

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.)

PRIÈRE DE JOINIRE LA DERNIÈRE BANDE
aux renouvellements et réclamations

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

POUR LES CHANGEMENTS D'ADRESSE
AJOUTER 0,20 F

CONSTITUTION DU 4 OCTOBRE 1958
4^e Législature

PREMIERE SESSION ORDINAIRE DE 1968-1969

COMPTE RENDU INTEGRAL — 6^e SEANCE

1^{re} Séance du Mardi 8 Octobre 1968.

SOMMAIRE

1. — Orientation de l'enseignement supérieur. — Suite de la discussion, après déclaration d'urgence, d'un projet de loi (p. 3095).
M. Faure, ministre de l'éducation nationale.
M. Peyrefitte, président de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales.
Renvol de la suite de la discussion.
2. — Ordre du jour (p. 3101).

PRESIDENCE DE M. JACQUES CHABAN-DELMAS

La séance est ouverte à seize heures.

M. le président. La séance est ouverte.

— 1 —

ORIENTATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Suite de la discussion, après déclaration d'urgence,
d'un projet de loi.

M. le président. L'ordre du jour appelle la suite de la discussion, après déclaration d'urgence, du projet de loi d'orientation de l'enseignement supérieur (n° 266, 288, 275).
Vendredi dernier, l'Assemblée a clos la discussion générale.

La parole est à M. le ministre de l'éducation nationale.
(Applaudissements sur de nombreux bancs de l'Union des démocrates pour la République, du groupe des républicains indépendants et du groupe Progrès et démocratie moderne.)

M. Edgar Faure, ministre de l'éducation nationale. Monsieur le président, mesdames, messieurs, le 14 mai dernier, au cœur des événements dont nous n'avons pas perdu la mémoire, le Premier ministre, M. Georges Pompidou, prononçait devant l'Assemblée nationale ces paroles :

« Rien ne serait plus illusoire que de croire que les événements que nous venons de vivre constituent une flambée sans lendemain. »

Et, dans la suite de son discours, nous lisons :

« A ce stade ce n'est plus le Gouvernement qui est en cause, ni les institutions, ni même la France, c'est notre civilisation elle-même. »

Peu après d'autres ministres tenaient des propos analogues. M. André Malraux, M. Alain Peyrefitte évoquaient une « crise de civilisation » et moi-même j'avais l'occasion de parler d'une « crise de spiritualité ».

A diverses reprises, le Général de Gaulle, Président de la République, reprenait et soulignait, à propos des mêmes événements et en l'appliquant plus particulièrement au problème de la jeunesse et de l'université, l'un des thèmes dominants de sa haute philosophie politique, la participation. Il disait notamment le 10 juin :

« Il n'y a pas de doute que cette université est à reconstruire complètement. Il faut que la refonte et le fonctionnement de

L'Université se fassent avec la participation de ses maîtres et de ses étudiants, de tous ses maîtres et de tous ses étudiants. »

Le 17 juillet, se présentant devant vous en tant que Premier ministre, M. Couve de Murville exposait à son tour très clairement et fermement, à l'égard du problème universitaire, le double thème de l'autonomie et de la participation.

Le 24 juillet, j'avais l'honneur de monter à la tribune de cette Assemblée en tant que ministre de l'éducation nationale, investi de cette fonction depuis dix jours.

Conformément à l'inspiration que nous trouvons dans les déclarations du Chef de l'Etat et des deux chefs successifs du gouvernement, je m'efforçais de présenter une analyse des événements de mai et juin, en insistant sur le fait que ces événements ne pouvaient être réduits à la dimension d'un simple accident historique ou d'une machination ténébreuse. Ni ici, ni ailleurs, ni alors, ni depuis, cette analyse, qui ne prétend pas à l'originalité d'une création personnelle, n'a été démentie pour l'essentiel.

En même temps, j'exposais à l'Assemblée la méthode et les objectifs que le Gouvernement se proposait de suivre et d'atteindre sans délai. Il ne pouvait être question de vacances dans une cause qui ne supportait pas de sursis. Le Gouvernement annonçait son intention — et il semblait qu'elle fût généralement approuvée — de préparer une loi d'orientation sur l'enseignement supérieur.

Pourquoi l'enseignement supérieur ? Je tiens à préciser très nettement qu'il n'est pas dans notre pensée d'isoler ce cycle d'enseignement de l'ensemble de l'éducation nationale.

Il s'agissait de le traiter d'abord en raison de son urgence particulière, et aussi en raison du fait que l'autonomie et la participation y étaient immédiatement applicables.

Nous sommes donc bien devant une première étape, mais seulement devant une étape au sein d'une politique générale de l'enseignement et de l'éducation, ainsi que le précise dans sa première phrase l'exposé des motifs que vous avez sous les yeux.

Beaucoup d'orateurs ont souligné très justement que les problèmes de l'enseignement élémentaire et du second degré étaient essentiels pour la réussite de toute politique de l'enseignement supérieur, quelles que fussent les normes adoptées pour cette politique isolément. Je tiens à indiquer que le Gouvernement, qui a dû déjà prendre des mesures d'urgence dans ce domaine, prépare un plan général qu'il désirerait vous soumettre, dès qu'il sera prêt, et non point tardivement, peut-être sous la forme d'un grand débat, peut-être même sous la forme d'une loi d'objectifs. C'est à vous que nous nous adresserons d'abord, comme il sied, pour faire connaître les conclusions de cette réflexion indispensable et complémentaire.

Quant au projet de loi que je vous présente, il supposait une série de consultations : la participation l'exigeait.

La première fut la vôtre ainsi qu'il se devait. Par la suite, ainsi que je l'avais très clairement annoncé, j'ai reçu tous les exprimé le désir de me rencontrer. Je sais que cette procédure groupes, toutes les organisations, toutes les délégations qui ont libérale m'a exposé à la critique et j'en ai eu l'écho lors de vos dernières séances. Elle ne pouvait cependant constituer une surprise. Néanmoins, je comprends, bien sûr, certaines réactions, certains mouvements de sensibilité. A tel collègue du groupe qui est le mien, je dirai que je peux bien comprendre ses sentiments, puisque nous avons mené il n'y a pas longtemps le même combat. Mais lui, peut-être, a plus de difficultés pour me comprendre aujourd'hui, puisqu'il n'exerce pas ou ne partage pas les mêmes responsabilités. S'il les exerçait ou si, comme M. Jacques Trérial, il les partageait, sans doute alors son optique se rapprocherait-elle de la nôtre.

Le thème de la participation qui a été désigné par le Président de la République et que nous avons développé lors des élections ne peut pas s'appliquer uniquement aux personnes qui pensent comme nous, qui votent pour nous et qui ne s'avisent pas de nous contrarier ou de nous bousculer. La politique du dialogue, de l'échange, de l'ouverture, lorsqu'on la choisit, on ne peut pas la fractionner, ou alors il ne faut pas la choisir. (*Applaudissements sur plusieurs bancs du groupe des républicains indépendants, du groupe Progrès et démocratie moderne, de l'union des démocrates pour la République et de la fédération de la gauche démocrate et socialiste.*)

Quand un ministre reçoit tant de monde, chacun pense aisément qu'il prête davantage son oreille aux autres. N'est-il pas normal aussi que les rencontres avec les antagonistes suscitent plus de curiosité et prêtent à plus de publicité que les autres ?

On a discuté de la représentativité de tel ou tel syndicat. Mais 25 p. 100, 15 p. 100, 5 p. 100 de l'enseignement supérieur, et même moins, n'ont-ils pas le droit d'être reçus par le ministre de l'éducation nationale ?

Il fallait également étendre notre consultation à l'ensemble du pays.

Mon prédécesseur, M. Ortoli, m'avait laissé, autour d'un collaborateur d'un grand dévouement, une équipe d'informateurs dont la mission était très heureuse et très utile. Ils m'ont tous fait le grand honneur de rester auprès de moi. Il fallait, en outre, des contacts directs ; nous avons tenu à recevoir non seulement les recteurs, mes représentants auxquels je ne saurais trop rendre hommage pour le dévouement et le sang-froid dont ils ont fait preuve à travers tant de difficultés, sans aucune défaillance, mais également tous les doyens de toutes les facultés de toute la France, sans aucune exception. Si nous n'avions reçu que les doyens, on nous aurait accusés de ne recevoir que des professeurs et, presque, que des mandarins ! Aussi avons-nous demandé à chaque doyen de conduire avec lui des enseignants et des étudiants, choisis par lui-même, selon une procédure empirique puisqu'il n'y en avait pas d'autre possible, les structures nouvelles n'existant pas encore et les structures anciennes ne comportant pas ce mode de coopération. Eh bien ! ils l'ont fait. Pour toutes les facultés de France, dans une procédure aussi empirique, il n'y eut peut-être que deux ou trois cas dans lesquels certains enseignants ou certains étudiants ont cru devoir contester la représentativité de cette délégation improvisée. A la faveur de tant de réunions nous avons analysé, jour après jour, les problèmes de structures, nous avons répondu aux questions, écouté toutes les objections, exprimées parfois avec vivacité, toujours avec courtoisie le plus souvent avec pertinence.

Ainsi avons-nous élaboré un projet qui a été examiné par le conseil des ministres au cours des trois séances, ce qui n'a rien de surprenant étant donné la nouveauté de ce texte et l'importance du sujet.

Dès le lendemain du premier conseil des ministres, le 5 septembre, je tenais à me rendre, à l'invitation du président Peyrefitte, auprès de votre commission compétente des affaires culturelles, pour l'informer de nos travaux, recueillir les avis des commissaires, et j'y revins tout naturellement lorsque le texte fut déposé.

Parallèlement, selon la règle, le projet était soumis à diverses autorités : le conseil de l'enseignement supérieur, le conseil supérieur de l'éducation nationale, le Conseil d'Etat. A notre grande satisfaction, aucun de ces organes, qui sont pourtant des organes anciens ou traditionnels, qui ne sont pas issus de l'improvisation de mai et de juin, dans lesquels le nombre des étudiants est infime et celui des professeurs élevé, dans lesquels l'ancienneté de la plupart d'entre eux est sérieuse, aucun de ces organes n'a refusé son approbation à ce projet. Il y a eu très peu de voix discordantes et simplement quelques observations fort utiles, dont plusieurs ont été retenues par le Gouvernement ou seront soumises à votre décision.

C'est dans ces conditions, mesdames et messieurs, que le débat décisif s'est ouvert devant vous, il y a quelques jours.

Je crois donc pouvoir affirmer qu'une hâte nécessaire n'a pas exclu une préparation sérieuse.

J'ai suivi la discussion générale tout au long, et je remercie tous les orateurs qui m'ont permis, toujours fort aimablement, de les interrompre quand je pensais que cela était utile pour le résultat du débat. Depuis vendredi soir, j'ai passé une partie de mon temps à relire, dans le *Journal officiel*, toutes les interventions avec l'attention qu'elles méritaient toutes.

Me voici donc maintenant devant vous pour vous faire connaître les observations que m'inspire la discussion générale.

Nous sommes des hommes politiques, et mes premières observations auront trait à l'aspect politique du débat.

Il n'y a pas lieu de l'ignorer, deux faits se sont imposés à l'attention : ils ont été soulignés par certains orateurs et par tous les commentateurs.

L'un est que le projet a subi des critiques plus ou moins étendues de la part d'orateurs appartenant au groupe principal de la majorité.

L'autre est qu'il a reçu une certaine approbation — au moins partielle — de la part d'orateurs appartenant à l'opposition.

Que faut-il penser de ces deux phénomènes ? Aucun des deux ne me paraît, je dois le dire, ni choquant, ni même surprenant.

Parlons d'abord des critiques formulées au sein de la majorité.

Il est bien évident qu'un projet de ce genre prête à controverse. Qui peut douter que moi-même je me sois posé de nombreuses questions ? Et je m'en pose encore ! Cependant, je remarque qu'à très peu d'exceptions près la plupart des orateurs ont accepté le thème général du projet ordonné autour de l'autonomie et de la participation. Quelques-uns ont, par contre, posé sur l'ensemble un problème de principe et une question de conscience qu'il leur appartiendra de résoudre et que je respecte sincèrement.

Dans l'ensemble, les nuances exprimées — parmi lesquelles celle de l'encouragement chaleureux n'est pas absente — procèdent d'une donnée du sujet que je n'ai jamais songé à contester et qui est la marge d'incertitude qu'elle comporte pour l'avenir.

Je n'ai jamais dit et je ne dirai pas aujourd'hui qu'il est certain que le type d'Université que nous allons créer répondra parfaitement à tout ce que nous en attendons.

M. Léo Hamon m'ayant fait le grand honneur de choisir, pour conclure son exposé, une citation d'un auteur qu'il connaît bien et que je connais beaucoup mieux encore (*Sourires*), je me sens autorisé à l'employer à mon tour :

« Il n'y a pas de politique sans risques, mais il y a des politiques sans chances. »

C'est bien le cas de le dire. Je pense, en effet, que la politique que le Gouvernement vous propose n'est pas une politique sans risques. Je pense, par contre, et avec une conviction profonde, que si nous ne faisons rien, ou si nous faisons quelque chose de sensiblement différent de ce qui est proposé, alors il n'y a pas de chances de résoudre heureusement le problème de l'enseignement supérieur, à ce jour, dans ce pays, et, par conséquent, le problème, inséparable, de l'éducation nationale, dans son ensemble et pour longtemps.

Si, d'ailleurs, il y avait une solution alternative, s'il y avait un contre-plan, est-ce qu'on ne nous l'aurait pas proposé ?

Ce contre-plan, ni le conseil de l'enseignement supérieur, ni le conseil supérieur de l'éducation nationale, ni la commission des affaires culturelles n'ont estimé devoir le construire.

Chaque député a le droit d'en prendre l'initiative : il suffit de déposer un contre-projet sous forme d'amendement à l'article premier. Or j'observe qu'il y a beaucoup d'amendements à tous les articles, mais qu'il n'y a pas de contre-projet proposé comme amendement à l'article premier.

En présence d'une entreprise qui comporte des risques et des chances, chacun réagit naturellement selon son tempérament, ses habitudes de pensée, sa connaissance du sujet. S'il accepte la construction générale, il peut être porté, à l'égard de son aspect technique, ou bien à recommander plus d'audace, ou bien à recommander plus de prudence. C'est entre ces deux termes que nous avons essayé de nous tenir. Peut-être l'équilibre des critiques nous conduirait-il à penser que nous y sommes presque parvenus.

On peut penser aussi, c'est le droit de chacun, que les risques dépassent les chances. Et, à défaut d'un autre projet, puisqu'on n'en dépose pas, on peut conclure qu'il faut différer.

M. Christian Fouchet, que je tiens à remercier des termes amicaux et élogieux qu'il a choisis pour moi (*Sourires*) — il connaît de longue date mes sentiments pour lui (*Sourires*), et je le dis très sincèrement car il a exposé une position très respectable avec beaucoup de loyauté — m'a opposé l'argument du temps qui pourrait nous aider davantage à parfaire cette œuvre. A sa belle citation de Chateaubriand, « Le temps ne respecte pas ce que l'on fait sans lui », j'objecterai que le temps est une donnée relative, que son rythme est plus accéléré aujourd'hui qu'il ne l'était à l'époque de Chateaubriand ; que même, d'une année à l'autre, il peut changer, et qu'il ne serait plus aussi indulgent pour nous qu'il l'était peut-être encore avant le printemps passé.

Je lui proposerai donc, au choix, deux autres citations. La première : « Il est plus tard que tu ne crois ». (*Rires et applaudissements sur de nombreux bancs de l'union des démocrates pour la République, du groupe des républicains indépendants, du groupe Progrès et démocratie moderne et de la fédération de la gauche démocrate et socialiste.*) La seconde : « Gardez-vous de demander du temps, le malheur n'en accorde jamais ».

Si je suis bien loin de me scandaliser des critiques qui ont pu être librement exprimées dans les rangs de la majorité, je suis tout aussi éloigné de m'offusquer de l'approbation nuancée qui a été manifestée par l'opposition. Et, à ce point de mon propos, je ne voudrais pas oublier ceux d'entre vous qui n'appartiennent ni à l'opposition ni à la majorité et qui m'ont exprimé une approbation dont je les remercie ! (*Rires.*)

Que l'opposition rejoigne dans certaines affaires la majorité, deux de vos collègues s'en sont vivement alarmés car ils ont estimé que cela était contraire à la tradition, et même sans précédent depuis cent quatre-vingts ans, ce qui me paraît une affirmation un peu péremptoire.

Lorsque M. Billères, qui fut ministre de l'éducation nationale dans un gouvernement de large union aux côtés d'un ancien président de l'Assemblée nationale — et je ne pense pas qu'on me taxera de flatterie si je dis que, dans ce poste, M. Billères avait la considération de tous — lorsque M. Billères se déclare disposé à faire une partie du chemin avec nous, loin d'en être gêné je trouve là un encouragement précieux.

Je désire également citer l'intervention de M. Roland Leroy. En effet, à l'issue de la discussion générale, une formule revenait à mon esprit, une formule qui me semblait très juste, mais je ne me rappela pas qui l'avait prononcée. C'était : « la sélection des meilleurs par la promotion de tous ». J'ai recherché et j'ai vu que M. Leroy en était l'auteur. Alors, pourquoi M. Leroy ne pourrait-il pas être d'accord avec moi, puisqu'il se trouve que je peux être d'accord avec lui ? (*Rires.*)

Il faut aborder ici le fond du problème politique, on pourrait presque dire du problème institutionnel. Il est normal et souhaitable que, dans une démocratie, il y ait une majorité et une opposition. Nous avons pâti jadis de trop de flottements autour de ces notions directives. C'est un des mérites des institutions de la V^e République que d'avoir abouti à cette clarification, à cette simplification, notamment à travers l'élection directe au suffrage universel du Président de la République, à travers le scrutin d'arrondissement, à travers un certain nombre de règles. Mais, cela étant, qu'il y ait une majorité et une opposition, cela n'empêche pas nécessairement qu'à l'égard de certains problèmes se manifeste un accord du genre de ce que les Anglo-Saxons appellent le *bipartisanship*. Cela se produit souvent, même en France en matière de politique extérieure. Cela n'est pas inconcevable dans des problèmes tels que ceux de l'enseignement et de la jeunesse. J'irai même plus loin, au risque d'étonner : qu'une large union puisse, par hypothèse, se réaliser au début d'une telle entreprise, cela me paraîtrait non seulement admissible, mais extrêmement souhaitable.

Pouvons-nous engager une telle réforme dans un esprit d'antagonisme, en ayant seulement avec nous une part de la France, même si elle est électoralement majoritaire, et en ayant contre nous une autre part, même si elle est électoralement minoritaire ? Cela n'est pas désirable. Je suis reconnaissant à tant d'élus de tous bords de le comprendre, notamment à plusieurs orateurs de la majorité qui ont dit que, si cette hypothèse se réalisait, ils ne pourraient que s'en féliciter.

Unanimité ? Pourquoi pas ! Puisqu'on a beaucoup parlé du latin, reportons-nous à l'étymologie de ce mot : unité de l'âme. La France n'a pas deux jeunesses. Pour une jeunesse, aurons-nous deux âmes ?

Après les aspects politiques du débat, j'en viens à ses aspects techniques essentiels, c'est-à-dire à l'autonomie et à la participation. Je pourrais en parler assez cursivement, car je suis déjà intervenu à plusieurs reprises sur ces sujets et nous aurons l'occasion d'en traiter à nouveau au cours de la discussion des articles.

D'une façon générale et pour schématiser, je crois pouvoir dire que les critiques — quand il y en a, bien sûr — se résument ainsi : il y a trop peu d'autonomie et trop de participation. Voyons ce qu'il en est.

En ce qui concerne d'abord l'autonomie, la revendication n'est pas nouvelle. Je l'ai lue sous la plume de Renan, dans un ouvrage datant de 1875. Une circulaire de Jules Ferry, du 17 novembre 1883, exprime un souhait à l'actualité duquel vous serez sensibles.

« Nous aurions obtenu de grands résultats, disait Jules Ferry, s'il nous était possible de constituer un jour des universités rapprochant les enseignements les plus variés » — nous retrouvons là, monsieur le recteur Capelle, votre idée d'enseignement pluridisciplinaire — « pour qu'elles se prêtent un mutuel concours, gérant elles-mêmes leurs affaires, s'inspirant des idées propres à chaque partie de la France » — cela vaut pour ceux d'entre vous qui s'attachent à la question régionale — « dans la vérité que comporte l'unité du pays » — cela pour rassurer les Jacobins ! (*Sourires.*)

Jules Ferry écrivait ces lignes en 1883. En 1968 rien cependant n'était encore changé, puisqu'on lrouve, dans le livre qui a paru le jour même de l'ouverture de ce débat, Rebâtir l'Université, de l'éminent professeur au collège de France, Vuillemin, l'image suivante de l'Université française :

« Tête énorme, corps exsangue, désert des provinces, surpopulation au centre, tutelle de Paris, de l'administration des finances, sur des maîtres qu'on prive de responsabilités naturelles et qu'on décourage d'entreprendre. »

Alors, nous apportons, enfin, quelque chose. Et l'on dit : cela ne suffit pas.

Peut-être le texte du Gouvernement avait-il besoin d'être amélioré. La commission des affaires culturelles et la commission des finances, dont j'ai entendu avec beaucoup d'intérêt le rapporteur, M. Charbonnel, lui ont apporté d'heureuses relouches. Faisons le point.

Nous avons le contrôle *a posteriori* des dépenses, mettant fin à des épreuves bureaucratiques harassantes. Je constate avec joie que M. Alexandre Sanguinetti, pourtant adversaire de l'autonomie, s'en félicite, à tel point qu'il voudrait étendre ce système à toutes les administrations ! Je crois qu'il est important de commencer par ce que l'on vous propose. Si vous ne votez pas aujourd'hui la loi qui introduit ce régime dans l'Université, qui pourrait espérer l'obtenir plus tard, où que ce soit ?

Je voudrais d'ailleurs, dans un ordre de sujet voisin, mettre en garde contre la tentation de critiquer la restauration d'un gouvernement d'assemblée dans les universités. Qui dit cela ? Le conseil d'Université, c'est un conseil d'administration. Le président en est un président-directeur général qui aura à sa disposition des services. Je ne vois donc pas qu'il y ait là quoi

que ce soit qui fasse redouter les erreurs, les fluctuations, les contradictions qui sont le propre des gouvernements d'assemblée mais que — sans faire ici l'éloge du capitalisme — on ne trouve pas souvent dans les sociétés qui gèrent les grandes entreprises.

Il y a ensuite le crédit global de fonctionnement. Il est difficile d'imaginer à quel point ce mot de globalité heurte les oreilles de certains financiers, presque autant que l'expression *oposteriori*, que je viens de citer. Or le crédit global est essentiel. Il permettra aux universités de se dégager sur certains points pour se concentrer sur d'autres. Elles auront la possibilité de ne pas entretenir de professeurs pour toutes les disciplines, de ne pas enseigner toutes les variétés de tous les doctorats, mais de concentrer leurs équipements humains et matériels sur certaines spécialités, sans préjudice naturellement des enseignements de base pour les débutants des premières années.

La spécialisation des universités, j'ai déjà eu l'occasion de vous en entretenir, leur permettra la compétition sous sa forme la plus utile.

Je retiens également avec beaucoup d'intérêt la notion du programme pluriannuel suggérée par M. le recteur Capelle. Elle permettrait en effet une véritable planification.

Enfin, il faut réserver toute sa place à l'autonomie pédagogique. Sur ce point, la commission a très heureusement aboli la contradiction qui, je le reconnais, apparaissait dans deux articles successifs du texte initial. Il doit être d'abord entendu que chaque université aura le droit d'organiser comme elle l'entend, et sous sa responsabilité, des diplômes scientifiques de sa création, dès lors qu'il ne s'agit pas de diplôme nationaux ouvrant l'accès à certaines carrières ou conditionnant des concours. Ces diplômes scientifiques ne seront pas pour autant des parchemins à encadrer. Ils peuvent être appréciés, recherchés, servir de critères à l'engagement de certains personnels qui souvent bénéficieront aussi de diplômes nationaux et qui auront tenu à passer le certificat ou le doctorat de telle ou telle spécialité de telle ou telle faculté, parce qu'on y fera les meilleures études et les meilleures recherches dans le domaine concerné.

Il y a, d'autre part, la question des diplômes nationaux eux-mêmes. Je réponds ici à des appréhensions justifiées et souvent exprimées par les orateurs : il n'est pas question de garotter les universités dans les ligatures des règles ministérielles.

Qu'est-ce à dire ? Le rôle du ministre et du conseil national seront de contrôle, de régulation, de garantie. Il faut éviter que nos diplômes risquent d'être dévalorisés nationalement et internationalement ou qu'ils comportent des disparités, des aléas, selon les régions, selon les années et qu'il y ait en quelque sorte des « millésimes ». Une supervision très souple suffira à écarter ces dangers, car nous n'aurons pas affaire en général à des personnes extravagantes.

Une bonne partie de la pédagogie pour les disciplines normales peut et doit être optionnelle et libérée. Pour le surplus, chacun gardera une certaine marge d'organisation, d'expérimentation, d'invention, et les résultats pourront être confrontés, appréciés, exemplarisés.

C'est une tâche à laquelle il faut s'atteler : mais comme la critique qu'on me fait, à de très rares exceptions près, vise plutôt l'insuffisance de l'autonomie que son excès, je veux m'en tenir là sur ce chapitre.

La participation suscite plus d'inquiétudes que l'autonomie. Pourtant elle lui est complémentaire ; elle est indispensable.

Sommes-nous toujours assez conscients du lien très vigoureux qui unit l'autonomie et la participation ? La preuve en est sous nos yeux : on n'a jamais pu tenter l'autonomie. Pourquoi ? Parce que, justement, on n'avait pas pensé à la participation. L'autonomie, si elle avait été confiée uniquement aux grands professeurs, quel que fût leur mérite, eût présenté un trop grand danger de corporatisme, de patrimonialité, de féodalisation.

Première question : la participation comprendra-t-elle des personnes extérieures à l'Université, c'est-à-dire des personnes qui ne soient ni enseignantes, ni étudiantes ? Nous avons prévu leur présence dans le conseil national, ainsi que leur conjonction nécessaire dans le conseil régional, qui regroupera les délégués des universités et les animateurs des secteurs socio-économiques régionaux.

Nous avons pensé qu'il était possible d'aller plus loin et que les universités, et même les établissements, voire les unités, pourraient inviter des personnalités extérieures à se joindre à leurs organismes dirigeants, à condition naturellement que cela fût homologué.

Dans notre esprit, cette mesure devait être facultative ; certains d'entre vous veulent lui donner un caractère obligatoire. Nous en débattons lors de l'examen de l'article qui la concerne.

Mais le grand problème de la participation est évidemment la participation des étudiants. Nous estimons que cette expérience doit être tentée. En fait, peu de personnes la récuse. Pourquoi ? Non seulement parce que les étudiants la demandent, mais pour d'autres motifs encore. Maintes raisons expliquent que les étudiants réclament aujourd'hui la participation, alors qu'ils ne la

demandaient pas auparavant. Je me contenterai de récapituler brièvement.

En premier lieu, il y a la transformation des rapports entre enseignants et enseignés ; je n'y reviens pas. En second lieu, l'introduction de l'esprit d'équipe dans les mécanismes de l'élaboration et de la transmission des connaissances. En troisième lieu, le renouvellement rapide des connaissances, qui fait qu'un enseignant reste toujours lui-même, dans une certaine mesure, un étudiant.

Il y a aussi la maturation plus rapide des jeunes. Certains d'entre vous ont contesté ce point et ont dit que les jeunes, à certains égards, sont moins mûrs que par le passé. Peut-être sont-ils moins mûrs à certains égards, mais ils le sont plus à d'autres. C'est là un phénomène nouveau dû à l'abondance des moyens d'information extra-universitaires ; à la disposition de moyens énergétiques plus variés, dont la conduite des automobiles est évidemment le plus banal ; au potentiel économique de la jeunesse, jadis négligée, considérée aujourd'hui comme une clientèle de choix que courtisent les agences et les entreprises de commerce et de publicité.

Enfin, il est normal que les étudiants, étant beaucoup plus nombreux, soient emportés dans une revendication générale de responsabilité, de décision, de non-passivité, qui justement caractérise le monde moderne.

Lorsque les étudiants étaient moins nombreux et appartenaient à un milieu social déterminé, ils étaient plus sensibles aux contraintes sociales, d'abord parce que celles-ci s'exerçaient plutôt dans ces milieux aisés, ensuite parce que, d'une façon générale, elles étaient plus fortes que maintenant. La situation a changé, tout le monde le sait, et je n'insisterai pas davantage.

Cette participation, il faut l'évaluer. Peut-on aller jusqu'à des solutions qui ont été envisagées dans des organismes de fait, comme la parité ?

Étant donné d'abord que, dans notre projet, la participation repose sur des élections loyales, représentatives, afin d'éviter l'usurpation des minorités, ensuite que certaines compétences seront réservées au corps enseignant, enfin que des collèges distincts sont prévus pour les étudiants selon les cycles, je pense que l'on peut entrer franchement dans cette voie.

Peut-être certains redoutent-ils ce qu'ils trouvent excessif. Si l'on avait agi plus tôt, on aurait peut-être pu faire moins. Si nous lentons l'expérience, il faut qu'elle réussisse ; il ne faut pas la compromettre en donnant l'impression de la défiance.

Cette impression de défiance, je le dis franchement à l'Assemblée, résulterait de deux sortes de dispositions.

La première serait le vote obligatoire. Quelles que soient les justifications très sérieuses que l'on peut invoquer en sa faveur, et j'y ai très longuement réfléchi, le fait que le vote obligatoire n'appartient pas à notre droit positif et qu'il n'est pas pratiqué dans les autres secteurs de la vie nationale, notamment dans les élections politiques, donnerait aux étudiants l'impression d'une discrimination et d'une défaveur.

M. André Fanton. C'est un honneur !

M. le ministre de l'éducation nationale. Des campagnes seraient déchainées sur ce thème et même si elles étaient déchainées par des personnes de mauvaises intentions, elles atteindraient, convaincaient, entraîneraient beaucoup de jeunes gens qui, eux, ne sont pas de mauvais vouloir mais de bonne foi. Cela compromettrait au départ le succès de l'expérience.

Il n'y a pas les mêmes inconvénients à prévoir un quorum effectif et à proportionnaliser l'importance de la participation à l'intérêt qu'y porteront ceux qui y sont appelés.

La deuxième disposition qui créerait une impression de défiance est celle qui réduirait la participation des étudiants à un rôle minoritaire, et qui serait, ou figurative, ou par contre-choc, perpétuellement contestataire. M. Christian Fouchet, en combattant notre thèse, m'a donné un argument de poids, je pense, en sa faveur. S'inspirant d'un exemple péruvien — et sans que j'aie même la possibilité, ce que je ferai en d'autres circonstances, d'indiquer ce qu'il y a d'artificiel dans des comparaisons trop souvent faites entre des universités de France et d'Amérique latine — M. Fouchet me dit que, même avec une représentation de 30 p. 100, au Pérou, les étudiants ont acquis un pouvoir totalitaire, dictatorial et insupportable. Si, avec 30 p. 100, la situation est impossible à supporter, et puisqu'on veut faire quelque chose, pourquoi ne pas essayer davantage ? (Rires sur divers banes. — Mouvements divers.)

Quant à la composition du corps enseignant et à ses diverses catégories, voici ce que je voudrais dire à l'Assemblée. Il est une tâche importante et urgente, extérieure à la loi d'orientation, qui consiste à unifier la formation de l'enseignement supérieur. Il existe de trop grandes disparités dans cette formation : il y a des professeurs titulaires, des maîtres de conférence docteurs ou agrégés qui sont, en réalité, de véritables titulaires, moins anciens ; il y a des maîtres-assistants qui sont de véritables professeurs-assistants ; il y a des assistants qui appartiennent

à des catégories très différentes au point de vue des diplômes, du travail, du statut ou de l'ancienneté.

Ce qu'il faut éviter, c'est, d'une part, de diviser ce corps enseignant, et, d'autre part, de donner aux professeurs les plus anciens, sous prétexte qu'ils avaient la totalité des pouvoirs selon le régime précédent, des pouvoirs par trop disproportionnés à leur nombre. Les professeurs titulaires et assimilés représentent un quart du corps enseignant. Le projet du Gouvernement propose de leur garantir, non pas un quart de la représentation, mais la moitié, c'est-à-dire le double, ce doublement étant justement un hommage rendu à leurs fonctions, qui se situent au sommet de la hiérarchie universitaire.

Je pense que de telles dispositions sont de celles que nous pouvons retenir. La réforme, vous disais-je tout à l'heure, implique un choix. A ce choix chacun certes peut être hostile, mais il n'y aurait pire choix qu'un compromis qui accumulerait les inconvénients de l'ancien et du nouveau système.

Evitons surtout, au nom d'une mélancolie qui n'oserait pas s'exprimer, de détruire la participation tout en proclamant le principe, de l'approuver mais en la vidant de son contenu et par suite de ses bienfaits, afin, demain peut-être, d'en accuser les défauts.

La réforme implique un choix, mais aussi une confiance. On ne peut tout à la fois approuver la réforme et refuser aux enseignants et aux enseignés la confiance qu'elle exige. Ce serait accepter les mots et rejeter la réalité qu'ils recouvrent.

Au risque de paraître long, je ne pense pas à voir m'en tenir aux aspects politiques et techniques du problème. Beaucoup d'entre vous m'ont invité à m'expliquer sur ce que l'on peut appeler sa philosophie générale. Il est d'ailleurs normal que, dans une loi d'orientation, on voie apparaître et se définir la philosophie générale que le Gouvernement adopte à l'égard d'un sujet et d'un secteur. Cette doctrine et cette conception se manifestent à travers des dispositions très diverses, mais, pour l'essentiel, dans l'article 1^{er}, puisque dans cet article nous avons entendu consacrer une définition générale, extensive et nouvelle — nouvelle en tout cas dans la mesure où elle est systématique — des missions de l'enseignement supérieur.

Cette philosophie se révèle également dans l'exposé des motifs et, comme certains l'ont trouvé quelque peu sec et insuffisant, je vais essayer ici de le compléter, de le ranimer.

L'ensemble de cette construction, de cette philosophie, de quoi précède-t-il ? De l'analyse du rapport qui doit exister entre la société moderne et son université. Ce rapport peut s'ordonner autour de trois thèmes.

Il y a d'abord un faux problème ou, si vous voulez, une fausse crise : le faux problème du nombre, la fausse crise du nombre, le faux remède de la sélection.

Voici ensuite le vrai problème et la vraie crise : le problème de la culture, la crise de la culture, l'inadaptation de la culture, et notamment de la culture universitaire, aux exigences de la société, au mouvement du temps présent. Après la modernisation, nous voyons apparaître la démocratisation, qui en est inséparable et qui en est la clé. Car c'est pour que la culture soit adaptée à notre temps et pour que toute la société puisse profiter de la culture qu'il faut la démocratiser, et c'est parce que le temps est venu d'une culture du plus grand nombre que cette culture doit être modernisée. Modernisation et démocratisation sont les deux faces d'une même médaille sur lesquelles se dessine l'effigie de l'homme nouveau.

Le faux problème, la fausse crise, c'est le problème du nombre. Le nombre, c'est ce qui apparaît d'abord quand on pense aux charges de l'Université, c'est la croissance des effectifs des étudiants : 120.000 en 1945, 210.000 en 1960, 413.000 en 1966, 514.000 en 1968 — 250 p. 100 en huit ans — et selon les perspectives du V^e Plan que nous suivons à peu près : 780.000 en 1972.

Ces chiffres sont souvent interprétés de façon sommaire. Ou en sommes-nous dans les statistiques ? En chiffres absolus nous sommes très bien placés. Nous venons naturellement bien après les Etats-Unis, bien après l'Union soviétique ; mais, en Europe, nous dépassons tous les pays sauf cependant les Pays-Bas qui ont, proportionnellement, plus d'étudiants que nous. Mais le chiffre absolu n'est qu'un élément de cette question que je ne peux pas épuiser : il faut étudier les taux de croissance.

Au point de vue des taux de croissance, nous sommes supérieurs, depuis 1960, à l'Allemagne, à la Norvège, à la Roumanie et même aux Pays-Bas. Nous sommes égaux ou inférieurs à la Belgique, à l'Italie, à la Suède, à la Yougoslavie et naturellement à l'Union soviétique.

Tout cela est assez compréhensible : les pays qui ont le plus d'étudiants en chiffres absolus peuvent avoir un taux de croissance un peu inférieur.

En conclusion : chiffres considérables ; croissance satisfaisante ; absolument rien d'extravagant ni de catastrophique, ni par rapport aux prévisions du plan, dans lesquelles nous res-

tons, ni par rapport aux autres pays du monde ; mais dans l'ensemble, sujet de fierté nationale.

Oui, cet afflux du nombre dans l'Université doit être considéré comme un sujet de fierté et cela pour trois raisons. D'abord parce qu'il traduit une renaissance démographique. Ensuite parce qu'il traduit une certaine démocratisation de l'enseignement, bien que nous nous accordions à vouloir faire davantage dans cette voie ; enfin parce qu'il a appelé et qu'il a obtenu de la part des pouvoirs publics un effort financier, un effort d'équipement énorme qu'il ne faut jamais oublier et dont M. Pompidou rappelait naguère, devant l'Assemblée précédente, les chiffres impressionnants : augmentation du nombre des maîtres de 5.800 à 25.700 ; augmentation des crédits budgétaires de 635 millions à 3.790 millions ; mise en service en six ans d'une superficie en locaux universitaires dépassant celle de toutes les facultés existantes en 1960. (*Applaudissements sur les bancs de l'Union des démocrates pour la République et du groupe des républicains indépendants.*)

Naturellement, tout n'était pas résolu pour autant. Il demeure des insuffisances, nullement déniées, d'administration, d'encadrement, de moyens. Pourtant, l'Université française n'a jamais cessé de faire face à l'essentiel de ses tâches. Ce résultat est dû à l'effort vraiment considérable que je viens de rappeler et, d'autre part, à la qualité et au dévouement de tout le corps enseignant, aussi bien des professeurs dits de rang magistral que des toutes nouvelles catégories créées hâtivement et dont le statut ne correspond pas toujours à leur mission et à leur mérite : celles des maîtres-assistants et des assistants.

Mais voici que cette grande aspiration de la jeunesse française vers les études supérieures, qui rend l'Université à sa mission, qui traduit cette marche à l'égalité, à la démocratie que déjà il y a un siècle Tocqueville diagnostiquait comme le sens fondamental des sociétés contemporaines, et qui d'autre part, je le répète, n'a rien d'insolite, voici que cette grande aspiration inquiète, alarme, obsède d'éminents esprits. Cette évolution irréversible que le devoir de notre société est d'organiser, ils suggèrent de la récuser pour arrêter une partie de la jeunesse française aux portes de l'Université afin d'éviter son prétendu encombrement, et ils proposent la sélection sous tous les noms qui l'habillent.

Pourquoi la sélection, telle qu'elle est proposée de différents côtés, apparaît-elle actuellement injuste, cruelle selon le mot du recteur Capelle, ou dangereuse ?

D'abord, parce qu'elle tend à ajouter à un examen terminal de l'enseignement secondaire, le baccalauréat, dont on dit volontiers qu'il est arbitraire, un second examen ayant même vocation et, dans le temps où l'on dénonce les méfaits du système des examens, à les multiplier en les superposant. Ensuite, parce que la sélection renforcerait l'un des défauts de notre enseignement qui est son découpage en trois degrés : primaire, secondaire et supérieur.

Cette cassure brise au moins à deux reprises l'effort de démocratisation et impose aux rescapés de ces ruptures des formations successives et disjointes. La démocratisation de l'enseignement, l'unité fondamentale de cet enseignement exigent sa continuité.

Le clivage artificiel entre le secondaire et le supérieur que constitue déjà le baccalauréat, la sélection aurait mission de le renforcer et, surtout, la sélection serait la résiliation unilatérale et inéquitable des engagements pris par l'Etat à l'égard de la nation tout entière.

D'abord, ce serait la rupture de l'engagement explicite de la loi et de l'engagement implicite qu'assume l'Etat à l'égard de ceux qui ont conduit leurs enfants dans l'enseignement secondaire, au prix souvent de lourds sacrifices, afin qu'ils aient accès aux formes supérieures de la culture et aux diplômes qui la consacrent. Ensuite, cette haute barrière dressée, trois mois après un baccalauréat discuté, sur la route de la connaissance n'a que l'apparence de la raison. Comment expliquerions-nous aux parents que, incapables de faire face à l'événement, nous refusons à leurs enfants l'accès que nous avions promis et laissé prévoir ?

Qui ne voit où seraient les vraies victimes ? Non pas le plus souvent dans les milieux bourgeois qui ont les moyens d'assurer une reconversion, mais ailleurs, dans les familles sans argent ni relations que l'Etat priera de résoudre seules ce nouveau cas social : le bachelier inapte à l'enseignement supérieur. (*Applaudissements sur divers bancs.*)

La sélection signifierait, d'une façon plus grave encore, la rupture d'un autre engagement pris par l'Etat à l'égard des citoyens dans les années qui ont suivi la Libération. La représentation nationale a voté, les gouvernements ont mis en œuvre une politique de natalité. Nos prédécesseurs ont demandé aux Français d'avoir des enfants ; ils ont encouragé et facilité la renaissance démographique du pays qui est l'un des phénomènes essentiels de notre destin contemporain.

La pression des familles françaises pour envoyer leurs enfants au lycée d'abord, à l'université ensuite, on peut la déplorer au

nom d'une conception de l'enseignement qui lie irrémédiablement la qualité à la rareté, mais nous ne pouvons oublier que nous l'avons voulue et organisée. Voici que de très nombreux jeunes gens frappent à la porte de l'enseignement supérieur. Allons-nous la leur fermer en alléguant que, décidément, cet enseignement n'a pas été construit pour le grand nombre et que la France n'a pas assez d'argent ni surtout assez d'initiative pour tenir les engagements qu'elle a pris et qu'elle a encore confirmés par la prolongation de la scolarité décidée en 1959 ?

Cela ne signifie pas, bien sûr, que l'enseignement supérieur n'ait pas pour mission d'orienter ceux qui viennent à lui dans les directions qui leur conviennent, ni de tenir compte des possibilités d'emploi. Le titre IV du projet de loi prévoit l'organisation, dans les universités, de stages d'orientation qui peuvent, étalés sur deux années, aider les étudiants à découvrir ou à vérifier leur vocation; et surtout l'article 1^{er} pose le principe essentiel de la fourniture aux étudiants des moyens non seulement de connaissance, mais d'orientation.

Ce n'est, ainsi que le souhaitait M. le recteur Capelle, qu'un moyen parmi tant d'autres. Mais l'orientation est tout à la fois respectueuse de l'exigence démocratique et de la liberté individuelle. Enfin et surtout, elle est une continuité: elle doit souder la tâche de l'enseignement supérieur avec celle des cycles qui le précèdent.

Le vrai problème de notre Université n'est pas celui du nombre des étudiants auquel elle peut et doit faire face: il est celui de l'adaptation.

En 1967, 33,6 p. 100 des étudiants français poursuivaient des études de lettres, 22 p. 100 des études de droit et de sciences économiques, 20 p. 100 environ allaient à la médecine; les facultés des sciences ne comptaient que 22,7 p. 100 et les instituts universitaires de technologie, 1,5 p. 100.

L'année 1968 va encore accuser cette distorsion ruineuse, alors que les prévisions du V^e Plan estimaient que les facultés des sciences devaient drainer près de 40 p. 100 de la masse des étudiants, soit presque le double de ce qui y vont actuellement.

Parcourant ces derniers jours la presse de province, souvent si instructive, j'en ai détaché une coupure qui m'a beaucoup frappé. La voici:

« Il y a cinq ans, plus de la moitié des bacheliers de l'académie de Nantes étaient mathématiciens. En 1968, sur 5.440 admis, les séries « mathématiques » en comptent seulement 1.021. Résultat: engorgement des carrières littéraires et dangereuse pénurie de scientifiques à l'Université. »

Voilà une coupure qui date de six jours.

Je lisais le même jour, en feuilletant une revue spécialisée: « Au temps de la machine à vapeur, il suffisait que certains ingénieurs, seuls, sachent la théorie de l'intégration. A l'époque des ordinateurs et de l'automatisation, la lecture d'un organigramme et le maniement des symboles doivent faire partie de la culture de tous. »

Pourquoi, sur dix étudiants, quelque trois ou quatre vont-ils à la faculté des lettres et deux à la faculté des sciences, alors que les nécessités et les prévisions nationales appelleraient la proportion inverse? Alors que dans la plupart des pays d'Europe la majeure partie des étudiants sont des scientifiques et qu'en 1967, dans les 22 États membres de la conférence de Vienne, près de 60 p. 100 des étudiants étaient orientés vers les sciences naturelles ou appliquées?

Cela ne résulte ni d'un hasard, ni d'une ignorance généralisée des débouchés ouverts. C'est la crise d'une culture immobile dans un monde en transformation. Comme tous les grands conflits historiques, c'est un conflit spirituel. Il faut reconsidérer la conception de notre enseignement, pour l'adapter au rythme de la société.

Nous vivons une extraordinaire accélération de la découverte. L'Université doit être, dans tous les secteurs de la connaissance, à la tête de ce mouvement. Elle ne peut, sauf à se condamner elle-même, vivre sur l'acquis: elle doit devenir, selon le mot d'un de nos sociologues, une véritable usine à connaissances, soumise dès lors aux dures et exaltantes servitudes du progrès continu et de l'innovation systématique.

Qu'est-ce que cela veut dire? Cela veut dire la recherche, mais aussi la technique, la science, l'initiation à la vie.

La recherche d'abord, et vous avez vu le soin avec lequel, dans le projet du Gouvernement, nous avons lié la notion de recherche à celle de l'enseignement, notions qui ne doivent jamais être séparées. Cependant, avec l'utile contribution de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales, nous avons en même temps donné à la recherche toutes les garanties qu'elle souhaitait pour être assurée que sa tâche si précieuse et parfois si fragile ne sera pas, dans ces changements, compromise ou gênée.

La technique ensuite. La technique doit cesser d'être le trop-plein de nos enseignements secondaire et supérieur, le domaine subalterne offert aux enfants des classes les moins favorisées. Elle doit recevoir la considération qu'appelle son utilité sociale,

et les moyens de cette considération. C'est toute une révolution mentale à accomplir dans notre pays. Elle sera longue et elle nécessite un effort national. Dans le plus bref délai, je serai obligé de prendre des dispositions importantes pour augmenter, dans le second degré, le nombre des collèges techniques.

L'excellente création des instituts universitaires de technologie peut être à l'origine d'une grande mutation. Ils devront pouvoir recevoir en 1972 plus de 150.000 étudiants; ils n'en ont encore que 5.000. Il faut non seulement développer les I. U. T., mais leur donner leur cadre, et prévoir en même temps d'autres structures pour les universités des sciences appliquées. Il n'est plus acceptable que le préjugé social encombre les études réputées nobles d'enfants que leurs goûts et leurs idées porteraient naturellement vers des professions techniques. Il faut que le fils d'un médecin puisse choisir de se consacrer à la mécanique sans en ressentir un déficit de considération. Cela n'évoque aucun recul de la culture générale, tout au contraire. S'il n'est plus aujourd'hui de technique qui puisse se passer d'une culture générale pour vérifier ses fondements et y trouver les raisons de son renouvellement, il n'est pas davantage de culture moderne qui puisse prétendre ignorer les techniques par lesquelles passe le destin du monde.

La technique est liée à la science. Je ne ferai à ce sujet qu'une réflexion car le thème est bien connu. Pendant de longs siècles, et même encore au siècle dernier, tout homme cultivé appréciait sa culture par la connaissance qu'il avait du niveau des sciences de son temps. Aujourd'hui, on apprécie la culture d'après de nombreux critères, rarement d'après le critère de la connaissance scientifique.

Enfin, un système d'enseignement qui doit donner toute sa place à la technique, à la science, à la recherche doit également ne pas méconnaître la nécessité de l'initiation de l'homme au monde où il vit. Cette notion doit être particulièrement retenue, comme j'ai eu l'occasion de le dire, dans l'enseignement secondaire; elle doit l'être aussi dans l'enseignement supérieur.

C'est que l'organisation sociale est de plus en plus complexe et le monde de plus en plus opaque à ceux qui l'habitent. La tentation d'un grand nombre est de subir en tout des mécanismes imposés. On sait comme la jeunesse a peur d'être dupée, comme elle redoute le conformisme et son aliénation dans un monde qu'elle ne comprendrait plus.

L'enseignement français requiert une initiation nouvelle qui veuille étendre au plus grand nombre la compétence, seule source moderne d'autorité. Ce temps ne supporte plus que la compétence soit le domaine réservé de groupes privilégiés. L'homme moderne doit apprendre pour comprendre, et comprendre pour progresser. Comprendre l'Université, comprendre l'entreprise, comprendre l'environnement professionnel, social, économique dans lequel il vit, comprendre tous les aspects et tous les moments de son destin. L'initiation aux problèmes politiques n'a pas d'autre objet que de permettre cette pédagogie nouvelle, que de donner à chacun, dès l'Université, les moyens de l'intelligence politique qui précédera la responsabilité politique.

Cette grande mutation de l'Université se traduit essentiellement dans le texte de l'article 1^{er} qui en définit les missions dans une perspective nouvelle. Je voudrais souligner rapidement quelques-unes de ses principales applications.

Il y a la formation générale des maîtres, il y a l'ouverture vers la vie professionnelle, il y a enfin l'éducation permanente.

Nous attachons un prix particulier à la phrase de l'exposé des motifs qui indique que l'évolution démographique est liée à la révolution industrielle et technique car, en fait, c'est bien de cela qu'il s'agit. Au moment où nous parlons du nombre des étudiants, nous devons penser que les évaluations convergentes des sociologues et des économistes américains ou soviétiques, tchèques ou suédois, aboutissent à cette conclusion que dans les pays les plus hautement industrialisés, d'ici à vingt ans, plus de 70 p. 100 des ouvriers devront avoir, au moment de leur entrée dans la production, le niveau de culture générale aujourd'hui requis pour accéder à l'enseignement supérieur et, de plus, la possibilité, pour s'adapter à des changements incessants, de profiter d'une éducation permanente.

Cette évolution tient essentiellement au rôle joué à présent par l'automation, par les ordinateurs, au fait que la notion de qualification professionnelle est profondément transformée, que la décentralisation et la démultiplication des initiatives sont devenues une nécessité objective. Le taylorisme aura bientôt vécu. Taylor disait à ses ouvriers: « Je vous interdis de penser, d'autres sont payés pour cela, et la réflexion ralentirait le rythme de vos réflexes. » Cette thèse sera demain une survivance surannée et un coûteux gaspillage. Les études sur le managing montrent que ce qui est désormais le plus rentable, c'est la décentralisation et la multiplication des initiatives. A la limite, la productivité la plus grande naît de la mise en œuvre en chaque travailleur de ce qui, en lui, est spécifiquement humain: son aptitude à l'initiative, au choix, à l'invention.

C'est ainsi que je pense que le problème de l'Université débouche sur le problème social, sur le problème de l'homme, conçu comme étant de plus en plus créateur et de moins en moins passif.

Je ne veux pas tomber dans ce travers qui porte les hommes d'une génération déterminée à croire que ce qui s'est fait dans un passé récent et pendant la vie normale d'une génération est plus important que ce qui s'est fait dans un autre temps. Il est donc difficile de dire si la grande révolution de l'informatique, de l'ordinateur, dont nous connaissons les effets en France depuis quinze ou vingt ans, sera en réalité plus importante ou non que telle ou telle révolution scientifique ou technique qui l'a précédée. Mais je crois qu'elle est philosophiquement plus significative.

On a pu dire que l'homme est par nature interrogateur. Pendant des siècles, il a été un interrogateur passif, scrutant le ciel pour connaître les intempéries, examinant le vol des oiseaux pour connaître les présages; ensuite, il a été un interrogateur plus actif, engageant le dialogue. Maintenant ce stade est dépassé; l'homme est un interrogateur créateur. Par la question, il engendre non seulement la réponse, mais une possibilité de réalisation indéfinie.

De ce fait, l'homme qui vit au siècle de l'ordinateur ne peut pas être le même que celui qui vivait dans des temps précédents. La création, c'est le contraire de l'aliénation et c'est l'exigence de la participation. Aujourd'hui, c'est la pierre de touche de la démocratie réelle, d'une démocratie capable de supporter les nécessaires remises en cause, comme celles que nous faisons aujourd'hui, capable d'accepter et de promouvoir les nécessaires renouvellements, capable de saisir au moment où il le faut l'émergence du nouveau.

J'ai pensé que le problème posé par la définition des missions de l'éducation nationale et de son enseignement supérieur devait être porté à ce niveau, si nous ne voulions le mutiler d'aucune de ses dimensions humaines.

Après cet exposé un peu long, je voudrais conclure, mesdames, messieurs, en reprenant les deux critiques qui me semblent les plus importantes, ou du moins les plus globales, sur le projet qui vous est soumis. L'une tend à son caractère utopique; l'autre au risque qu'il pourrait présenter pour l'autorité de l'Etat.

A propos de l'utopie, j'ai éprouvé quelque apaisement en constatant que les mêmes critiques avaient été adressées aux réformes de Jules Ferry. Dans les années 1880, les adversaires de l'école primaire disaient qu'elle était utopique en raison de son caractère obligatoire, qu'elle serait ruineuse parce qu'elle était gratuite et qu'elle serait dangereuse parce qu'elle était laïque. Des voix très autorisées soutenaient que les Français n'accepteraient pas l'obligation, que les dépenses videraient le Trésor public et que l'instruction civique amènerait — déjà — la politique à l'école.

Pourtant tout cela entra dans les mœurs et les générations de maîtres et d'élèves formées par l'école primaire constituèrent pendant l'épreuve de 1914-1918 l'armature de la France.

Eh bien! je crois que nous pouvons faire la même expérience. Je suis persuadé que les maîtres de l'Université française s'y appliqueront avec ardeur, que les jeunes dans leur grande majorité la désirent, qu'ils la joueront, et que nous retrouverons peut-être, sous cette forme, cette célèbre université, communauté des enseignants et des étudiants déjà résidant à Paris, qu'était l'Université du XIII^e siècle, mais à laquelle on est toujours attaché au XX^e siècle, puisque Karl Jaspers, dans son beau livre *L'Idée de l'Université*, commence en disant: « L'Université a pour tâche la quête de la vérité dans une communauté de chercheurs et d'étudiants ».

Voilà pour l'utopie. Maintenant, je voudrais parler de l'Etat, car certaines questions ont été posées à ce sujet, questions que je crois importantes. Il s'agit tout de même de penser aux lourdes responsabilités, aux devoirs, aux moyens des pouvoirs publics.

En engageant cette entreprise qui n'a pas de précédent, le Gouvernement et le Parlement peuvent-ils concevoir la crainte, ou encourir le reproche, de renoncer à des missions essentielles qui leur sont confiées par la souveraineté nationale?

En quelque sorte, n'allons-nous pas engager le fameux processus du dépérissement de l'Etat à l'époque même où, dans les pays où il est érigé en doctrine, il a fait la preuve de son éclatante duperie?

La question mérite d'être posée. Je crois qu'elle peut être résolue par la négative.

A bien des époques et aujourd'hui encore dans bien des pays, l'Etat n'administre pas la fonction enseignante. L'Etat, je l'ai dit récemment, est le débiteur de l'enseignement, mais il n'en est pas le fournisseur. Il peut, il doit assurer sous sa responsabilité et dans toute la mesure indispensable sous son contrôle le libre épanouissement de cette force qui est à la fois créatrice et distributrice.

Que l'Université soit administrée par ceux qui y travaillent, par ceux qui y professent, par ceux qui y apprennent, enfin par le nombre de plus en plus grand de ceux qui y sont à la fois donateurs et donataires, enseignants et enseignés, ce n'est pas à consacrer un démembrement de la puissance publique; c'est, au contraire, assurer dans les meilleures conditions le service d'une société qui nous a constitués comme ses mandataires, pour assurer non seulement sa survie, mais aussi sa promotion. Et cette œuvre est possible maintenant, dans la dimension nouvelle de la culture telle que j'ai essayé de la définir, alors qu'elle ne l'aurait pas été aisément à une autre époque.

Si les enseignants formaient une caste, si les enseignés se recrutaient dans une catégorie privilégiée, si l'enseignement procédait d'une conception socialement hiérarchique et intellectuellement « élitique », cette délégation et cette libération seraient injustifiables.

C'est pour cette raison qu'en fait elles n'ont été ni accordées ni conçues plus tôt. Mais, dès l'instant que l'Université est définie non seulement comme l'Université des connaissances mais comme celle des hommes par rapport à la connaissance, dès l'instant qu'aucun secteur de la connaissance n'est exclu, mais qu'aucun secteur de la société n'en est indigne, que chacun peut prétendre y recevoir ce que, peut-être, à son tour, il dispensera, alors le rôle de l'Etat est non pas de refuser cette mutation, mais de la permettre et de la favoriser.

Il est aussi de la garantir à tous les points de vue qui se révéleront nécessaires, notamment pour ce qui est de l'ordre et de la loyauté, ce qui le conduira aussi à maintenir tout autant, et pour autant qu'il le faudra, les pouvoirs de coordination et de régulation qui lui sont propres.

Ce n'est pas son effacement que le Gouvernement propose, ce n'est pas à une abdication qu'il convie le législateur. Il appartient à l'un et à l'autre, dans le cadre de leurs compétences, dont rien ne sera retranché, d'offrir pour la jeunesse, pour le peuple, pour la nation, cette grande chance. (*Applaudissements sur les bancs de l'union des démocrates pour la République, du groupe des républicains indépendants, du groupe Progrès et démocratie moderne et sur plusieurs bancs de la fédération de la gauche démocrate et socialiste.*)

M. Roger Peyrefitte, président de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales. Je demande la parole.

M. le président. La parole est à M. le président de la commission.

M. le président de la commission. Monsieur le président, étant donné l'importance du travail que représente l'étude des amendements en commission, je demande que l'examen des articles soit reporté à la séance de ce soir.

M. le président. La suite de la discussion est donc renvoyée à la prochaine séance.

— 2 —

ORDRE DU JOUR

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

Suite de la discussion, après déclaration d'urgence, du projet de loi d'orientation de l'enseignement supérieur (n° 266). (Rapport n° 288 de M. Capelle, au nom de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales; avis n° 275 de M. Charbonnel, au nom de la commission des finances, de l'économie générale et du Plan.)

La séance est levée.

(La séance est levée à dix-sept heures vingt-cinq minutes.)

Le Directeur du service du compte rendu sténographique
de l'Assemblée nationale,
VINCENT DELSECCI.

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

