cette fameuse « bosse » s'est subitement, grâce à l'action d'un bon professeur et d'une bonne pédagogie, révélé parfaitement capable d'assimiler le programme et d'aller beaucoup plus avant dans la voie des sciences exactes ? (*Applaudissements sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste.*)

L'importance de la recherche pédagogique dans le domaine des mathématiques est donc primordiale et nous aimerions savoir quel est le programme du Gouvernement dans ce domaine.

Tout cela suppose des réformes en profondeur et vous allez me répondre, monsieur le ministre, que tant de réformes ont déjà été faites — vous l'avez d'ailleurs dit — que le temps est venu de marquer une pause.

Cependant, je me permets d'attirer votre attention sur le fait qu'il y a réforme et réforme. Il y a celles auxquelles on procède parce que les circonstances matérielles l'exigent et qui modifient les modalités sans transformer le système ni sa finalité.

Il y a celles qui remettent en cause les options, l'ampleur des moyens et leur distribution, de manière à permettre une véritable adaptation au monde moderne. Il nous semble, malheureusement, que le Gouvernement a réalisé beaucoup plus des premières que des secondes.

Je me résume. En face des prévisions du Plan, pourtant d'une ambition bien modérée, force nous est de constater une stagnation qui a tendance à tourner à la régression. Nos jeunes se détournent de plus en plus des études mathématiques et, comme les professeurs se recrutent parmi les bacheliers, devenus licenciés et agrégés, la situation profondément détériorée par des années de carence n'est susceptible de se rétablir que fort lentement.

Et pourtant, parallèlement, en France comme à l'étranger, tout le monde s'accorde sur la nécessité, dans les branches d'activités les plus diverses, d'une honnête formation mathématique de base.

Il ne s'agit pas de l'un de ces incidents de parcours de notre éducation nationale, inévitable mais passager. Il s'agit d'un déroutement dont les conséquences peuvent être très graves.

Que voyons-nous en effet ? La France, loin, dans ce domaine, d'avoir « épousé son temps », tourne littéralement le dos à l'évolution générale de son époque. Partout, dans le monde, les pays évolués se préoccupent de former les scientifiques et techniciens qui leur permettront d'être présents dans l'immense compétition — qu'il faut espérer pacifique — qui va marquer le troisième tiers du xx<sup>e</sup> siècle. Partout, l'on se préoccupe de leur nombre, de leur qualité, de l'adaptabilité aux changements que donne un solide bagage théorique de base.

Je sais bien que, dans cette préparation fébrile, nos partenaires de la Communauté économique européenne ne manifestent eux-mêmes qu'un zèle limité. Mais tournons plutôt nos regards vers nos voisins d'outre-Manche et plus encore vers les États-Unis et l'U. R. S. S. Dans chacun de ces trois pays, la formation des personnels scientifiques et techniques est considérée comme une priorité nationale, l'U. R. S. S. allant jusqu'à donner à tous ses bacheliers une formation scientifique d'un niveau équivalent à celui de notre classe de mathématiques élémentaires.

Il ne semble pas que la conscience d'une telle priorité ait été, depuis 1960, présente à l'esprit du Gouvernement. Et notre pays donne ainsi l'impression qu'il est incapable de s'adapter à un changement d'une importance capitale.

Il a beaucoup été question de « mutation » dans les déclarations gouvernementales récentes. On a tout expliqué par la

nécessité d'y faire face, y compris les pouvoirs spéciaux. Mais cette grande révolution scientifique et technique qui domine notre époque et les mutations véritables qu'elle implique semblent curieusement échapper au Gouvernement.

Il faudrait cependant que celui-ci comprenne : que tout retard, dans ces domaines appelés à devenir de plus en plus fondamentaux, est très difficile à combler et que des mesures d'urgence s'imposent ; qu'un retard durable de notre pays dans les domaines en cause le mettrait dans une position de dépendance irréversible vis-à-vis des pays les plus évolués ; qu'il deviendrait alors parfaitement vain de parler d'indépendance nationale.

En effet, l'indépendance, pour un pays comme le nôtre, ne réside-t-elle pas au premier chef dans son potentiel d'intelligence, dans le degré d'éducation qu'il sait donner à son peuple et dans l'adaptation de cette éducation non seulement à la personnalité de ses enfants mais encore à l'évolution du monde qui nous entoure ?

C'est là un des raisons pour lesquelles la fédération de la gauche démocrate et socialiste donne à l'éducation la priorité des priorités.

Nous marchons actuellement à rebours de cette évolution. Saurez-vous, monsieur le ministre, en tirer les conséquences, et quels moyens mettez-vous en œuvre ? (*Applaudissements sur les bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste et du groupe communiste.*)

**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 :

Fixation de l'ordre du jour ;

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

La séance est levée.

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

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

(Le compte rendu intégral de la 2<sup>e</sup> séance de ce jour sera distribué ultérieurement.)

