

# 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 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

### 4<sup>e</sup> Législature

#### PREMIERE SESSION ORDINAIRE DE 1969-1970

#### COMPTE RENDU INTEGRAL — 83<sup>e</sup> SEANCE

#### 1<sup>re</sup> Séance du Vendredi 12 Décembre 1969.

#### SOMMAIRE

##### 1. — Questions orales sans débat (p. 4895).

###### ENSEIGNEMENT TECHNIQUE AGRICOLE

Question n° 2222 de M. Capelle.

MM. Guichard, ministre de l'éducation nationale; Capelle.

###### VALORISATION DES DIPLOMES DE LA PROMOTION SOCIALE

Question n° 4630 de M. Poudevigne.

MM. Guichard, ministre de l'éducation nationale; Poudevigne.

###### ATTRIBUTION DES BOURSES

Question n° 7882 de M. Christian Bonnet.

MM. Guichard, ministre de l'éducation nationale; Christian Bonnet.

###### GRÈVE DES ÉTUDIANTS EN MÉDECINE

Question n° 8501 de M. Bouloche.

MM. Guichard, ministre de l'éducation nationale; Bouloche.

###### INTERDICTION D'UNE ÉMISSION DE LA RADIO-TÉLÉVISION SCOLAIRE

Question n° 8860 de M. Ballanger.

MM. Guichard, ministre de l'éducation nationale; Virgile Bzrel.

##### 2. — Questions orales avec débat (p. 4901).

###### ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Question n° 6615 de M. Ducos.

MM. Ducos; Guichard, ministre de l'éducation nationale.

Suspension et reprise de la séance.

Question n° 8737 de M. Capelle.

MM. Capelle; Guichard, ministre de l'éducation nationale.

MM. Odru, Gissinger.

Clôture du débat.

##### 3. — Ordre du jour (p. 4910).

**PRESIDENCE DE M. JEAN MONTALAT,**  
vice-président.

La séance est ouverte à quinze heures.

M. le président. La séance est ouverte.

— 1 —

#### QUESTIONS ORALES SANS DEBAT

M. le président. L'ordre du jour appelle cinq questions orales sans débat.

## ENSEIGNEMENT TECHNIQUE AGRICOLE

**M. le président.** M. Capelle rappelle à M. le ministre de l'éducation nationale que la mission de son département ministériel est de diffuser la culture et d'assurer la formation de tous les agents et cadres du secteur public et du secteur privé. Il lui demande s'il n'estime pas, compte tenu de cette mission, que le moment est venu de mettre un terme à la ségrégation du monde agricole et de considérer que les qualifications professionnelles auxquelles il prépare appartiennent à l'enseignement technique au même titre que les qualifications commerciales et les qualifications industrielles. Il semble que la coopération confiante qui existe entre le ministère de l'éducation nationale et celui de l'agriculture devrait déboucher sur une conception unitaire d'une éducation nationale au service de la nation.

La parole est à M. le ministre de l'éducation nationale.

**M. Olivier Guichard,** ministre de l'éducation nationale. La question de M. Capelle soulève des problèmes importants qui méritent un examen approfondi.

Toutes les mesures prises en matière d'enseignement et tendant à mettre effectivement un terme à la ségrégation dont le monde agricole est victime ne peuvent que recueillir l'adhésion du ministère de l'éducation nationale. Celui-ci compte d'ailleurs poursuivre ses efforts dans ce domaine. Mais il ne saurait le faire sans la coopération très confiante et très efficace qui existe entre le ministère de l'agriculture et lui-même. Cela va de soi.

Personnellement, il y a longtemps que je souhaite une très large concertation entre nos deux ministères pour examiner ces problèmes, qui nous sont effectivement communs, et étudier les modalités d'une certaine harmonisation des formations dispensées.

Cette concertation est en cours. Il est encore un peu tôt pour livrer les résultats des études que nous poursuivons, mais il est probable que des réponses plus précises pourront être apportées, à la suite des travaux des commissions communes, au cours du premier trimestre de l'année prochaine.

**M. le président.** La parole est à M. Capelle.

**M. Jean Capelle.** Je remercie vivement M. le ministre pour les assurances qu'il vient de me donner.

Il est certain que les diverses formes d'enseignement placent le ministère de l'éducation nationale dans la situation d'un véritable service public qui doit tenir compte des avis de tous les usagers.

Par conséquent, les enseignements destinés au monde rural seront progressivement ceux de l'ensemble des jeunes et des adultes du pays.

## VALORISATION DES DIPLOMES DE LA PROMOTION SOCIALE

**M. le président.** M. Poudevigne expose à M. le ministre de l'éducation nationale les difficultés rencontrées par les élèves suivant les cours de la promotion sociale du travail par rapport à leurs homologues dans des facultés. Le diplôme d'études supérieures du travail ne semble pas avoir la même valeur que les diplômes universitaires. La loi d'orientation d'enseignement supérieur n'en parle pas et il ne paraît pas y avoir concordance entre ce diplôme obtenu par les élèves de la promotion sociale et les diplômes universitaires. Les instituts universitaires de technologie à plein temps excluent les élèves titulaires du diplôme d'études supérieures du travail, ainsi d'ailleurs que certaines universités et écoles d'ingénieurs. Il lui demande quelles mesures il compte prendre pour valoriser ces cours de la promotion sociale du travail et pour encourager les élèves qui, en dehors de leurs occupations professionnelles, s'efforcent, par l'éducation permanente, d'accroître leurs connaissances et de progresser ainsi dans la hiérarchie sociale.

La parole est à M. le ministre de l'éducation nationale.

**M. Olivier Guichard,** ministre de l'éducation nationale. M. Poudevigne fait sans doute allusion au diplôme d'études supérieures techniques, l'un des diplômes qui sanctionnent les enseignements de la promotion supérieure du travail.

Le problème que posent les élèves qui suivent les cours de promotion supérieure du travail ne nous a pas échappé et diverses dispositions ont été successivement prises à ce sujet.

Depuis plusieurs années, les titulaires des diplômes d'études supérieures techniques, les D. E. S. T., qui jusqu'à présent sanctionnaient les formations destinées aux adultes à ce niveau, pouvaient, en cours de scolarité, faire acte de candidature aux écoles d'ingénieurs.

C'est ainsi que le décret du 11 janvier 1969 a donné aux doyens des facultés des sciences la possibilité de délivrer aux titulaires de ces D. E. S. T. des équivalences en vue de leur accès au deuxième cycle des études scientifiques. Le décret du 23 août 1968 et l'arrêté du 13 décembre 1968 permettent en outre de sanctionner les études effectuées dans le cadre de la promotion supérieure du travail par le même diplôme que celui des instituts universitaires de technologie, les I. U. T.

A ces dispositions s'ajoute le développement des actions prévues par la loi d'orientation et de programme sur la formation professionnelle, du 3 décembre 1966, qui vise à assurer la formation, le recyclage, la conversion ou la reconversion, à tous les niveaux de la vie, des adultes par le moyen des conventions conclues entre les ministères dont relèvent les établissements publics ou privés.

Enfin, dans le souci de donner à chacun, quel que soit son âge ou son milieu social, la possibilité d'accroître les connaissances qu'il a déjà acquises et de réaliser toute promotion correspondant à ses capacités, la loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968, dans son article 23, prévoit l'accueil par les universités, après avoir reconnu leurs aptitudes, des candidats déjà engagés dans la vie professionnelle, qu'ils possèdent ou non des titres universitaires. Les universités doivent leur permettre d'accéder à des enseignements de formation ou de perfectionnement et d'obtenir éventuellement les diplômes correspondants.

L'article 24 de cette loi confie aux universités l'organisation de l'éducation permanente dans les unités d'enseignement et de recherche qu'elles groupent, dans les établissements qui leur sont rattachés et dans les services qu'elles créent à cet effet.

Je considère que l'organisation de la promotion supérieure du travail et de l'éducation permanente fait partie de la mission d'ensemble qui est dévolue par la nouvelle loi à l'Université aujourd'hui et aux universités demain.

**M. le président.** La parole est à M. Poudevigne.

**M. Jean Poudevigne.** Monsieur le ministre, je vous remercie d'avoir bien voulu apporter quelques précisions sur une question qui — votre réponse en témoigne — méritait d'être éclairée.

Vous avez, à la fin de votre exposé, reconnu l'importance de la promotion supérieure du travail. Si l'on veut encourager la formation permanente des travailleurs — ce qui correspond indiscutablement à une promotion sociale — il est indispensable d'informer clairement ceux qui s'y adonnent des conditions dans lesquelles ils seront amenés à parfaire leurs connaissances mais aussi des avantages qu'ils pourront recueillir en contrepartie de leurs efforts. Or, à cet égard, un certain nombre de points ont été laissés dans l'ombre, car on n'est pas assuré que tous ceux qui ont fait l'effort nécessaire sont en fin de compte récompensés de leur travail.

A mes yeux, l'équivalence des diplômes pose deux difficultés. La première porte sur l'équivalence entre le diplôme d'études supérieures techniques — c'est bien à celui-là que je faisais allusion, monsieur le ministre — et les autres grades universitaires de même niveau. Le D. E. S. T. — vous venez de le rappeler — peut être délivré soit par le Conservatoire national des arts et métiers, soit par les universités.

Quoi qu'il en soit, le décret du 13 août 1968, que vous avez cité, a prévu sa disparition et son remplacement par le diplôme universitaire de technologie, délivré à la sortie des instituts universitaires de technologie ; l'arrêté du 13 décembre 1968, auquel vous avez fait également allusion, fixe les règles selon lesquelles les établissements de promotion supérieure du travail pourront le décerner.

En fait, vous le savez, ces établissements ne sont pas tous favorables à la réforme et l'on constate parmi eux des divergences d'appréciation, ce qui nuit à la rigueur qui devrait présider à l'attribution de ce diplôme.

Le Conservatoire national des arts et métiers a créé un diplôme universitaire de technologie mais lui a superposé le diplôme d'études supérieures techniques, maintenu parce que beaucoup plus spécialisé. D'autres établissements refusent le remplacement du diplôme d'études supérieures techniques par le diplôme universitaire de technologie, et c'est très regrettable.

Le problème peut donc se résumer en un choix : ou bien on garde le diplôme d'études supérieures techniques dont vous avez annoncé la disparition à cause de son caractère spécialisé, et l'équivalence devient très difficile à obtenir ; ou

bien on le supprime au profit du diplôme universitaire de technologie, plus général, et l'équivalence avec certains grades universitaires devrait alors aller de soi, ce qui ne semble pas le cas aujourd'hui, et je le déplore.

Il conviendrait de préciser, en particulier, qui doit décider de l'admission dans les universités. J'ai cru comprendre, par votre réponse, monsieur le ministre, que ce sont les recteurs et les conseils d'université. Il faudrait aussi indiquer au nom de quoi et suivant quels critères le conseil d'université doit se prononcer.

Il est une deuxième difficulté. En effet, l'équivalence entre les diplômes décernés au titre de la promotion supérieure du travail et les grades de l'enseignement régulier devrait également être précisée. Le D. E. S. T. n'est pas le seul diplôme décerné par la promotion supérieure du travail. Il correspond au niveau le plus élevé de cette formation, c'est-à-dire au troisième degré. Il importe d'aménager une passerelle entre l'enseignement du premier et du second degré de la promotion supérieure du travail et l'enseignement dispensé dans les universités.

#### ATTRIBUTION DES BOURSES

**M. le président.** M. Christian Bonnet expose à M. le ministre de l'éducation nationale que la ventilation des crédits disponibles pour l'attribution des bourses nationales, et dont le montant s'est révélé très insuffisant, donne lieu — cette année bien davantage que par le passé — à une vague de critiques dont force est de reconnaître, en toute objectivité, qu'une partie au moins est pleinement fondée. Il lui rappelle que son prédécesseur avait prié l'un de ses collaborateurs immédiats d'établir un rapport sur cette irritante question. Il lui demande si ce rapport a vu le jour et, dans l'affirmative, s'il entend s'inspirer de ses conclusions pour parvenir à plus d'équité dans l'attribution des bourses.

La parole est à M. le ministre de l'éducation nationale.

**M. Olivier Guichard, ministre de l'éducation nationale.** Le régime d'attribution des bourses nationales d'études du second degré qui était en vigueur jusqu'à la présente année scolaire a été l'objet, vous le savez, de très nombreuses critiques. On lui reprochait notamment son manque de simplicité, de clarté, voire d'équité, et aussi son caractère confidentiel.

A la suite d'études approfondies, un nouveau système a été mis en place. Il se fonde sur une procédure à la fois claire et simple, ainsi que sur la recherche d'une répartition équitable des crédits et d'une harmonisation du montant des bourses accordées dans tous les départements.

La détermination des bourses nouvelles pour l'année 1969-1970 a donc été prévue à partir d'un barème national qui repose sur un classement par tranches de valeur des quotients familiaux correspondant au rapport ressources-charges des candidats boursiers. Les ressources prises en considération sont celles qui figurent sur la dernière déclaration pour l'impôt sur le revenu des personnes physiques, après intervention des abattements prévus par la législation fiscale lorsque ces ressources sont déclarées par des tiers.

En ce qui concerne les contribuables soumis au régime du bénéfice forfaitaire et de l'évaluation administrative, les sommes prises en considération sont celles de la dernière base d'imposition connue.

Pour cette année scolaire, la comparaison du nombre des demandes nouvelles présentées et du nombre des demandes retenues par les commissions départementales et régionales permet de constater que 627.365 bourses nouvelles ont été attribuées, représentant 77 p. 100 des demandes déposées.

Le barème national de détermination des taux de bourse a été établi en tenant compte des crédits disponibles et du nombre des candidats boursiers dont les demandes ont été retenues par les différentes commissions chargées de l'examen des dossiers.

Les crédits destinés, sur le plan national, au service des bourses d'études du second degré ont été accrus au titre de l'année scolaire 1969-1970 dans une proportion au moins analogue — et, en fait, un peu supérieure — à l'évolution des effectifs des élèves scolarisés dans le second degré.

En ce qui concerne la répartition des crédits destinés aux bourses nouvelles, un effort particulier a été consenti au profit des élèves scolarisés dans le second cycle. Il s'agit là d'une mesure qui tend à favoriser la prolongation de la scolarité en incitant les familles à faire poursuivre à leurs enfants des études de second cycle.

Une étude est en cours — je l'ai rappelé récemment — en vue d'apprécier si, compte tenu de la prolongation de la scolarité obligatoire, un nouveau système d'aide aux familles ne serait pas préférable au niveau du premier cycle du second degré. C'est la raison pour laquelle j'ai été amené, au cours du débat budgétaire, à m'opposer à un amendement émanant de votre collègue M. Bizet. J'ai souhaité alors qu'un très large débat s'engage, sur cette affaire, à l'Assemblée nationale au printemps prochain, car nous disposerons, à cette époque, des conclusions de l'étude que j'ai prescrite et que j'ai annoncée ici même. Nous pourrions donc demander à l'Assemblée de prendre, en toute connaissance de cause, des dispositions pour l'avenir. (Applaudissements sur les bancs de l'union des démocrates pour la République.)

**M. le président.** La parole est à M. Christian Bonnet.

**M. Christian Bonnet.** Monsieur le ministre, je me plains à reconnaître que l'on ne peut tenir pour négligeable un effort de plus de 1.500 millions de francs, puisque ce chiffre permet de situer, à peu de chose près, l'aide accordée tant aux élèves de l'enseignement secondaire qu'aux étudiants de l'enseignement dit supérieur, sous la forme de bourses nationales.

Je me réjouis de la publicité qui sera donnée désormais au barème d'après lequel sont décidées les attributions. Son caractère confidentiel autorisait jusqu'à maintenant toutes les supputations, même les plus extravagantes.

Je me réjouis pareillement de votre effort, que vous venez de rappeler, en faveur du second cycle, en souhaitant une amélioration du régime des prestations familiales pour tenir compte, au fur et à mesure que l'enfant avance en âge, des charges réelles supportées par les familles.

Le système actuel me paraît cependant mériter quelques observations critiques, au moins sur trois points.

Le premier concerne le critère du revenu fiscal qui, s'il a le mérite de la simplicité, se trouve entaché d'un grave défaut, dans la mesure où il pénalise les contribuables dont les ressources, déclarées correspondent aux ressources réelles, mais où il avantage ceux dont la base d'imposition revêt un caractère forfaitaire à travers le revenu cadastral ou le profit tiré des bénéfices industriels et commerciaux. (Applaudissements.)

A cet égard, je me permets de suggérer une voie susceptible de conduire à une meilleure solution : selon moi, plus l'instance de décision est proche de l'intéressé, plus il est possible de cerner le revenu réel.

S'agissant maintenant des bourses attribuées cette année pour la première fois dans l'enseignement secondaire, la division des crédits budgétaires, limités par le nombre des demandeurs, a abouti pratiquement à l'attribution systématique de deux parts dans le premier cycle et de trois dans le second cycle.

On ne peut tenir compte de la situation réelle de chaque famille ; c'est ce qui a incité nombre de nos administrés à intervenir auprès des parlementaires pour dénoncer certaines iniquités qui ne sont pas niables, encore que nous soyons les premiers à reconnaître la difficulté d'appliquer un système plus équitable.

Enfin, d'une manière plus générale, le système actuel ne permet pas d'aider comme il le faudrait les familles dont les charges sont les plus lourdes.

Dans le cadre de la politique de modulation des aides de l'Etat et des prestations sociales en fonction des ressources et des charges réelles des familles, politique qu'il mène très heureusement depuis son accession aux affaires, le Gouvernement se doit, me semble-t-il, en ce qui concerne l'enseignement secondaire, de relever le montant des bourses accordées aux demi-pensionnaires et, plus encore, celles qui sont attribuées aux pensionnaires.

Les charges sont, en effet, plus lourdes pour les demi-pensionnaires et, surtout, pour les pensionnaires, qu'elles ne le sont pour les externes ; leur poids est encore plus sensible après les hausses récentes des prix de pension et de demi-pension. On croit rêver quand on constate que le nombre de parts est le même pour un externe, pour un demi-pensionnaire et pour un pensionnaire, à égalité de ressources supposées de la famille.

Il faudrait, par ailleurs, faire un effort particulier en faveur des enfants des familles les plus défavorisées, quitte à alléger celui qui est consenti pour les élèves issus de familles dont la situation est proche de l'aisance. Cela est d'ailleurs aussi vrai pour l'enseignement supérieur que pour l'enseignement secondaire. A cet égard, la diminution, de 8 p. 100 à 4 p. 100, du

nombre des boursiers étudiants bénéficiant du taux le plus élevé ne semble pas jouer dans le sens de la démocratisation que vous souhaitez, comme nous, de l'enseignement supérieur.

En conclusion, monsieur le ministre, je me permettrai de vous rappeler le principe qui avait été énoncé par une commission chargée, sous la présidence de M. Aigrain, voici quelques années, d'étudier une réforme de l'aide aux étudiants.

Les bourses, avait estimé la commission Aigrain, ont pour effet non d'améliorer les conditions de confort dans lesquelles certains étudiants poursuivent les études qu'ils auraient faites en tout état de cause, mais de permettre à des étudiants qui en auraient été écartés par leur situation sociale, d'accéder à l'enseignement supérieur.

Ce principe, monsieur le ministre, ne doit pas être valable seulement pour l'enseignement supérieur; il faut qu'il le soit aussi pour l'enseignement secondaire.

Ce que l'on peut reprocher à l'Etat, aujourd'hui, ce n'est pas de consacrer des crédits insuffisants aux bourses dans le budget de la nation, puisque le chiffre de 1.500 millions de francs que j'ai cité au début de mon propos, témoigne de l'effort du Gouvernement; c'est plutôt de ne pas veiller suffisamment — si délicates que puissent être les modalités d'application — au respect de ce principe fondamental.

Je souhaite donc en terminant, monsieur le ministre, que ce soit ce principe défini par M. Aigrain qui, appliqué tant à l'enseignement secondaire qu'à l'enseignement supérieur, serve en quelque sorte de directive majeure aux études qui sont actuellement menées et sur la base desquelles l'Assemblée sera, comme vous le disiez il y a quelques instants, appelée à ouvrir, au printemps, un très large débat. (Applaudissements.)

#### GRÈVE DES ÉTUDIANTS EN MÉDECINE

**M. le président.** M. Bouloche attire l'attention de M. le ministre de l'éducation nationale sur les raisons profondes du malaise que révèle la grève d'une grande partie des étudiants en médecine des premières années et la position prise à cette occasion par de nombreux enseignants. L'arrêté interministériel du 26 septembre 1969 sur les modalités du contrôle des aptitudes et des connaissances pendant la première année du premier cycle des études médicales et les commentaires officiels auxquels il a donné lieu ont soulevé en effet des questions de divers ordres. L'absence de consultation des intéressés, les difficultés matérielles que les fermetures des facultés apportent aux réunions d'étudiants, les provocations de toutes sortes, l'utilisation abusive et injustifiée de la référence à l'intérêt des malades, ont amené un climat de méfiance peu favorable à une solution de la crise. La crainte d'une soi-disant pléthore de personnel médical dans la perspective d'une décennie ne résiste ni à une analyse sérieuse de la situation en France, ni à une comparaison objective avec les densités médicales réalisées et prévues dans les pays qui nous entourent, ni à la prise en considération des besoins mondiaux. Si le contrôle du niveau des connaissances est indispensable et si les moyens doivent être donnés aux étudiants mal orientés de changer de voie, l'instauration d'une sélection aristocratique s'inspire d'une ancienne et constante tradition malthusienne et mandarinale. L'insuffisance de l'équipement hospitalo-universitaire, qui n'est malheureusement que trop réelle et qui conduit à l'existence d'un enseignement parallèle aggravant encore la situation, ne saurait justifier la position prise par le Gouvernement, mais commande bien plutôt de tout mettre en œuvre pour rattraper un retard injustifiable. C'est pourquoi il lui demande quand il compte porter à la connaissance du Parlement les mesures qu'il lui proposera de prendre dans le cadre d'une véritable politique de la santé, pour faire cesser la scandaleuse inégalité des Français devant la maladie et la mort, pour permettre le recrutement du personnel médical correspondant et pour lui assurer le haut niveau de formation indispensable.

La parole est à M. le ministre de l'éducation nationale.

**M. Olivier Guichard,** ministre de l'éducation nationale. Mesdames, messieurs, l'agitation qui a régné pendant plusieurs semaines dans certaines facultés de médecine a traduit un malaise propre aux étudiants du premier cycle d'études médicales, que le Gouvernement dans son ensemble, et plus particulièrement mon ministère, ne mésestime pas mais qui, je le crois, provient en grande partie d'incompréhensions et de méfiances attisées parfois à des fins démagogiques.

Conscient de ses responsabilités, tant à l'égard des étudiants qui, dans leur immense majorité, souhaitent avant tout se préparer dans les meilleures conditions à des études longues et difficiles, qu'à celui des enseignants qui, au prix d'un travail

considérable auquel l'Assemblée, comme moi, rendra hommage, poursuivent une rénovation profonde de l'enseignement, le Gouvernement se devait de soutenir les efforts de tous ceux qu'animait le souci de préserver la liberté et la continuité du travail universitaire.

Il l'a fait sans ostentation mais avec détermination, en veillant à ce que les hôpitaux ouverts aux étudiants pour assurer leur formation ne soient pas le théâtre de faits regrettables et incompatibles avec leur vocation essentielle qui est, je le rappelle, de soigner les malades dans le calme nécessaire.

C'est afin de prévenir de tels incidents et pour déjouer les provocations d'une minorité en quête d'agitation et de désordre que les cours ont été suspendus et les locaux fermés, pour une durée qui n'a jamais excédé quatre jours, dans deux facultés parisiennes.

Ainsi que je l'ai dit à l'Assemblée le 13 dernier, l'arrêté interministériel du 26 septembre 1969, relatif au contrôle des connaissances et des aptitudes en première année du premier cycle — arrêté limité dans son objet comme dans son temps, je le rappelle — ne pouvait constituer qu'une réponse d'attente au problème de fond que pose l'organisation des études médicales.

A aucun moment, ce problème n'a cependant été perdu de vue, et le communiqué qui a été publié à l'issue de la réunion du comité interministériel du 5 décembre dernier, tenue sous la présidence de M. le Premier ministre, en fournit, je le crois, la démonstration.

Ainsi, pour le 1<sup>er</sup> février 1970, il doit être procédé à la détermination des besoins prévisibles de la nation en médecins, après confrontation des différentes études qui portent sur la démographie médicale.

Pour le 15 février, un groupe de travail doit remettre au Gouvernement ses conclusions sur l'organisation du premier cycle des études médicales, en tenant compte des avis demandés aux conseils transitoires de gestion et aussi de la préoccupation de développer la fonction d'orientation qui est spécifique au premier cycle.

A cette fin, il a été demandé à un autre groupe de travail de définir l'importance des emplois à pourvoir dans les professions paramédicales et la nature des qualifications qui paraîtraient liées à ces emplois, en vue d'obtenir des filières de formation et d'enseignement satisfaisantes et particulières.

C'est la mise en place de ce dispositif d'ensemble, dont l'arrêté du 26 septembre 1969 réservait d'ailleurs expressément la détermination, que le Gouvernement a entreprise, en souhaitant décaler, des très larges consultations auxquelles il fait procéder actuellement, un apport positif des représentants qualifiés des enseignants et des étudiants.

Si la politique de la santé que réclame le pays exige, en effet, un effort financier important, encore faut-il que cet effort s'exerce dans un cadre qui le rende pleinement efficace. C'est, je le crois, le devoir du Gouvernement. Pour ma part, je ne négligerai rien pour y parvenir. (Applaudissements sur de nombreux bancs.)

**M. le président.** La parole est à M. Bouloche.

**M. André Bouloche.** Monsieur le ministre, je vous remercie d'avoir bien voulu m'apporter, ainsi qu'à l'Assemblée, ces éléments de réponse.

Je regrette que les modalités de fonctionnement de notre Assemblée n'aient pas permis que vous le fassiez à un moment où la question présentait encore un caractère d'actualité brûlante. Mais le problème est suffisamment vaste pour que l'on puisse le poser en permanence, puisqu'il est un de ceux que les sociétés modernes soulèvent avec le plus d'acuité.

La grève des étudiants en médecine est aujourd'hui terminée, mais plusieurs constatations s'imposent.

D'abord, que la lutte des étudiants a été en grande partie couronnée de succès.

Si l'arrêté du 26 septembre 1969 n'a pas été rapporté, l'interprétation qu'en donnait le Gouvernement et les modalités d'application qu'il préconisait ont beaucoup changé en deux mois. Car, malgré les dénégations actuelles, l'intention première était bel et bien d'éliminer purement et simplement des étudiants dont la masse était considérée comme une catastrophe et non comme un bienfait.

Était-il démagogique de lutter contre de telles conceptions? Je pose simplement la question.

Cette attitude du Gouvernement trouvait son origine dans les liens privilégiés existant entre lui-même et les organisations les plus conservatrices de la profession médicale. Nous voulons espérer, sans trop oser y croire, que ces liens sont aujourd'hui devenus moins exclusifs.

On a aussi constaté que les étudiants et leurs représentants ont été tenus totalement à l'écart de la préparation des mesures et de leur application.

Est-ce là la consultation, l'association prévue par la loi d'orientation que nous avons tous votée ?

Pendant l'action elle-même, on a entravé par tous les moyens possibles l'exercice du droit de réunion par les étudiants, ce qui a parfois abouti à des excès que seule la maturité de ceux qui en étaient l'objet a empêchés de dégénérer.

Est-ce là un premier modèle de cette « nouvelle société » qui fait l'objet de tant de promesses, mais dont on est encore à chercher les premières manifestations concrètes ?

Les études de médecine, auxquelles les Français réservent à juste titre une grande attention, vont depuis plus de dix ans de réforme en réforme. C'est un secteur qui n'aura guère profité de la stabilité gouvernementale, tant vantée par ailleurs !

La grande réforme des études médicales a été lancée en 1958. Mais il n'y a eu, depuis, aucune stabilisation véritable. La dernière tribulation est la réunion du comité interministériel du 5 décembre — vous venez de vous y référer, monsieur le ministre — à l'issue de laquelle trois groupes de travail ont été constitués et chargés de missions d'une portée si vaste que l'on se demande si elles ne vont pas remettre en cause un grand nombre des réformes précédentes, en les vidant de la plus grande partie de leur sens.

Bien que le problème soit clair et qu'il s'agisse de former des médecins dont les connaissances soient fondées à la fois sur la mémoire des données utiles et sur l'expérience pratique, le risque ne semble pas avoir disparu de revenir au « bachotage » et à un enseignement purement abstrait.

Cela serait d'autant plus fâcheux que la qualité et les connaissances de base de la plupart des étudiants sont bonnes, et qu'elles permettent de former des médecins d'un excellent niveau.

Quant au nombre de ceux-ci, il semble qu'une polarisation se soit maintenant produite sur une proportion de 100 médecins pour 50.000 étudiants. Mais il faut, dans ce domaine, se garder de toute conception statique car, si l'on peut considérer une telle proportion comme satisfaisante pour 1970, elle devra être rapidement révisée en hausse dans l'avenir.

On prévoit, en effet, que la part des dépenses d'hygiène et de santé dans la consommation augmentera de près de 70 p. 100 entre 1970 et 1985.

De plus, il faut tenir compte des besoins hors frontière et aussi de ce que le temps de travail des médecins est appelé à diminuer, comme celui de tous les autres actifs.

Pour toutes ces raisons, les limitations apportées à la formation des médecins — à condition, bien entendu, qu'ils soient de bons médecins — sous la forme de sélection arbitraire de diverses sortes, paraissent procéder d'une vue pessimiste et irréaliste de l'avenir, à laquelle nous ne pouvons nous rallier.

Il ne faut donc pas s'attarder sur les réactions malthusiennes encore perceptibles en maints endroits, ni sur le mandarinat qui les accompagne. Tout cela est d'ores et déjà périmé et doit être dépassé au plus tôt.

Le plus important, et ce qui est toujours d'actualité, c'est de mettre sur pied non pas des palliatifs, non pas des mesures fragmentaires prises devant une demande grandissante, souvent masquée par le caractère partiel de sa solvabilité, mais une véritable politique nationale de la santé, dont les études médicales ne sont qu'un aspect parmi de nombreux autres.

Il existe actuellement une scandaleuse inégalité des Français devant la maladie et devant la mort. Qu'on le reconnaisse ou qu'on le nie, c'est l'argent qui, dans la plupart des cas, décide des chances de survie et de guérison des hommes et des femmes.

Une telle situation doit cesser, et d'abord par la proclamation d'un droit reconnu à tous : le droit à la santé.

C'est seulement dans cette perspective, monsieur le ministre, que la question peut être considérée dans son ensemble.

Cela devrait amener à prendre les mesures nécessaires pour former beaucoup de bons médecins, ce qui est possible puisque la « matière première » existe, d'une bonne qualité.

Cela devrait amener à développer la sécurité sous ses différentes formes, dans le cadre d'une solidarité nationale enfin élargie à sa véritable dimension.

Cela implique aussi que l'on développe le secteur hospitalier public, au lieu d'en freiner l'expansion, comme cela se produit actuellement, sous l'effet d'un plan paradoxalement appelé « plan d'assainissement ». La non-exécution du V<sup>e</sup> Plan dans ce domaine revêt un caractère particulièrement choquant, contre lequel nous nous élevons vigoureusement.

Je réitère donc ma demande de la définition d'une politique d'ensemble, élaborée avec le concours de tous les intéressés sans exception, dont le Parlement devrait pouvoir débattre prochainement pour satisfaire à un vœu que la population française formule de plus en plus impérieusement. (*Applaudissements sur les bancs du groupe socialiste.*)

#### INTERDICTION D'UNE ÉMISSION A LA RADIO-TÉLÉVISION SCOLAIRE

**M. le président.** M. Robert Ballanger appelle l'attention de M. le ministre de l'éducation nationale sur les conditions dans lesquelles une émission de la radio-télévision scolaire qui devait être diffusée le 5 novembre 1969 a été interdite trois heures avant le passage sur antennes par ordre de la direction générale de l'O. R. T. F. L'Institut pédagogique national, producteur de l'émission et responsable des programmes scolaires, n'a pas été informé de cette décision et aucune explication n'a été donnée depuis lors par l'O. R. T. F. Il lui demande : 1° quelles mesures il compte prendre pour faire rapporter la censure frappant l'émission ; 2° quelles mesures il compte prendre pour garantir aux seules instances pédagogiques, dépendant de son ministère, l'exercice des droits qui leur appartiennent et des responsabilités qui leur incombent dans le respect du principe de la laïcité ; 3° s'il entend exposer quelles raisons ont motivé cette interdiction devant l'Assemblée nationale dont certains membres ont pu voir le film, qui leur a semblé parfaitement adapté par les sujets traités — situation en Irlande et mort d'Ho Chi-Minh — aux écoliers de 14 à 17 ans auxquels le film est destiné.

La parole est à M. le ministre de l'éducation nationale.

**M. Olivier Guichard,** ministre de l'éducation nationale. Mesdames, messieurs, la question posée par M. Ballanger appelle, bien entendu, une brève analyse des problèmes de la radio-télévision scolaire.

Les programmes de celle-ci comprennent une série d'émissions destinées aux classes pratiques et aux classes de transition, c'est-à-dire à des jeunes de onze à seize ans. C'est dans ce cadre que s'insère une série intitulée : « Faisons le point ».

Cette série, aux termes même de la brochure de présentation réalisée à son sujet par l'Institut pédagogique national « a pour but de réinsérer dans la classe, en présence et sous le contrôle du maître, des images d'actualité qui ont pu le frapper ».

Ces mêmes instructions précisent qu'il s'agit « d'aider les enseignants à apprendre à l'enfant à regarder, à soutenir son attention, à se former par lui-même et à lui donner une représentation mentale, ordonnée, à la fois des faits et des choses », à lui donner également « une formation générale, des habitudes d'esprit concernant l'observation, l'analyse des rapports simples, le sens civique et aussi la sympathie, le sens de l'humain et de la solidarité humaine ».

Une première émission de cette série devait avoir lieu le mercredi 5 novembre, de quatorze heures quarante-cinq à quinze heures quinze.

Il s'agit — je le rappelle — d'une coproduction de l'O. R. T. F. et de l'Institut pédagogique national. Du fait, en particulier, que la plupart des documents sont fournis par l'O. R. T. F., cette coproduction a fait l'objet d'une convention entre l'O. R. T. F. et l'Institut pédagogique national, dans laquelle il est stipulé que ce dernier organisme agit sur les instructions du ministre de l'éducation nationale.

Pour les raisons que je viens d'indiquer, le montage de cette émission est réalisé à l'O. R. T. F.

En ce qui concerne l'émission en question, j'ai été ainsi amené à constater le caractère parfaitement regrettable de certaines séquences qui étaient en contradiction avec le rôle que doit jouer ce type d'émission. J'ai donc pris la décision de ne pas autoriser le passage à l'antenne de cette émission. Je tiens à réaffirmer ici que cette décision n'a nullement été le fait de l'O. R. T. F., mais qu'elle a été prise par le ministre en personne, agissant en tant que producteur.

Mais j'entendais aussi que les motifs qui m'avaient animé soient très clairs et connus de tous. Il m'a semblé qu'à cet effet, le meilleur cadre était la commission des affaires culturelles, familiales et sociales de l'Assemblée nationale, dont la compétence ne peut être mise en doute et où sont, du reste, représentées toutes les tendances du Parlement.

Par lettre en date du 6 novembre, c'est-à-dire le lendemain du jour où cette émission a été suspendue, j'ai donc saisi le président de la commission pour le tenir informé de cette décision et pour lui indiquer que j'étais prêt, afin d'assurer la complète information de la commission, à organiser une projection de l'émission en question, ce qui a été fait.

Je conclusais ma lettre en ces termes :

« Je pense que, dans une affaire qui concerne l'information des jeunes, il importe que les positions prises soient clairement exprimées et, bien entendu, d'abord au Parlement. »

Vous conviendrez aujourd'hui que je suis pleinement exaucé et que je peux me réjouir qu'il me soit donné de m'expliquer sur une affaire qui a donné lieu à de fausses interprétations, dont je précise tout de suite qu'elles me semblent être surtout le fait de ceux qui n'ont pas vu le film incriminé.

Si je voulais être complet, il ne me resterait plus maintenant qu'à céder la parole à l'image — si j'ose m'exprimer ainsi — et vous conviendriez que les motifs de ma décision étaient pleinement fondés. Ces motifs sont essentiellement les suivants.

En premier lieu, l'émission ne correspondait pas à l'objet qui lui avait été assigné par les instructions officielles. Elle ne pouvait pas contribuer à donner aux enfants une formation générale, ni des habitudes d'esprit concernant l'observation, l'analyse des rapports simples, encore moins le sens civique, la sympathie, le sens de l'humain et de la solidarité, à moins de soutenir que la vision de l'horreur ne déclenche une réaction d'opposition salutaire. Mais je ne pense pas que ce soit le cas.

La qualité pédagogique du film était contestable. En effet, parmi les événements marquants du printemps et de l'été dernier, l'exploit d'Apollo XI, les élections présidentielles françaises — qui étaient du reste mentionnées dans cette émission — pour me limiter à ces deux thèmes, présentaient suffisamment matière à éveiller l'esprit civique des enfants.

Or l'auteur a préféré — et je le regrette — chercher dans les thèmes de la violence un support pour une émission qui — je le répète — était de qualité médiocre.

Cela suffisait en soi, car, sur le ton général de l'émission, il y aurait beaucoup à dire et je précise que les commentaires qui accompagnait la présentation du président Ho Chi-Minh ne sont pas en cause dans cette affaire.

De surcroît, comme ministre de l'éducation nationale responsable, notamment, de l'enseignement de l'histoire, il m'a paru scandaleux d'utiliser des documents d'origine étrangère pour bafouer et tourner en dérision devant les enfants l'action de soldats français dont ils peuvent être les fils ou les élèves. Chacun est libre de penser ce qu'il veut de certains événements, mais, pour ce qui est de mettre fin aux conflits de caractère colonial, nous n'avons, je crois, de leçons à recevoir de personne.

Compte tenu de la puissance affective des images, nous n'avons pas le droit de laisser passer sur les antennes nationales, dans une émission d'éveil civique, des documents de propagande de nos adversaires de l'époque, alors qu'ils constituent une véritable insulte à notre armée.

Je suis donc très heureux que M. Ballanger m'ait donné l'occasion de m'expliquer sur cette affaire et je répondrai plus précisément à deux autres points de sa question.

Premièrement, je n'envisage en aucune manière de faire rapporter l'interdiction de cette émission.

Deuxièmement, les mesures qu'il préconise concernant la possibilité d'assurer un meilleur exercice des responsabilités pédagogiques, je les ai effectivement prises.

Les nouveaux responsables de la radio-télévision scolaire mettront tout en œuvre pour que cette émission reste conforme à l'esprit objectif et laïque qui avait été initialement et fort bien défini par l'Institut pédagogique national. (*Applaudissements sur les bancs de l'union des démocrates pour la République.*)

**M. le président.** La parole est à M. Barel, suppléant M. Ballanger.

**M. Virgile Barel.** Monsieur le président, monsieur le ministre, mesdames, messieurs, j'ai vu le film interdit. Il répond à ce qu'on peut demander, si l'on est démocrate, à un moyen audiovisuel pour l'éducation de nos écoliers et étudiants : c'est un précurseur de l'utilisation du cinéma à l'école qui vous parle.

Il montre des faits que l'histoire a notés comme conformes à la réalité. Il donne des commentaires judicieux, nullement partisans, présentés avec un talent pédagogique évident. Je garde l'impression de son objectivité neutre, laïque. C'est une réussite.

J'ai la conviction — confirmée par une toute récente enquête de l'O.R.T.F. — que le jeune spectateur et auditeur de quatorze à dix-sept ans, auquel il est destiné, enregistre avec profit les images et en comprend les explications. La mémoire, impressionnée, de cet élève l'aidera à se former un jugement. C'est du meilleur enseignement qui ne dicte pas une opinion, mais la documente pour la réflexion.

Deux parties dans cette émission scolaire : les récents événements d'Irlande du Nord et la mort du président Ho Chi-Minh.

Un commentaire objectif, présenté avec clarté en des termes pondérés, montre les Irlandais, protestants et catholiques, dans leur position sociale : les premiers généralement possesseurs des moyens de production, les seconds constituant la majorité de la classe salariée. J'ai retenu, entre autres, l'argument touchant aux effectifs des chômeurs : élevés chez les catholiques, bien moindres chez les protestants.

Cet exemple probant de l'antagonisme des intérêts de classe dans la société capitaliste est-il une des raisons — cachée — de l'interdiction ? Je le pense.

Après l'exposé historique, des images : les combats de rue, les brutalités des défenseurs de l'ordre.

Apologie de la violence, dit-on. Celle-ci est la triste réalité.

On ne la supprime pas en la passant sous silence.

La deuxième partie de l'émission évoque, par la photographie, la vie du président Ho Chi-Minh, admirable de rectitude, d'attachement à son peuple, d'amour des enfants et de l'humanité tout entière, de sa fidélité à l'indépendance de l'Indochine, du Viet-Nam.

J'ai eu l'honneur, en 1946, de lui être présenté et de l'entendre me dire, à Paris, qu'il y venait, désireux de l'accord avec la France. Je le cite :

« Nous demandons des techniciens, des ingénieurs français pour notre industrie. Si on nous les refuse, nous serons obligés de les chercher ailleurs. »

Que ne l'a-t-on entendu !

Parce que, dans l'émission « Faisons le point », Ho Chi-Minh glorifie les patriotes vietnamiens, on crie : Apologie de la révolution ! Quel patriote oserait renier les héroïques partisans français se battant contre l'occupant ? Les patriotes vietnamiens ont eu ou ont leurs occupants : français, japonais, américains.

Injure à la France à cause d'images de la guerre d'Indochine et du rappel de Dien Bien Phu ? Non. L'injure consiste à couvrir du nom de France le colonialisme criminel.

Dire que l'émission interdite de la série « Faisons le point » est « inacceptable », « intolérable », dire qu'elle ne convient pas aux élèves auxquels elle était destinée, c'est aller à l'encontre des instructions ministérielles qui précisent qu'il faut montrer aux élèves l'imbrication des éléments physiques, sociaux, financiers, psychologiques qui caractérisent la plupart des problèmes.

La revue *L'Education* apprécie les instructions officielles en déclarant qu'elles « réinvestissent le maître de sa liberté et de sa responsabilité » et affirment que le « choix des contenus d'enseignement et celui des moyens lui appartiennent ».

Ce qui est bon pour l'enseignant dans sa classe doit l'être pour les enseignants qui y pénètrent par la radiotélévision. Ceux-ci dépendent du ministère de l'éducation nationale et leur mission est inspirée et contrôlée par un inspecteur général et un inspecteur d'académie.

Nous pensons que c'est là une organisation permettant aux spécialistes de la radio et de la télévision scolaires de jouer leur rôle d'éducateur en collaboration étroite avec les instituteurs et professeurs. Ils souhaitent que leur profession ait un statut. Ils veulent des conditions de travail et des salaires décentes.

Nous appuyons ces revendications.

Nous demandons les crédits et moyens nécessaires pour un bon développement de la radiotélévision scolaire, maintenue au sein de l'éducation nationale, aussi bien pour l'instruction

des enfants que pour la formation du personnel utilisateur — dans les classes — des méthodes audio-visuelles et tout cela en dehors de toute ingérence de sociétés monopolistes qui, ayant pour but le profit, détourneraient l'enseignement public de ses finalités démocratiques.

Ce n'est pas le cas actuellement. En effet l'interdiction du film « Irlande-Viet-Nam » a été le signal et le prétexte d'une opération grave.

C'est ainsi que, depuis cette censure, l'inspecteur d'académie, chef du département de la radiotélévision scolaire, a été remplacé et que le chef du service de la télévision scolaire a été également écarté de ses fonctions. Il a été en vingt-quatre heures sommé d'abandonner son poste et affecté dès ce matin même au centre pédagogique de Sèvres.

A l'appel de toutes les sections syndicales de l'Institut pédagogique le personnel signe une pétition s'opposant à ces sanctions.

Dans le même temps, une nouvelle organisation est mise en place à la radiotélévision scolaire sans prendre aucunement avis des représentants du personnel, malgré tous les propos officiels sur la participation.

Il y a un grand malaise auquel il est urgent de remédier.

Dans l'immédiat, et pour compléter notre présente question orale, nous demandons que soit reconsidéré, par l'Institut pédagogique national, et par le ministre, le cas de l'émission évoquée, afin d'en permettre la diffusion.

C'est également ce que vient de réclamer, dans son congrès national, la fédération de l'éducation nationale. Elle alerte l'opinion contre la « privatisation » de la radiotélévision scolaire.

Nous demandons que soit rapportée la mesure de déplacement frappant le chef du service de la télévision scolaire.

Nous demandons aussi des mesures pour que ne se renouvelle pas une pareille censure politique rétrograde.

Nous sommes certains, en affirmant ces impératifs de notre temps, d'être dans la tradition républicaine progressiste. (Applaudissements sur les bancs du groupe communiste.)

— 2 —

## QUESTIONS ORALES AVEC DEBAT

**M. le président.** L'ordre du jour appelle deux questions orales avec débat.

### ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

**M. le président.** M. Ducos appelle l'attention de M. le ministre de l'éducation nationale sur la déclaration qu'il a faite le 6 juillet 1969 et sur celle qui a été faite, en son nom, le 5, par M. le recteur Gauthier, sur l'enseignement du latin. Il fait observer : 1° que si l'étude réelle du latin ne commence qu'en quatrième, il sera à peu près impossible aux élèves d'entreprendre à la fois cette étude et celle du grec ou d'une deuxième langue vivante et que la section gréco-latine, dont le général de Gaulle avait promis le maintien dans sa réponse à l'académie des inscriptions et belles-lettres, disparaîtra pratiquement de nos lycées ; 2° que si les élèves entrent en quatrième sans avoir acquis en latin le minimum de connaissances indispensables, l'effort supplémentaire qui leur sera ainsi imposé sera difficilement compatible avec l'étude des sciences et que le surmenage qui en résultera amènera beaucoup d'entre eux à abandonner — souvent à regret — l'étude du latin, alors que jusqu'ici les élèves des sections classiques se sont souvent révélés comme les meilleurs scientifiques, ainsi qu'en font foi, chaque année, les résultats du concours général des lycées et des concours d'entrée aux grandes écoles ; 3° que le retard apporté au début de cette étude ne permettra pas aux élèves de se familiariser véritablement, avant leur sortie du lycée, avec les grandes œuvres de la littérature latine et qu'ils ne les connaîtront guère que par des traductions. Une telle connaissance est certes d'un grand intérêt pour les élèves de l'enseignement moderne, mais les classiques ont droit à une formation plus approfondie, l'étude exacte des œuvres étant rendue impossible par l'ignorance de la langue, ainsi que l'éminent professeur René Pichon le déclarait, dès 1912 ; 4° que beaucoup de parents et d'enfants souhaitent le maintien d'une initiation au latin dès la sixième, ainsi que cela est prouvé par l'affluence considérable des inscriptions aux clubs de latin et aux cours facultatifs gratuits créés bénévolement dans un grand nombre d'établissements par les professeurs ; 5° que l'initiation souhaitée par M. le ministre pour tous les élèves est utile, à condition qu'elle soit donnée en sixième et

que, ne se bornant pas à des rapprochements étymologiques, elle comprenne une étude sommaire des mécanismes essentiels et de la structure de la langue. C'est ainsi que, tout en ménageant une année de « tronc commun » comportant, pour tous les élèves, une initiation au latin et en faisant débiter en cinquième l'option pour l'étude complète et approfondie de cette langue, le ministre réalisera le souhait exprimé en juin 1969 par M. Georges Pompidou, dans une lettre à l'association pour la défense du latin, « d'une formation classique comportant une initiation précoce à la langue latine, à ses mécanismes, à l'histoire de la civilisation dont nous sommes les héritiers ».

La parole est à M. Ducos. (Applaudissements sur tous les bancs.)

**M. Hippolyte Ducos,** Monsieur le président, mesdames, messieurs, permettez-moi d'abord de vous dire qu'il est inadmissible qu'un ministre bouleverse l'enseignement par voie d'autorité, par une simple circulaire dans laquelle, par la seule indication du nouvel emploi du temps, sans même qu'il soit désigné, l'enseignement du latin se trouve purement et simplement supprimé en sixième et en cinquième.

Le latin n'est pas une discipline accessoire, ni une connaissance complémentaire comme l'histoire et la géographie, mais une base essentielle pour la formation intellectuelle de nombreux adolescents.

C'est au Parlement, ainsi qu'il est écrit à l'article 34 de la Constitution, à se prononcer sur une orientation de l'éducation nationale qui engage l'avenir de la France. Dans un cas semblable, monsieur le ministre, vos prédécesseurs ont déposé un projet de loi. Comme vous n'avez pas jugé bon de le faire, j'ai déposé sur cette question une proposition de loi et j'espère que vous voudrez bien faire votre possible pour qu'elle vienne rapidement en discussion.

Pour nous en tenir à la situation actuelle, laissez-moi vous dire que le corps enseignant, les parents d'élèves et le public ont été stupéfaits quand ils ont lu dans la presse que vous adoptiez intégralement les décisions prises par votre prédécesseur au ministère de l'éducation nationale au sujet de l'enseignement du latin.

Vous êtes sur ce point en contradiction absolue avec les déclarations faites par M. Pompidou au cours de sa campagne présidentielle.

Le 7 juin 1969, il écrivait au président de l'association pour la défense du latin : « Il est bien des lycéens qui tireraient un réel profit, dans la connaissance de notre langue et de notre civilisation, d'une initiation précoce à la langue latine, à ses mécanismes, à l'histoire dont nous sommes les héritiers. Je souhaite donc que la possibilité d'une telle formation soit maintenue ou rétablie ».

Et deux jours après, le 9 juin, sur les ondes d'Europe n° 1, il déclarait qu'il « maintiendrait le latin en sixième et en cinquième dans les classes avec latin et qu'il était du devoir de l'Université d'y veiller. Cela ne contrarie pas la formation mathématique, bien au contraire. »

Entre le Président de la République, qui est pour le latin, et M. Edgar Faure, qui l'a supprimé, vous êtes pour le second contre le premier.

Il ne s'agit pas, nous direz-vous, de suppression, mais de simple retardement.

Non, monsieur le ministre, c'est de la suppression complète et à brève échéance qu'il s'agit. L'amputation autoritaire de l'enseignement du latin en sixième, puis en cinquième, aboutirait inéluctablement à la disparition de cette langue et à celle des études classiques. En effet, le latin, devenu matière à option au niveau de la quatrième, ne serait plus choisi que par une infime minorité de futurs spécialistes.

« Les décisions de mon prédécesseur sont les miennes », vous êtes-vous contenté de dire. C'est donc vous qui gouvernez sur l'éducation nationale, mais c'est lui qui continue de régner.

Les raisons qu'il en a données sont donc les vôtres. Elles sont toutes inacceptables. Voici la principale, celle qu'il a répété sans cesse : « Toutes les enquêtes sociologiques, disait-il en novembre 1968 à l'U.N.E.S.C.O., démontrent que l'enseignement du latin n'est aisément accessible qu'aux héritiers de la culture, c'est-à-dire aux héritiers d'un certain milieu familial. Il freine la démocratisation. »

Cette opinion, dont l'expression est devenue une rengaine, ne saurait émaner que de la mauvaise foi ou de la manie.

Pour tous ceux qui ont des yeux pour voir, il est de toute évidence que la démocratisation de l'enseignement classique date

de nombreuses années et qu'elle s'amplifie chaque année considérablement depuis que le second degré recrute des masses d'élèves issus des classes ouvrières et paysannes.

Voici ce que déclarait M. Pierre Boyancé, directeur de l'École française de Rome : « Le tronc commun n'apporte pas une plus grande démocratisation de l'enseignement secondaire. Il conduit à un nivellement par la base et à l'élimination des langues anciennes ».

Voici ce que disait M. Fernand Robert, professeur à la Sorbonne : « Le latin doit survivre, mais au profit de tous ».

Il y a à peu près un an que, dans le *Midi libre*, notre excellent collègue Robert Poujade évoquait le visage un peu estompé de beaucoup de jeunes gens qu'il avait connus durant quinze ans, alors qu'ils se préparaient au métier de professeur de l'enseignement classique et que lui-même était directeur de la khâgne d'une grande école « Il y avait parmi eux, disait-il, des fils d'ouvriers, des fils de paysans, et au fur et à mesure que les années passaient ils devenaient de plus en plus nombreux, tout en étant les meilleurs ».

« Fils de paysans », disait un savant éminent, « je dois tout au latin ».

Parmi les multiples autres arguments, en voici un qui est aussi paradoxal, aussi stupéfiant que le premier. Il consiste à s'en prendre à la valeur éducative du latin. « Non seulement », a osé dire à l'U. N. E. S. C. O. votre prédécesseur, « non seulement la culture classique est inadaptée à la société moderne, mais encore elle est incapable d'innover, constituée, comme elle l'est, de connaissances figées ».

C'est le comble de la mauvaise foi, car M. Edgar Faure n'ignore certainement pas que ce sont non seulement les professeurs et les étudiants littéraires, mais les professeurs et les étudiants scientifiques, et aussi les plus grands savants du monde entier, qui proclament la grande utilité, dans toutes les branches d'enseignement scientifique, d'avoir fait du latin depuis la sixième.

Nombreux sont, d'ailleurs, les polytechniciens, les centraliens qui n'ont pas eu besoin d'abandonner le latin pour réussir aux grandes écoles. Un élève du lycée d'Evreux, qui avait eu à la fois, au concours général, le premier prix de version grecque et le troisième prix de mathématiques, disait : « Ce sont des matières complémentaires », et il se préparait à une carrière scientifique.

J'ajouterai que les directeurs des plus importantes usines ont été d'accord pour reconnaître que, parmi les jeunes techniciens, ceux qui avaient fait des études classiques étaient supérieurs aux autres, en particulier pour la clarté de leurs expositions.

Si grand a été l'entêtement du ministre Faure — et donc le vôtre, puisque vous suivez la même ligne — que, se fondant sur la folle déclaration, universellement reniée, qu'on peut aussi bien apprendre le latin en le commençant en quatrième et que sa connaissance n'est pas indispensable à une bonne intelligence du français, il a repoussé les propositions extrêmement modérées de l'association pour la défense du latin et de la France ancienne, qui se contentaient, pour la sixième, d'un banc d'essai de deux heures par semaine prises sur l'horaire du français !

Contre une telle obstination, contre un tel aveuglement, une vive opposition s'est dressée à travers le pays. Des groupements pour la défense du latin, des clubs de latin se sont formés partout. Leurs adhérents sont persuadés que les déclarations du Président de la République sont d'autant plus sincères qu'elles sont fondées sur une connaissance personnelle des bienfaits de la culture classique et que c'est là, sans doute, une des raisons qui ont fait écarter de la rue de Grenelle M. Edgar Faure. On a considéré, monsieur le ministre, comme une sorte de boutade la déclaration par laquelle vous disiez être pour les thèses d'Edgar Faure, donc contre celles du Président de la République.

C'est une véritable révolte des professeurs contre vos décisions, et c'est très important. Voici un extrait d'une pétition qui a été organisée dans les établissements du second degré de l'Académie de Montpellier :

« Les professeurs soussignés, profondément attachés aux humanités classiques et émus par la menace qui pèse sur elles, demandent instamment que soit maintenu, au moins à partir de la classe de cinquième, l'enseignement du latin dans les établissements du second degré : lycées, C. E. S., C. E. G. ; 759 signatures ont été recueillies, dont 331 de professeurs de lettres classiques et 428 de professeurs d'autres disciplines. Notre association voit une justification supplémentaire de son action dans cette adhésion de nos collègues de langues, d'histoire,

de géographie, de philosophie, de sciences mathématiques, physiques, naturelles, de dessin, d'éducation physique ou musicale, qui sont aussi, pour la plupart, des parents d'élèves. »

Vous me permettez donc, monsieur le ministre, de réaffirmer ici les raisons pour lesquelles nous vous prions de bien vouloir reconsidérer la mesure qui recule de deux ans le début des études de latin.

Nous croyons que l'apprentissage d'une langue à flexions, dans laquelle chaque mot porte le signe de sa fonction dans la phrase, est, pour une intelligence de dix ou onze ans, un exercice irremplaçable d'attention et d'analyse.

Les mathématiques ont d'autres mérites, qui n'excluent pas ceux des langues anciennes et ne peuvent que les compléter. Mais, dans notre civilisation de l'à-peu-près et de la simplification sommaire, l'analyse d'un mot et la nécessité de le remplacer ensuite dans un ensemble cohérent constituent une gymnastique de l'esprit que ne sauraient offrir les langues vivantes. Celles-ci peuvent et doivent s'apprendre par des séjours à l'étranger et par les moyens audio-visuels : elles confèrent des habitudes de parole et n'ont pas pour but un exercice tout intellectuel.

Nous croyons que, déjà enrichissante par elle-même, la formation classique est indispensable à la compréhension de toutes les littératures de l'Occident. Depuis huit siècles, leurs plus grands auteurs ont « appris à penser dans le latin », selon la formule d'Anatole France, qui n'était pas, pourtant, un esprit rétrograde.

Alors, que voulons-nous ?

D'abord, qu'il ne soit plus question ni de supprimer ni de diminuer l'enseignement du latin en cinquième. Vous vous rendriez coupable d'un forfait national. Car commencer le latin en quatrième c'est vouloir sa suppression pure et simple. Il en serait du latin comme ce qui est advenu du grec. Et encore on irait plus loin. Le grec lui-même disparaîtrait totalement si, comme hier encore, il n'était plus soutenu par l'étude du latin. Voulez-vous cela, voulez-vous commettre le plus criminel attentat contre les deux langues qui sont à la racine des deux arbres jusqu'ici solides, non seulement de notre langue mais de notre civilisation ? Pourquoi cette aberration qui vous pousse vers la suppression de ces deux langues que vous appelez mortes et qui non seulement sont vivantes, mais font vivre la civilisation actuelle ? Quand cette aberration aura cessé et que les générations futures en auront pris conscience, vous serez condamné devant le tribunal de l'histoire.

Car, dans un pays de langue latine comme le nôtre, dont la littérature n'a cessé de se nourrir aux sources latines et grecques, provoquer une telle régression des études classiques serait porter atteinte au patrimoine national. La nation a le droit de se dresser tout entière, de se révolter contre un tel rapt, contre un tel pillage de ce qu'elle a de plus valable, de plus beau, de plus moralement riche.

Quelle objection valable pourrait-on opposer à ce que veulent, à ce qu'exigent les Français les plus compétents, les professeurs littéraires et scientifiques ? Cette difficulté peut être finalement palliée. Il s'agit de le vouloir. Quand, aux environs de 1925, on a institué le latin et le grec dans les lycées de jeunes filles, où il n'y avait pas de professeurs latinistes, l'administration s'est parfaitement organisée pour appeler à elle les bonnes volontés, tout en formant le personnel nécessaire.

On suggère, dans la situation actuelle, les mesures suivantes :

Il n'y a de problème ni pour les lycées ni pour les C. E. S. ni pour ceux des C. E. G., assez nombreux, qui assurent déjà un enseignement du latin.

Dans les C. E. G., où il n'existe pas d'enseignement du latin, il y a le plus souvent, sur place, un enseignant capable de le donner, professeur ou instituteur issu du classique, ou même plusieurs.

Pour le reliquat, plusieurs palliatifs sont possibles :

On peut recourir à l'enseignement audio-visuel, les émissions de la télévision scolaire étant d'une bonne qualité. La leçon de latin serait suivie par les élèves lors de l'émission, et le maître, même s'il n'est pas personnellement latiniste, pourrait leur donner des explications et voir comment ils se tirent d'affaire. En effet, chaque maître, quelques jours avant l'émission, reçoit de la télévision scolaire un programme détaillé de la leçon. Le travail est ainsi bien préparé, surtout pour les notions de niveau élémentaire.

On peut avoir, comme cela se pratique déjà en certaines matières et en certains cas, des maîtres de latin itinérants.

De toute façon, et même si quelques difficultés subsistent, on ne peut évidemment, sans un déni de justice, priver toute une génération des bienfaits de la meilleure des cultures pour quelque motif que ce soit.

Il est d'autre part certain que les difficultés actuelles, résultat d'une longue propagande, ne sont que provisoires. On dit beaucoup que l'origine de certaines réticences résiderait dans le fait que les instituteurs enseignant dans les C. E. G. n'ont pas fait de latin; mais une très intéressante solution peut être trouvée du côté des écoles normales d'instituteurs, où un enseignement facultatif pourrait être organisé sans peine: nous savons que beaucoup d'élèves-maitres ou de jeunes maitres de l'enseignement primaire sont attirés par la culture classique.

Par conséquent, la dernière objection qu'on nous fait n'est pas valable; il n'en reste aucune qui soit sérieuse. Tout peut s'arranger si on le veut!

Prenez votre temps, monsieur le ministre, revenez sur votre capitale erreur, si vous ne voulez pas porter au paroxysme le mécontentement et même l'irritation du personnel enseignant, des parents d'élèves et de tous ceux qui, dans la nation, s'intéressent à la culture classique, c'est-à-dire à la culture grâce à laquelle peut se maintenir et progresser cet humanisme dont s'imprègne de plus en plus l'enseignement dans toutes les nations de l'Europe et du monde.

Après avoir été pendant tant de siècles en tête du mouvement humaniste, c'est-à-dire de la civilisation, la France consentira-t-elle à subir la honte de tomber au dernier rang?

La déraison, la folie, l'hostilité à la culture humaniste, celle qui fait que la France a toujours été à la tête de la civilisation, la plongerait désormais dans le plus profond de ce qu'on appelait autrefois la barbarie. Mais le peuple finira bien par prendre conscience de ce danger. Il ne le peut pas aujourd'hui parce qu'il a d'autres préoccupations, mais viendra un temps où se posera la question de la permanence de l'humanisme sur lequel nous vivons et sans lequel la France cesserait d'être elle-même. Pensez-y, monsieur le ministre.

Après avoir été en tête de la civilisation humaine, la France sera-t-elle bientôt au plus profond de la barbarie? Après avoir été la première, sera-t-elle honteusement la dernière des nations civilisées? (Vifs applaudissements sur tous les bancs.)

**M. le président.** La parole est à M. le ministre de l'éducation nationale.

**M. Olivier Guichard, ministre de l'éducation nationale.** Mesdames, messieurs, je tiens à répondre point par point aux questions que vient de me poser votre doyen dont je connais depuis longtemps les convictions et dont j'apprécie aujourd'hui, comme toute l'Assemblée sans doute, le courage. (Vifs applaudissements sur tous les bancs.)

Sa première préoccupation concerne moins le seul enseignement du latin que les études gréco-latines et, plus exactement, l'existence d'une section latin-grec.

Je dois faire observer à l'Assemblée que l'importance relative de cette section fléchit depuis longtemps et que la proportion des hellénistes par rapport aux élèves des sections classiques est malheureusement tombée en classe de quatrième de 13,5 p. 100 à la rentrée de 1963 à 8,5 p. 100 à celle de 1967.

Je cite ces chiffres sans aucun plaisir, mais ils montrent que le recul de l'enseignement classique n'est pas un fait nouveau ni soudain, imputable aux décisions récentes.

Deuxièmement, l'initiation au latin qui est organisée en classe de cinquième — et que nous aurons à cœur de perfectionner — ne devrait pas jeter en quatrième des élèves totalement désarmés mais, au contraire, des élèves déjà avertis.

Troisièmement, il est permis d'espérer que la constitution, pour l'étude du latin, de sections relativement homogènes assurera à l'enseignement de cette langue une efficacité, une qualité et un rythme de progression supérieures à ceux que nous avons connus.

Quatrièmement, pour des raisons qui ont été souvent exposées, la nécessité d'aménager en tronc commun non différencié le cycle d'observation que constituent les classes de sixième et de cinquième nous a amené à prévoir pour tout le monde l'initiation au latin en cinquième.

Cinquièmement, enfin, l'enseignement de cette initiation au latin intégré à celui du français, que nous entendons, comme je l'ai dit, généraliser et mieux définir, trouve sa place logique dans le premier cycle et son organisation cette année nous permettra de l'asseoir en 1970 sur des bases plus précises. (Applaudissements.)

**M. le président.** La séance est suspendue pendant quelques instants.

(La séance, suspendue à seize heures trente, est reprise à seize heures trente-cinq.)

**M. le président.** La séance est reprise.

J'appelle maintenant la deuxième question orale avec débat sur l'enseignement secondaire.

M. Capelle attire l'attention de M. le ministre de l'éducation nationale sur certaines difficultés que connaît actuellement notre enseignement du second degré: 1° suivant une décision prise en 1963 au plus haut niveau, les collèges d'enseignement technique devaient réunir des élèves ayant suivi au préalable l'enseignement du cycle moyen, c'est-à-dire sortant des classes de troisième. Or cette décision reste méconnue si l'on autorise l'entrée dans les C. E. T. à l'issue des classes de cinquième; 2° il serait bon de connaître le délai dans lequel est envisagée l'unification des C. E. G., C. E. S. et premiers cycles de lycée en une formule unique de collèges polyvalents de cycle moyen; 3° un concert de critiques impressionnant tend à désigner les classes pratiques de quatrième et de troisième comme des impasses; même des directeurs de collèges (C. E. G. ou C. E. S.) adoptent cette attitude. Alors qu'un grand espoir avait été mis dans les classes pratiques, un aspect essentiel de la mise en œuvre de l'éducation obligatoire jusqu'à 16 ans a été négligé: une formation économique pratique et une éducation préprofessionnelle en liaison étroite avec les activités environnantes devaient pourtant constituer, par l'intermédiaire de travaux pratiques et d'exercices de groupe, l'essentiel de la pédagogie à construire de toutes pièces au profit d'enfants généralement les moins favorisés; 4° dans les anciens cours complémentaires un dixième de l'horaire restait à la disposition des maitres pour toute activité culturelle de leur choix; il conviendrait de réserver une possibilité de cette nature dans les collèges de cycle moyen; 5° il est urgent de desserrer la centralisation de façon que ne soit plus justifiée la présentation caricaturale souvent donnée à l'étranger qu'à telle minute tous les élèves de France, dans le même type de classe font le même exercice; 6° le ministre de l'éducation nationale a décidé brusquement de supprimer l'enseignement du latin dans les classes de sixième et de cinquième alors qu'un mouvement international s'est développé depuis une quinzaine d'années en faveur d'une rénovation des méthodes d'enseignement de cette discipline afin de la faire bénéficier des progrès qui s'attachent à l'enseignement des langues modernes. Des expériences menées dans plusieurs établissements ont révélé le succès d'une pédagogie qui tient compte de toutes les conditions physiologiques et intellectuelles, propres à favoriser l'acquisition d'une langue: la phase d'acquisition familière, prélude à l'approfondissement plus littéraire, doit être prévue dès l'âge le plus propice, c'est-à-dire au début du cycle moyen, faute de mieux. On peut se demander pourquoi, et en vertu de quels textes, l'administration a interdit tout enseignement du latin en sixième et cinquième en dehors des heures de classe, sur la base du volontariat et aux frais des volontaires; 7° quant à l'enseignement de la technologie, pour tous les élèves des classes d'enseignement général, en quatrième et troisième, une doctrine originale, des maitres préparés en conséquence et des moyens matériels nécessaires: le ministre n'a pas fait connaître sa politique dans ce domaine ni les délais dans lesquels il va généraliser cet enseignement. Il lui demande s'il peut informer le Parlement des solutions qu'il envisage d'apporter à ces questions.

La parole est à M. Capelle.

**M. Jean Capelle.** Mesdames, messieurs, l'ensemble des enseignements qui se situent dans la phase pré-universitaire est d'une telle ampleur qu'il faudrait un long débat pour les aborder. Je me bornerai, dans les différents points de ma question, à la partie centrale de cet enseignement, à ce que je crois être la clef de voûte d'une enseignement moderne et vraiment démocratique, je veux parler du cycle moyen.

A ce propos, j'évoquerai successivement sept points particuliers.

Le premier a trait à l'articulation entre ce cycle et les collèges d'enseignement technique.

Pour que ma question soit compréhensible, permettez-moi de faire un bref retour en arrière.

L'obligation éducative telle qu'elle était définie avant l'ordonnance du 6 janvier 1969 comportait deux phases: d'une part, une obligation d'enseignement général à temps plein, prenant fin à quatorze ans; d'autre part, et l'on avait tendance parfois

à l'oublier, un perfectionnement professionnel à temps partiel, couvrant la période de quatorze à dix-sept ans pour les enfants ne continuant pas d'études à plein temps.

Le décret du 6 janvier 1959, pris pour l'application de l'ordonnance, a été confus pour ce qui concerne l'obligation à temps plein et l'obligation à temps partiel. Ce décret, mélangeant les deux obligations, avait admis, dans son article 31, que l'obligation éducative « pouvait être achevée dans les entreprises ».

Cette disposition pouvait permettre alors à des élèves ayant terminé la classe de cinquième, c'est-à-dire à la fin du cycle d'observation, et âgés normalement de treize ans, d'entrer dans des entreprises, donc dans des conditions de contrôle évidemment contestables et de toute façon dans un système d'enseignement à temps partiel.

C'est dire que l'ordonnance, alors qu'elle voulait être un progrès sur la législation ancienne, permettait en fait, par cette disposition, de revenir à une situation antérieure à celle que le décret-loi de 1938 avait permis de fixer.

C'est pourquoi le Président de la République, en avril 1963, demandait que les deux décisions suivantes soient prises : le cycle moyen, c'est-à-dire l'ensemble des quatre années allant de la sixième à la troisième exclusivement, sera suivi par tous les enfants dans la mesure où ils n'ont pas atteint l'âge de seize ans ; l'entrée en formation professionnelle, même à temps plein, qu'il s'agisse des lycées techniques ou des collèges techniques, se situera après le cycle d'observation, au lieu de se situer, comme dans le décret initial, à la fin des classes de cinquième.

Six ans ont passé depuis ces décisions et, malgré des progrès très réels, il semble que la situation provisoire se stabilise. Il y a toujours des classes de fin d'études, même quelquefois déguisées sous le vocable de G. O. D. — groupes d'observation dispersés. Les collèges d'enseignement technique continuent de recruter au terme des classes de cinquième ou des classes de fin d'études sur la base d'une formation de trois années, telle qu'elle existait avant 1959.

Que des dispositions de cette nature soient acceptées en période transitoire, c'est évidemment nécessaire, mais il est temps de sortir de la période transitoire.

Pouvez-vous, monsieur le ministre, affirmer que votre ministère est désireux de mettre en application un système permettant à tous les enfants de bénéficier du cycle moyen intégralement ?

Pour montrer que d'énormes progrès sont encore à faire, il me suffira de citer les chiffres suivants, relatifs à la population âgée de quatorze ans révolus et de quinze ans révolus, c'est-à-dire à deux tranches d'âge qui échappaient encore, au cours de l'année 1968-1969, à la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans. Il s'agit d'une population de 308.000 enfants, dont 83.000 sont dans les sections d'éducation professionnelle, qui constituent, vous le savez, un palliatif, 60.000 ont obtenu la dérogation que l'Assemblée vient de renouveler pour deux ans il y a quelques jours, et 165.000 sans dérogation suivent des formations de type plus ou moins incontrôlé.

Ma deuxième question porte sur la planification de la mise en place de ce cycle moyen commun.

A ce sujet encore permettez-moi quelques mots d'histoire.

Ce cycle moyen est le premier cycle du second degré. Au moment de l'ordonnance, l'enseignement pouvait y être donné de deux façons très différentes, soit dans les cours complémentaires — devenus collèges d'enseignement général — soit dans les lycées. Les problèmes étaient différents tout comme l'étaient les méthodes et les maîtres.

Il était contraire à la volonté d'orientation et à la volonté démocratique de promouvoir l'égalité des chances, que d'enfermer, dès la classe de sixième, dans des établissements différents, aux vocations et aux ambitions différentes, des élèves répartis seulement par les circonstances entre ces deux types d'établissement.

C'est de cette époque que date l'introduction, dans le décret de 1959, de ce très curieux vocabulaire qui consistait à distinguer un enseignement moderne court d'un enseignement moderne long selon que les enfants étaient destinés à faire des études longues ou des études courtes.

La création des collèges d'enseignement secondaire, qui a rassemblé sous un même toit les deux héritages, celui des cours complémentaires et celui des lycées, avait pour objet de réaliser progressivement l'école moyenne du projet Langevin.

Ce principe ayant été admis, une carte scolaire a été établie en 1963 ; une taille optimale a été définie aussi pour ces établissements — C. E. S. ou C. E. G. — qui sont donc les précurseurs d'une école moyenne commune à tous dans un très proche avenir ; les effectifs ont été déterminés en fonction de considérations de proximité des familles, d'efficacité pédagogique et aussi de moindre coût, la définition optimale se situant entre 400 et 600 élèves.

La mise en place de ces établissements a été commencée depuis bien des années déjà et il était prévu que l'année 1972 verrait son achèvement.

Pouvez-vous, monsieur le ministre, nous dire, compte tenu de la programmation qui a été arrêtée, pour quelle date il est possible d'envisager la complète réalisation de cet ensemble de collèges de cycle moyen dont le pays a besoin et qui est évidemment la condition de la démocratisation voulue par l'ordonnance de 1959 ?

Mon troisième point porte sur les classes pratiques de quatrième et de troisième. Ces classes ont quelquefois, en dépit du très grand dévouement des maîtres qui s'y attachent, mauvaise presse auprès des familles, cette défaveur étant entretenue par des lacunes dans l'organisation réglementaire, par des préjugés et même par certaines informations.

En d'autres termes, on dit parfois que ces classes ne servent ni ne mènent à rien. Il n'est pas possible de maintenir dans notre système d'enseignement des classes inutiles.

Or, malheureusement, des actions convergent pour obtenir que les élèves qui sortent des classes de cinquième avec une sorte de découragement scolaire ou avec le désir d'entrer rapidement dans la vie active, renoncent à la scolarité obligatoire avant le terme prévu par l'ordonnance de 1959. Nous l'avons bien vu dernièrement lors de la discussion du texte qui permet encore les dérogations.

Trois facteurs concourent à cette regrettable situation.

En premier lieu, certaines familles, qui n'ont pas encore compris l'importance d'une culture générale plus étendue pour tous les enfants du pays, ont un objectif à court terme : faire en sorte que les enfants gagnent leur vie le plus tôt possible.

En deuxième lieu — et ceci ne peut être négligé — des groupements d'employeurs insistent pour que des jeunes âgés de quatorze ans soient versés immédiatement dans la vie active, et je suis bien obligé de rappeler que ces groupements étaient intervenus, lors de l'élaboration du décret du 6 janvier 1959, pour cet article 31 que j'ai cité tout à l'heure et pour cette disposition qui permettait d'achever la scolarité obligatoire dans les entreprises.

En troisième lieu — et comme enseignant, je le regrette — il est des enseignants qui, découragés parce qu'ayant épuisé leurs moyens pédagogiques traditionnels sur des élèves trop peu doués, souhaitent être débarrassés de ces élèves et les renvoyer le plus tôt possible ailleurs.

Cette situation est choquante. On n'a pas le droit d'abandonner les « mauvais élèves », ceux qui, précisément, ont le plus besoin d'une aide éducative, naturellement adaptée à leur cas.

**M. Maurice Brugnon.** Très bien !

**M. Jean Capelle.** Le problème se pose avec acuité, parce que six ans ont passé, de reconsidérer ces classes de quatrième et de troisième et de leur donner le contenu préprofessionnel concret, pratique, indispensable, en liaison avec le milieu, avec tous les centres d'intérêt auxquels les enfants sont mêlés.

Ce problème n'est pas sans solution. Il suffit, pour s'en rendre compte, de voir à quel milieu social les enfants en question appartiennent. Ceux des milieux aisés, culturels, continuent leurs études quelles que soient leurs aptitudes.

Il y a donc quelque chose à faire avec ces enfants-là. Mais faire quoi ? Je me bornerai à énoncer quelques têtes de chapitre, à seule fin de montrer qu'une action est possible.

Deux domaines s'imposent pour tous ces jeunes, que ce soit en milieu rural ou en milieu urbain : le domaine économique et le domaine technologique.

Je citerai d'abord l'habitat : une connaissance des appareils ménagers, de leur fonctionnement et de leur entretien, des méthodes de chauffage, d'éclairage ; pour l'alimentation, la diététique, l'hygiène, etc. ; pour les questions plus directement économiques : l'établissement d'un budget familial, les notions de crédit, de prêt, d'opérations bancaires, de rentabilité ; pour

les problèmes de la coopération, si importants pour les ruraux ; la mutualité, les syndicats, les coopératives, la sécurité sociale ; pour les problèmes de l'expression : savoir parler, écrire, taper à la machine — pourquoi pas ? C'est, d'ailleurs, une excellente manière d'apprendre l'orthographe.

Je citerai également les techniques professionnelles, selon les milieux et l'environnement ; la préparation des loisirs, enfin : le théâtre, la musique, les sports, les voyages.

Songons à ces jeunes du milieu rural qui vit encore dans les préjugés anciens, selon lesquels le loisir est presque une maladie honteuse. Le loisir doit aujourd'hui être développé dans ce milieu.

Pour tous ces besoins, il existe des méthodes pédagogiques susceptibles d'intéresser les élèves. Il est inadmissible d'entendre dire qu'aucune forme d'éducation n'est possible pour ces enfants, si ce n'est les faire entrer immédiatement dans la vie active.

Mon quatrième point est relatif à un souhait d'assouplissement des programmes.

Le tronc commun est une bonne chose, à condition qu'on sache l'interpréter.

Il y aura toujours, dans un groupe d'élèves donné, des forts, des moyens et des faibles ; en conséquence, il sera toujours indispensable d'interpréter les programmes et, selon les cas, d'ajouter, de retrancher, de remplacer ou d'adapter les méthodes.

A cette fin, il faut laisser une large autonomie interprétative aux enseignants.

Outre les disciplines d'expression, qui ont besoin d'être codifiées à l'échelon national, il est sans doute nécessaire d'envisager beaucoup plus d'élasticité dans la définition des activités de civilisation ou d'écologie, c'est-à-dire dans l'ensemble des moyens pédagogiques qui permettent d'insérer l'enfant dans son milieu social et matériel.

Je me permets de rappeler, monsieur le ministre, que les anciens cours complémentaires disposaient à cet égard d'une soupape, d'une élasticité intéressante : un dixième de l'horaire était laissé à la discrétion du chef d'établissement et des maîtres. N'est-il pas possible d'envisager, dans les collèges de cycle moyen, une disposition de cette nature ?

Mon cinquième point porte sur une maladie congénitale de l'enseignement, et pas seulement de l'enseignement : la centralisation excessive.

On entend fréquemment raconter cette scène quand on voyage à l'étranger : le ministre de l'éducation nationale français reçoit un noble étranger et, lui décrivant le système de l'enseignement, sort sa montre de son gousset et annonce qu'au moment même où il parle tous les élèves de cinquième de la République française écoutent une leçon sur la dentition du lapin. Le malheur, c'est que cette caricature reste encore, à bien des égards, une photographie !

La façon de réagir contre cette situation caricaturale et réelle consiste à accorder aux établissements plus d'autonomie. Je ne prendrai que deux exemples.

Le premier, c'est l'introduction de la notation littérale. En dépit des intentions qui paraissent avoir inspiré cette mesure, selon lesquelles il ne fallait plus de premier pour qu'il n'y ait plus de dernier, les maîtres en sont réduits à pratiquer deux cotations parallèles. Autrement dit, il faut coder et décoder pour respecter les instructions centralisées et pour permettre des comparaisons qui restent nécessaires.

Cette introduction des lettres m'apparaît comme aussi inopportune que le retour aux chiffres romains pour l'arithmétique serait inconcevable. Si nous avions des opérations à faire sur les chiffres romains, nous constaterions vite qu'une telle mesure ne serait pas un progrès.

Il en est un peu de même pour la cotation par des lettres. Cela dit, il est vrai que la plupart des notations ordinaires s'accroissent d'une numérotation allant de un à cinq et évitant les décimales.

Mon deuxième exemple d'un abus de la centralisation, je le prends dans le domaine du latin. Une circulaire d'avril 1969 a déclaré que l'organisation de cours de latin en sixième en dehors des heures de classe était « inadmissible ». On a même dit qu'elle était contraire à la démocratisation. M. Hippolyte Ducos a fait justice de ce prétexte de la démocratisation à propos du latin.

Je demande, monsieur le ministre, que cessent les réactions coercitives, qu'il s'agisse du latin ou d'autres disciplines. Je souhaite que les maîtres, les familles, les élèves disposent d'une marge de liberté leur permettant d'introduire sans être frappés d'interdit des activités culturelles qui peuvent être, d'un commun accord, considérées comme utiles.

Je défends à cet égard la liberté de l'enseignement public. Il serait tout de même regrettable que l'enseignement privé soit le seul à avoir le droit d'introduire l'enseignement du latin comme il lui plaît, quand il lui plaît.

Il est d'autres domaines — vous le savez, monsieur le ministre — où l'énergie de l'administration a des occasions de s'appliquer pour rappeler, éventuellement, les gens à la raison lorsqu'il s'agit de respecter les règles élémentaires de l'ordre, du travail, du respect d'autrui, de la traditionnelle notion de laïcité qui se trouve, dans certains cas, violée. Les journaux nous en donnent quelquefois l'exemple.

Sous le vocable de politique dans les lycées, nous assistons à une singulière dégradation de cette fonction sociale, et de la responsabilité individuelle. Entre l'âge de l'alphabet et celui de la maturité, il y a place pour une éducation nécessairement normative et qui doit conduire à l'apprentissage de la responsabilité comme à l'apprentissage de la liberté de l'engagement dans les opinions.

Or que voyons-nous à travers de cette caricature de politisation ? Le laxisme, les slogans, l'intolérance, quelquefois des voies de fait, la dégradation des bâtiments, des graffitis et affichages sauvages ou obscènes, que sais-je ? et des grèves qui ne méritent pas leur nom parce que nos élèves ne sont producteurs ni de biens ni de services et que, lorsqu'ils cessent le travail, ils se mettent tout simplement en position d'insubordination, sans aucune noblesse.

Vraiment l'administration a mieux à faire que de pourfendre les latinistes ! Elle a besoin de préserver les élèves et les professeurs dans les collèges et les lycées contre les agressions de la médiocrité.

Mon sixième point, monsieur le ministre, est relatif au latin. Je ne reviendrai pas sur les questions évoquées de façon émuante par M. Hippolyte Ducos. Permettez-moi cependant, en parlant du latin, de me situer sur un terrain tout à fait pratique.

Je ne puis omettre de dire que les conditions expéditives dans lesquelles a été annoncée la suppression du latin en sixième et en cinquième ont surpris et déçu. Sachant que, depuis de nombreuses années, le syndicat national des instituteurs revendique par le tronc commun l'exclusivité des enseignements du cycle moyen, on a eu l'impression que cette mesure avait pour objet de donner satisfaction à ce groupement, d'ailleurs parfaitement méritant, plutôt que de se préoccuper essentiellement de l'intérêt des élèves, qui est majeur.

Or l'éducation nationale ne saurait être, dans ce domaine comme dans d'autres, considérée à l'image d'une entreprise d'adultes qui se donnerait comme finalité première de leur assurer le maximum de commodités ou d'avantages.

Considérant donc le seul intérêt des enfants, permettez-moi de préciser quelques points. Tout de suite, j'écarte délibérément le préjugé ou l'argutie selon laquelle le latin ne serait pas « démocratique ». S'il fut vrai qu'un certain snobisme orientait des élèves vers le latin, ce n'est pas une raison pour l'écarter. Après tout, lorsque j'étais enfant, la possession d'une voiture n'était pas démocratique, mais on n'a pas pour autant interdit l'usage des automobiles qui, à présent, sont devenues « démocratiques ».

Quand une société comme la nôtre évolue dans le sens d'une élévation du niveau de vie et aussi dans le sens d'une notion plus affinée de la culture générale comportant une part plus grande de « gratuité », il est naturel que des enseignements dépourvus de portée concrète et d'utilisation immédiate trouvent une place de choix. Le latin y trouve sa place.

Qu'il me soit permis, monsieur le ministre, d'appeler votre attention sur le point suivant. En 1956, le premier congrès international du latin vivant a demandé une réforme de la pédagogie utilisée dans l'enseignement de cette langue et a suggéré que soit édité, sous la forme d'un manuel Assimil, un moyen tout à fait moderne d'accéder à la connaissance du latin. Depuis lors, un tel ouvrage a effectivement paru en librairie et le nombre de ses éditions successives a dépassé toutes les espérances.

Cela prouve que, pour des gens qui en ont été jadis privés, cette forme particulière d'améliorer sa culture et de mieux connaître sa langue est appréciée plus généralement qu'on ne le croit, même dans les milieux populaires.

Selon un autre argument, notre civilisation étant scientifique, on ne peut plus perdre du temps à apprendre le latin. Là encore, un tel argument n'est pas soutenable. Je pourrais en donner maints témoignages. Je citerai simplement celui du latiniste Jean Bayet, qui vient de mourir et qui, s'adressant en 1952 aux élèves de l'école nationale supérieure des arts et métiers de Paris, milieu technique s'il est, leur montrait — et brillamment — comment l'étude du latin peut être considérée comme une discipline scientifique.

Ajouterai-je un argument sensible à chaque Français, me semble-t-il, mais qui l'est plus particulièrement à ceux qui, de par leur origine et leur enfance, appartiennent à la langue d'oc ?

Tous ceux d'entre nous dont l'enfance a baigné dans cette langue n'ont pas pu ne pas éprouver un plaisir réel lorsque les circonstances leur ont permis d'aborder la langue latine. C'est là qu'ils ont vu la différence qu'il y a entre le grec, langue plus lumineuse peut-être, mais langue d'enrichissement extérieur, et le latin qui est vraiment l'âme de notre langue.

De ce fait, le latin devrait être enseigné, non plus selon la pédagogie traditionnelle, morte et analytique, mais selon une pédagogie vivante, exigence qui implique, naturellement, d'aborder très tôt son étude, au début du cycle moyen.

Que la classe de sixième soit consacrée à une initiation au latin, une telle mesure peut, me semble-t-il, être facilement acceptée. Mais il convient que dès la classe de cinquième cette étude soit abordée comme celle d'une langue vivante afin qu'au terme du cycle moyen les élèves aient acquis une connaissance familière de cette langue comme des autres langues vivantes, permettant la lecture cursive et l'aisance de l'expression et du vocabulaire.

Je suis en cela un vœu qu'exprimaient, à propos des langues susceptibles d'être parlées — et j'y inclus le latin — les ministres de l'éducation nationale du Conseil de l'Europe réunis l'année dernière à Versailles, sous la présidence de M. Edgar Faure lui-même.

Ce vœu demandait que l'apprentissage des langues vivantes commence dès l'école primaire et vous savez que certains pays d'Europe sont déjà engagés dans cette voie. Si la France était dans ce cas, il s'ensuivrait quelques simplifications du problème devant lequel nous sommes aujourd'hui placés.

Je disais tout à l'heure que le latin est l'âme de notre langue. Mais il n'est pas que cela, il est aussi l'âme de cette grande civilisation qui est née sur les rives de la Méditerranée, qui s'étend en Amérique et qui représente une communauté humaine d'une très grande importance. Il serait désastreux que nous sous-estimions l'intérêt d'une telle communauté.

Je pense à un article récemment écrit par le professeur Grimal, de la Sorbonne, sous le titre désabusé de « Patrie perdue des peuples latins ». Monsieur le ministre, faites en sorte que le latin permette à ces peuples latins de ne pas être unis seulement par le souvenir nostalgique d'une patrie perdue.

Je conclurai ces remarques sur l'enseignement du latin par l'énoncé d'une note du Comité provençal de défense et de renouvellement de l'enseignement classique.

En l'énonçant, je dirai tout de suite que, pour ce qui concerne la langue grecque, le problème est assez différent. N'étant en aucune façon le porte-parole des humanistes traditionnels, parlant simplement et modestement en mon nom personnel, je crois que l'étude de la langue grecque peut être reportée au cycle suivant et que nous serions réalistes, au cycle moyen, de nous en tenir à un nombre limité de langues, dont le latin.

Voici comment concluait le Comité provençal de défense et de renouvellement de l'enseignement classique : après avoir rappelé que le vocabulaire français comporte 90 p. 100 de mots latins, il demande simplement — et c'est le bon sens — « que l'on renonce aux guerres saintes et que le latin ne soit pas interdit à ceux qui ont le désir de l'apprendre ».

Enfin, monsieur le ministre, le dernier point que je traiterai est relatif à la technologie, et je sais que des efforts sont faits au ministère de l'éducation nationale pour développer cet enseignement.

Il s'agit là, pendant la huitième et neuvième année, c'est-à-dire pendant les classes de quatrième et de troisième, d'un enseignement qui a véritablement le caractère d'être général et qu'il faut savoir distinguer de l'enseignement pratique à donner dans les classes de quatrième et de troisième pratiques que j'ai évoquées.

Cet enseignement est un enseignement scientifique. Il a pour but de combler la lacune que signalait jadis Langevin lorsqu'il disait qu'entre l'initiation à la physique et à la chimie dans les lycées au niveau de la classe de seconde et les leçons de choses de l'école primaire, il y a un vide grave. Ce vide, il faut le combler par l'introduction d'une méthodologie de l'accès aux sciences expérimentales. Ce qui a été appelé technologie a donc pour objet d'enseigner cette méthodologie.

De quoi s'agit-il ? D'appréhender la matière et d'étudier la notion de fonction remplie par un organe.

Il est curieux que ce sont les organes les plus difficiles qui ont été retenus les premiers dans la pédagogie. Je parle de ceux que la nature a réalisés, ceux qui sont traditionnellement enseignés sous le nom de sciences naturelles ; par exemple, le système nerveux et les muscles sont des organes que la nature a réalisés pour remplir certaines fonctions. Mais leur étude est terriblement difficile au niveau du cycle moyen.

Par contre, il est des fonctions et des organes beaucoup plus simples et qui, à certains égards, ont une valeur pédagogique plus sûre, constituant un excellent tremplin pour l'accès ultérieur, soit à l'enseignement technique, soit aux sciences expérimentales. C'est tout simplement l'héritage considérable des techniques, ce sont les inventions des hommes matérialisées autour de nous par une multitude d'éléments qui entrent dans la commodité de notre vie et parmi lesquels il suffit de savoir choisir ceux qui ont une valeur éducative.

Les exercices pratiques à prévoir sous cette dénomination sont d'un très grand intérêt. Ils comportent les opérations fondamentales d'analyse et de synthèse, c'est-à-dire le montage et le démontage, de critique de la fonction à assumer, de mesure et de représentation par le dessin. Le pédalier, par exemple, constitue un organe imaginé par l'homme pour remplir une fonction qui peut être scientifiquement étudiée.

Il nous faut des maîtres pour cet enseignement, comme pour l'enseignement pratique des classes de quatrième et de troisième.

Je termine par ce vœu, monsieur le ministre. Je crois que ces enseignements de technologie pratique ou de technologie générale, pour toutes les classes de quatrième et de troisième, méritent que soient formés des maîtres sur des bases plus solides que celles qui ont pu être improvisées dans le passé.

Ce n'est pas par des stages de quelques semaines que l'on peut devenir professeur de technologie. Il faut une formation scientifique à base de sciences physiques, comme cela est maintenant accepté ; mais il faut aussi posséder le langage de la technologie, c'est-à-dire le dessin normalisé. Les besoins à satisfaire sont énormes.

Je souhaite donc, d'une part la mise en place de tous les collèges du cycle moyen dont le pays a besoin pour réaliser la scolarité obligatoire et, d'autre part, la formation et la nomination dans ces établissements des maîtres capables d'assurer les enseignements de technologie en quatrième et en troisième, capables de faire le lien entre ces classes et la communauté environnante pour que les élèves sortant de ce cycle soient de toute façon préparés efficacement soit à entrer immédiatement en apprentissage, soit à poursuivre des études générales ou techniques. (*Applaudissements sur les bancs de l'union des démocrates pour la République.*)

**M. le président.** La parole est à M. le ministre de l'éducation nationale.

**M. le ministre de l'éducation nationale.** Mesdames, messieurs, M. Capelle n'a posé des questions fort importantes qu'il a eu l'amabilité de bien vouloir séparer et auxquelles je vais m'efforcer de répondre aussi précisément que possible, car beaucoup d'entre elles conditionnent l'avenir de notre enseignement secondaire.

Touchant la première question, je rappellerai que les principes et l'esprit même de la décision qui a été prise en 1963 et à laquelle s'est référée M. Capelle, ne sont pas remis en cause, même si l'évolution réelle des flux et des débouchés et les leçons de l'expérience nous conduisent à des aménagements partiels de l'organisation que nous avions prévue à l'intérieur de l'enseignement technique à cette date.

Les collèges d'enseignement technique restent d'abord définis comme des établissements du second cycle préparant, en deux ans, des élèves issus d'une classe de troisième à un B. E. P. — brevet d'études professionnelles. Ce type d'enseignement qui comporte une part de formation technique générale assez développée pour lui donner un caractère de relative polyvalence,

doit être considéré comme celui qui s'adapte le mieux aux besoins de mobilité et de reconversion professionnelles qui sont liés à une société en mouvement.

Mais le maintien, parallèlement à cette filière du B. E. P., d'une préparation en trois ans du C. A. P. — certificat d'aptitude professionnelle — est justifié par des besoins réels qui peuvent toujours être constatés, et dans de très nombreux secteurs, au niveau de l'emploi.

Dans la mesure où cette préparation est destinée aux élèves sortant des classes de fin d'études, elle présente évidemment un caractère transitoire puisque — on l'a rappelé tout à l'heure — ces classes doivent disparaître.

Il paraît également normal d'admettre à recevoir cette formation des élèves des classes de quatrième pratique dont le retard ou les insuffisances scolaires ne permettent guère de donner une véritable signification à leur maintien, pour le principe, et à supposer qu'ils n'aient pas dépassé l'âge de l'obligation scolaire, dans une dernière année de premier cycle.

La même disposition ne doit, en revanche, s'appliquer que très exceptionnellement à des élèves qui sont issus des cinquièmes de transition et dont la destination normale, comme l'a rappelé une circulaire du 10 juin 1969, est une classe de quatrième pratique ou d'accueil.

Je voudrais faire remarquer qu'un souci de diversification des filières, qui répond à la diversité des aptitudes et des situations concrètes des élèves et aussi un souci d'amélioration des « passages » qui sont toujours délicats à assurer, surtout d'un niveau scolaire à l'autre, nous ont conduits à organiser des classes pré-professionnelles ouvertes cette année à titre expérimental dans les C. E. T., permettant la transition nécessaire pour certains élèves entre la classe de fin d'études — parfois la quatrième pratique — et la première année de préparation au C. A. P., et des préparations en un an aux C. E. P. — certificats d'études professionnelles — formation courte et originale qui doit éviter de lâcher directement dans la vie active, sans aucun moyen d'insertion vraiment adapté, des élèves âgés de plus de quinze ans et qui, ouverte seulement dans les branches professionnelles où existent, au niveau « ouvriers spécialisés » des débouchés effectifs, se caractérise par ses méthodes d'enseignement et d'observation continue des résultats.

Au total, cet éventail des formations offertes par le C. E. T. ne dénature certainement pas sa finalité et c'est surtout cela que je voulais signaler. Son élargissement témoigne de notre volonté d'assurer — et peut-être mieux que par le passé — l'entrée dans la vie et dans le métier des jeunes gens dont nous avons la responsabilité, en leur offrant par là même de plus grandes possibilités de promotion, dues à l'ouverture plus grande de l'éventail.

La deuxième question de M. Capelle avait trait à la poursuite de la réforme de 1959 qui, vous le savez, n'est pas terminée, mais dont je voudrais faire le point au début de cette année scolaire.

Je rappelle qu'en 1968-1969 il existait 1.779 établissements à structure pédagogique de C. E. S. dont 1.317 C. E. S. proprement dits, créés depuis 1965, avec 40 p. 100 du total des effectifs du premier cycle public, et 462 premiers cycles de lycée « mis en forme pédagogique de C. E. S. » avec 14 p. 100 des effectifs.

Il existait également 2.780 C. E. G., avec 32 p. 100 des effectifs, au lieu de 53 p. 100 en 1963-1964.

A la rentrée de 1969, nous avons créé 447 établissements à structure pédagogique de C. E. S. qui se décomposent comme suit : 334 C. E. S. autonomes, 10 C. E. S. annexés à des lycées, en provenance de premiers cycles de lycées, 103 premiers cycles de lycées mis en forme pédagogique de C. E. S.

Parallèlement, le nombre de collèges d'enseignement général a été ramené de 2.780 à 2.500. Je rappelle que le V<sup>e</sup> Plan a prévu que les collèges d'enseignement général recevraient encore quelque 20 p. 100 des enfants de douze à seize ans en 1972, et que leur maintien paraît raisonnable dans les secteurs ruraux où une population insuffisante ne justifie pas l'implantation d'un collège d'enseignement secondaire.

Dans l'ensemble, cependant, on peut dire que l'unification des structures des établissements de premier cycle sera poursuivie à la rentrée scolaire de 1970, en fonction, bien entendu, des moyens dont nous disposerons à la fois en locaux, en crédits d'équipement et en postes budgétaires.

Le problème des classes pratiques a été abordé ensuite. Il s'agit à mon avis d'un des plus importants et des plus difficiles problèmes que nous ayons à traiter dans l'immédiat, car il met

en cause le sort de cette partie de la population d'âge scolaire que des raisons diverses — individuelles, familiales ou sociales — rendent médiocrement réceptive à l'enseignement de type « normal », sans qu'il y ait lieu pour autant de la recevoir dans les établissements spéciaux pour enfants inadaptés.

Il a donc fallu imaginer pour elle une tierce solution, celle des classes de transition en sixième et en cinquième et celle des classes terminales ou pratiques en quatrième et en troisième. On en attendait, à la fois, le moyen de lui fournir une formation appropriée à ses besoins comme à ses responsabilités et le moyen de récupérer ses éléments récupérables pour les réintégrer dans le circuit général du premier cycle.

La réussite, au terme de quelques années d'expérience, apparaît tout à fait inégale. Il est juste d'observer qu'elle aurait probablement pu s'affirmer davantage si l'on avait disposé de maîtres bien préparés à cette tâche délicate et surtout en nombre suffisant.

Les efforts que l'on a pu déployer à cette fin, à la fois en ordre dispersé et sur une petite échelle, n'ont pas donné des résultats quantitativement satisfaisants. Il s'agit de savoir à présent si nous serions mieux inspirés en persévérant dans cette voie, sans y rien changer et, je le dis franchement, sans perspective proche véritablement encourageante, ou en procédant au bilan critique de ce qui a pu être fait ou ne pas être fait et en essayant de mettre au point des formules peut-être mieux adaptées.

Il convient, dans cette affaire, de dissocier le cas des classes de transition de celui des classes pratiques. L'existence des premières qui, au cours de l'année 1968-1969, rassemblaient, je vous le rappelle, 14 p. 100 de l'effectif total des classes de sixième et de cinquième dans l'enseignement public, semble suffisamment justifiée par la possibilité de « rattrapage » qu'elles ouvrent effectivement à un nombre d'élèves important et par la nécessité de continuer à offrir à d'autres, qui sont plus lents dans leur travail, moins aptes à la communication, une pédagogie à leur mesure, cette spécificité des pédagogies qui caractérise cet enseignement n'étant, du reste, pas exclusive d'un rapprochement des contenus, qui est propre à donner, à ce niveau, tout son sens au « tronc commun ».

Mais cette relative efficacité s'estompe en cours d'études. Ses passerelles vers l'enseignement moderne, à partir de la quatrième pratique, cessent, ou à peu près, d'être utilisées. Les éléments incapables de les franchir ne pourront guère être récupérés ou, pour employer une expression plus humaine, se voir offrir une chance sérieuse de promotion, que beaucoup plus tard, par une amélioration de l'éducation permanente.

Quant aux élèves de troisième pratique, notamment — à ce niveau, ils ne représentaient plus l'année dernière que 10,5 p. 100 de l'effectif total — ils sont souvent trop âgés et supportent mal, pour la plupart, cette ultime année « d'école » dont ni eux ni leurs parents ne ressentent la plupart du temps l'utilité.

Nous voudrions donc nous attacher à leur proposer, sous des formes plus différenciées, une gamme d'enseignements qui réponde mieux à leurs désirs et à leurs besoins.

Pour certains, qui manifestent une vocation déjà plus marquée pour telle ou telle spécialité professionnelle, il n'y aurait pas lieu, me semble-t-il, de retarder plus longtemps l'apprentissage de cette spécialité par un enseignement dispensé dans les C. E. T. et menant, soit au C. A. P., soit au C. E. P., éventuellement après passage par une classe préprofessionnelle.

Pour les autres, nous étudions la possibilité de substituer aux classes de quatrième et de troisième pratiques un système de groupe de niveau comportant pour tous un enseignement de type « vie pratique » que vous avez évoqué tout à l'heure monsieur Capelle, où ce terme prendrait sa véritable signification, c'est-à-dire une initiation à l'usage de ces instruments de l'existence quotidienne que sont l'indicateur des chemins de fer, l'annuaire des téléphones, le livret de caisse d'épargne, que sais-je encore, en l'associant, bien entendu, soit à un prolongement de l'enseignement général des classes de transition, soit à un enseignement de techniques simples, dégagé de toute servitude d'équipement lourd si nous voulons pouvoir le mettre en place rapidement : cuisine, repassage, couture, dactylographie, travaux manuels, montages électriques, etc.

Certains élèves pourraient y découvrir leur voie et rejoindre ensuite la formation donnée par les C. E. T. En tout cas, tous devraient s'en trouver beaucoup mieux armés pour entrer dans leur vie de jeune fille ou de jeune homme désormais responsable de lui-même. C'est, bien sûr, le but que nous souhaitons atteindre dans ces classes pratiques lorsque nous envisageons ces aménagements.

Une autre question a été évoquée : l'organisation des différentes activités socio-culturelles dans les C. E. S. sous la forme de clubs. Ceux-ci doivent être constitués selon la demande des élèves et en fonction des possibilités des professeurs.

Nous n'avons donc pas l'intention, bien au contraire, je le dis aujourd'hui, de renoncer à la pratique de ces activités librement choisies, nécessaires à l'équilibre d'une culture comme à celle d'un genre de vie. Vous avez justement souligné, monsieur Capelle, l'intérêt qu'elles ont pu présenter autrefois, notamment dans les cours complémentaires.

Vous avez abordé aussi le sujet de l'autonomie des établissements en citant l'histoire d'un de mes prédécesseurs, non identifié.

Si les horaires et les programmes sont effectivement communs à tous les établissements du premier cycle, la plus grande liberté est laissée aux professeurs pour l'organisation de l'enseignement.

C'est ainsi qu'une circulaire du 7 novembre 1968 précise que « des aménagements de programmes peuvent être apportés dans l'emploi du temps » et que « les professeurs ont la possibilité, à tous les niveaux, d'opérer un choix parmi les questions figurant au programme, pour que certaines d'entre elles fassent l'objet d'une étude plus étendue et que d'autres soient évoquées à grands traits », étant entendu qu'une liste des questions plus précisément étudiées sera jointe aux livrets scolaires des candidats au B. E. P. C.

Dans le même sens, l'arrêté du 10 septembre 1969, en fixant les nouveaux programmes d'histoire, de géographie et d'instruction civique, conseille aux professeurs de « tenter des expériences pédagogiques en dehors des programmes officiels... de faire preuve d'initiative en dehors des chemins battus, mais en assumant toutes leurs responsabilités d'éducateurs et en acceptant le contrôle de l'inspection intéressée par tout progrès possible de l'enseignement. »

Si j'ai rappelé ces dispositions, c'est parce qu'elles existent, bien sûr, mais aussi parce qu'elles sont susceptibles d'être étendues et généralisées. La liberté d'expérimentation — dans un certain cadre, évidemment, c'est-à-dire sous certaines garanties — et l'adaptation des conditions de l'enseignement aux particularités des régions, des élèves, des maîtres sont aujourd'hui des nécessités reconnues.

Vous m'excuserez de revenir brièvement sur l'enseignement du latin, dont nous avons parlé tout à l'heure. Je répète une fois de plus que je crois beaucoup, en ce domaine, à la notion de volontariat. Je veux dire par là que la décision qui sera prise par un élève de quatrième de commencer le latin permettra de constituer des classes beaucoup plus homogènes ; en fin de compte, ils ne seront pas de moins-bons latinistes, à condition toutefois — et c'est surtout sur ce point que je voudrais revenir — que, si nous avons cru bon d'entreprendre l'initiation du latin en classe de cinquième, cela n'exclut pas les libres initiatives que les établissements peuvent déployer.

Je le préciserai moi-même. Une enquête sera effectuée sur les résultats de ces expériences et, mon Dieu, si nous constatons qu'elles bénéficient à la fois de l'intérêt des élèves et de l'affluence considérable que l'on nous prêterait pour la fin de ces cinquièmes, nous n'aurons aucune raison de nous en attrister. Nous les encouragerons et mettrons tout en œuvre pour que, au cours des années qui viennent, cette difficile mise en route de l'initiation au latin que nous avons prévue cette année, intégrée dans les cours de français, trouve un rythme plus normal qu'à ses débuts.

Enfin, le problème de la technologie a été abordé par M. Capelle et c'est peut-être l'un de ceux qui nous posent les questions les plus difficiles à résoudre, notamment en matière de pédagogie.

Vous savez que les nouvelles structures de la classe de quatrième, actuellement en cours d'étude devant les différents conseils de l'éducation nationale, situent la technologie parmi les disciplines fondamentales faisant partie du tronc commun enseigné à tous les élèves de quatrième, à partir de la rentrée de 1970.

Cette décision est inspirée par le souci de mieux équilibrer, en ouvrant sur un univers trop longtemps ignoré par notre enseignement traditionnel, la culture que nous avons à dispenser et par la volonté de réunir les conditions d'une orientation motivée et adaptée au moment de l'entrée dans le second cycle.

L'horaire hebdomadaire affecté à cette discipline est de deux heures, l'enseignement étant donné sous forme de travaux dirigés à des groupes dont l'effectif est inférieur à vingt-quatre élèves.

Nous avons élaboré des programmes pour la classe de quatrième et ils seront naturellement adaptés aux conditions dans lesquelles l'enseignement de la technologie va être organisé l'an prochain. Leur but est d'initier les élèves à l'intelligence des fonctions techniques élémentaires — liaisons, guidages, mouvements, transmission et transformation de mouvements — et de quelques notions de mécanique-physique telles que celles de force, de poids, de mesure des longueurs et arcs, de frottement entre solides.

Il ne sera sans doute pas possible de mettre en place partout l'enseignement de la technologie en une seule rentrée scolaire, mais il importait d'en fixer dès à présent le sens et le caractère de discipline commune. La formation des maîtres sera progressivement assurée, en dehors de l'appel à des professeurs de C. E. G. déjà préparés à cet enseignement — sections III et IV du G. A. P. C. E. G., certificat d'aptitude au professorat de collège d'enseignement général — par le « recyclage » de professeurs de sciences physiques.

Dès 1970, les candidats au certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire de sciences physiques recevront une formation en technologie pendant leur année de centres pédagogiques régionaux.

Nous constituerons progressivement l'équipement nécessaire pour être à même, dans les trois années qui viennent, d'étendre cette expérience de l'enseignement de la technologie tel que je viens, mesdames, messieurs, de vous l'exposer. (Applaudissements sur de nombreux bancs.)

**M. le président.** La parole est à M. Odru, premier inscrit dans le débat.

**M. Louis Odru.** Monsieur le président, monsieur le ministre, mesdames, messieurs, mes amis Mme Marie-Claude Vaillant-Couturier, MM. Fernand Dupuy et Edmond Garcin ont traité lors du débat budgétaire les différentes questions qui nous préoccupent à propos de l'enseignement du second degré.

Je me bornerai donc à appeler votre attention sur quelques aspects importants de l'organisation de cet enseignement.

D'abord, je tiens à noter que les dispositions arrêtées l'an dernier pour les classes de sixième et de cinquième avaient été considérées comme transitoires. Or il apparaît qu'elles seront considérées désormais comme définitive. Pouvez-vous nous dire ce qu'il en est, monsieur le ministre ?

Par ailleurs, j'aimerais savoir si l'introduction en quatrième année de la langue n° 1 renforcée exclut une option « art et art appliqué ». S'il en était ainsi, les cloisonnements seraient encore aggravés, l'enseignement s'en trouverait appauvri et coupé de véritables perspectives.

J'ajoute que, dans la mesure où l'on rend facultative la langue vivante n° 2 sans créer les conditions pour rendre d'autres langues vivantes obligatoires, dès la sixième, on aboutit purement et simplement à ne plus guère enseigner que l'anglais.

Enfin, les dispenses qui pourraient être accordées pour les disciplines : dessin, musique et travaux manuels nous paraissent très inquiétantes. Les représentants de ces différentes disciplines ont lancé un véritable cri d'alarme ; et nous pensons qu'ils ont raison car il s'agit là de la formation de la sensibilité et de la formation pratique des élèves.

Monsieur le ministre, ce qui nous inquiète, c'est l'orientation qui est la vôtre et que certains ont précisée en ces termes : « développer dès l'école les attitudes et les mentalités exigées par l'activité industrielle ».

Nous sommes résolument contre cette « mission industrielle » de l'éducation.

En 1963, il était décidé que les collèges d'enseignement technique se transformeraient en collèges de second cycle, accueillant pendant deux ans des enfants issus des classes de troisième pour les conduire au brevet d'enseignement professionnel. Cette décision était assortie du rejet vers le patronat des formations de type certificat d'aptitude professionnelle.

C'est sur ce système qu'était fondée l'hypothèse d'un accueil de 40 p. 100 d'une classe d'âge dans le cycle court. Qu'en est-il dans la réalité ?

D'après un rapport officiel récent sur l'exécution du V<sup>e</sup> Plan — et en dépit des discours d'autosatisfaction portant sur le nombre de classes construites et le pourcentage de réalisation, « l'application d'une scolarisation de type B. E. P. n'est réalisée, en 1969, qu'à 6,9 p. 100 au lieu de 40 p. 100 ».

L'incapacité du Gouvernement à appliquer la loi de prolongation de la scolarité et à résorber les retards scolaires l'a conduit à maintenir le système de formation en trois ans à

l'issue des classes de fin d'études, à inventer des palliatifs unanimement condamnés, comme les sections d'éducation professionnelle ou les dérogations.

La commission du V<sup>e</sup> Plan indiquait « qu'il faudrait construire au moins cent mille places de collèges d'enseignement technique pour répondre aux besoins de l'accueil ».

Entendez-vous suivre cet avis autorisé et dans quel délai ?

Quant aux raisons qui ont conduit à cette situation, il convient de rappeler — ce que le Gouvernement oublie volontiers — que, pour réaliser ces objectifs, la commission du Plan avait prévu un volume global de 45 milliards de francs. Le Gouvernement n'en a retenu que 25 milliards, dont 20 milliards seulement à la charge de l'Etat. Encore convient-il de souligner que le Plan, tel qu'il est, n'a pas été réalisé.

Faut-il s'étonner dès lors, comme vient de le faire M. Capelle, que les décisions ne soient pas appliquées ?

Ajoutons que l'on dénombre officiellement 50 p. 100 de retardés scolaires au niveau du cours moyen deuxième année et que l'on rejette encore cette année plus de 78.000 élèves des C. E. T.

Nous nous sommes, vous le savez, prononcés avec des millions de démocrates pour l'application du plan Langevin-Wallon. Celui-ci prévoit un cycle d'observation et d'orientation de onze à quinze ans, à l'issue duquel s'effectue une première détermination.

Vos collèges d'enseignement secondaire sont aux antipodes de ce plan. Les enfants y sont sélectionnés à partir de onze ans. Les classes pratiques, quels que soient les efforts des instituteurs qui y enseignent, sont en réalité le réservoir dans lequel le patronat espère puiser son armée de manœuvres dégrossis par une pédagogie que vous avez inventée et qui vise à développer les aptitudes appropriées à la polyvalence des manœuvres et même à « la libre circulation de la main-d'œuvre » prévue par le traité de Rome.

Par exemple, lorsqu'on recommande dans les instructions pédagogiques l'utilisation de la machine à écrire, ce n'est pas pour répondre à un besoin moderne ou à une technique de lecture, c'est pour « obtenir une parfaite coordination des dix doigts », si nécessaire, par exemple, pour les manœuvres de l'électronique.

Que vous le vouliez ou non, les classes pratiques — dans lesquelles, je le signale en passant, on ne trouve pas d'enfants issus de milieux aisés — représentent la fin de scolarité la plus mauvaise, celle qui ne conduit qu'aux emplois sous-rémunérés, au chômage, à l'instabilité d'emploi et à l'impossibilité d'accéder à une quelconque promotion sociale.

Comment s'étonner que les parents, les syndicalistes, les enseignants, les jeunes s'opposent à un tel système ségrégatif ?

Nous proposons, pour notre part, tout un programme de réformes, cohérent, sérieux et réaliste, qui prévoit — c'est d'actualité — que le développement commence à la maternelle.

Dans l'immédiat et compte tenu de l'existence de nombreux retardés scolaires, nous défendons, pour ces jeunes, la transformation des classes de transition en classes de rattrapage et, pour les jeunes issus des classes de fin d'études et rejetés des premières années des C. E. T., en raison de l'insuffisance de leur formation, des classes préparatoires et préprofessionnelles dans les C. E. T.

Elles permettraient de compenser une partie de ces retards et de favoriser l'orientation professionnelle. Au lieu d'être des culs-de-sac des classes pratiques, elles représenteraient le début d'un nouveau cycle.

Le Gouvernement en a accepté le principe. Mais tout est fait, me semble-t-il, pour en dénaturer le caractère. Tout se passe comme si l'on voulait prouver qu'elles conduisent à l'échec. Moins de 2.000 élèves fréquentent actuellement ces classes, alors que M. le secrétaire d'Etat a cité le chiffre de 6.000. Aucun crédit, aucun maître supplémentaire, rien qui permette une pédagogie adaptée !

Nous réclamons le développement de ces classes et l'octroi des moyens nécessaires à leur fonctionnement.

En même temps, nous rappelons que le développement des classes de brevet d'enseignement professionnel est lié aux problèmes de l'emploi. Il faut qu'une année supplémentaire d'adaptation au métier soit prévue et que tous les brevets d'enseignement professionnel garantissent une classification supérieure à celle du certificat d'aptitude professionnelle.

C'est la condition essentielle pour que les jeunes trouvent dans les classes de brevet d'enseignement professionnel un moyen de préparer leur avenir professionnel.

Enfin, et pour que l'éducation nationale puisse remplir pleinement son rôle, je rappelle que nous réclamons l'égalisation des chances de tous les enfants par une unification des structures du premier cycle et par la réalisation des mesures sociales indispensables, ce qui exige :

Des moyens financiers nécessaires à la création des locaux et des équipements, comme à l'amélioration de la formation et du recrutement des maîtres ;

Une transformation des méthodes et du contenu de l'enseignement ;

L'élévation de la formation de tous les maîtres au niveau de la maîtrise et l'unification du mode de recrutement de tous les maîtres du second degré ;

La constitution d'un grand service de psychologie de l'éducation nationale qui puisse prévoir et agir pour supprimer les causes d'inadaptation ;

Un renforcement des services médicaux et sociaux au lieu de leur actuelle amputation.

A ces importantes questions, monsieur le ministre, nous souhaiterions que des réponses soient apportées. (*Applaudissements sur les bancs du groupe communiste.*)

**M. le président.** La parole est à M. Gissingier.

**M. Antoine Gissingier.** Monsieur le ministre, je veux formuler quelques remarques et vous poser quelques questions.

Dans un article paru récemment dans la presse, vos services ont fait connaître que vous alliez modifier quelque peu le mode de recrutement des personnels des collèges d'enseignement technique en exigeant deux certificats pour être retenu comme candidat au professorat d'enseignement général et en demandant que les futurs professeurs techniques adjoints proviennent des sections de techniciens supérieurs ou des instituts universitaires de technologie.

Nous sommes entièrement d'accord pour élever le niveau de ces personnels, mais encore une fois, monsieur le ministre, je me permets de vous rappeler que jusqu'à présent les professeurs techniques adjoints provenaient en majorité de l'industrie, possédaient une expérience pratique de cinq ans et gardaient le contact avec le milieu industriel.

En recrutant des techniciens supérieurs qui n'auront pas la pratique de l'industrie, nous courons le risque que ces futurs maîtres forment avant tout des intellectuels. Or tel n'est pas le rôle des C. E. T., qui doivent former avant tout des ouvriers et des cadres capables de servir dans l'industrie.

A propos du recrutement, j'appelle également votre attention, monsieur le ministre, sur le personnel administratif des C. E. T. Autrefois, ces établissements comptaient, parmi leur personnel, des économistes et des sous-économistes. Par suite de la création des C. E. S., les meilleurs de ces fonctionnaires ont quitté les C. E. T. et, faute de pouvoir remplacer ce personnel qualifié, des difficultés nombreuses surgissent dans la gestion de ces établissements. Il conviendrait de réexaminer ce problème.

Je sais que parmi vos projets figure l'extension d'une école normale nationale d'apprentissage, mais depuis deux ans les effectifs des E. N. N. A. existantes n'ont pas augmenté. Or deux tiers environ des personnels recrutés pour les C. E. T. n'ont reçu aucune formation pédagogique. Il en est souvent de même pour ceux qui sortent des E. N. N. A. où l'on acquiert beaucoup de théorie mais pas assez de pratique.

Il est inadmissible qu'un futur professeur appelé à faire ses débuts dans un collège technique quitte l'E. N. N. A. après n'avoir reçu que six heures d'enseignement pratique. Nos enfants ont besoin d'enseignants, ils n'ont pas besoin de recevoir des cours.

Autrefois, les élèves qui entraient dans les C. E. T. étaient soumis soit à un concours, soit à des tests. Cette procédure vient d'être modifiée : désormais les élèves sont admis après avoir été classés en diverses catégories : A, B et C. Je ne vous cache pas que ce nouveau système suscite bien des difficultés, car il n'y a pas uniformité d'appréciation dans les écoles d'origine des élèves.

L'orientation de ces enfants vers le métier d'électronicien ou la mécanique générale, par exemple, pose alors aux chefs d'établissement et au corps enseignant des problèmes délicats.

Ne pourrait-on, ici encore, envisager une solution nouvelle ?

Enfin, les élèves des C. E. T. — ceux qui viennent des écoles primaires mais surtout des classes de cinquième et de quatrième des C. E. S. — n'ont plus le niveau que nous avons connu il y a vingt ans. A quoi est-ce dû ? Ce n'est pas à moi de répondre, mais nous constatons en particulier que les connaissances en calcul laissent beaucoup à désirer. Il est bon que nos enfants, surtout ceux qui se destinent aux métiers dits nobles, sachent utiliser la règle à calcul et, dans les sections de comptabilité, la machine à calculer. Toutefois, dans la vie, nous n'avons pas toujours en poche une règle à calcul ni, à portée de la main, une machine à calculer et il faut quand même établir des résultats. Aussi est-il toujours nécessaire de savoir calculer et il est primordial pour nos enfants de posséder, comme il faut, la pratique des opérations.

On nous dira, certes, qu'on va introduire les mathématiques modernes à l'école primaire et présenter le calcul comme un jeu. Mais si sur dix élèves, un joue avec le calcul, les autres doivent d'imposer un effort pour calculer. Et cet effort, il faut le demander à nos enfants, car la vie n'est pas un jeu, mais une lutte.

A cet égard, monsieur le ministre, la circulaire qui interdit de donner aux élèves du cours moyen, première année, des devoirs à faire à la maison a-t-elle atteint son but ? Il fut un temps où l'on donnait trop de devoirs et voilà qu'aujourd'hui on n'en donne plus du tout. Or, sans effort, la majorité de nos enfants n'arrivera à rien.

Ma deuxième remarque concernera les classes de troisième et de quatrième pratiques ainsi que les sections d'éducation professionnelle. Leur place n'était pas dans les C. E. S. mais dans les C. E. T., pour la raison bien simple que ces établissements disposent d'un personnel qualifié, tant pour l'enseignement général que pour l'enseignement technique.

Il faut souligner aussi que les C. E. S. sont dotés d'un matériel qu'on ne peut pas mettre entre les mains des enfants parce que non réglementaire. Ce n'est pas le cas dans les C. E. T.

Ne peut-on remédier à cette situation, monsieur le ministre ?

Toutes les critiques formulées à propos des classes de quatrième et de troisième pratiques pourraient alors tomber puisque nous aurions admis leurs élèves dans des établissements aptes à les recevoir. (*Applaudissements sur les bancs de l'union des démocrates pour la République.*)

**M. le président.** Le débat est clos.

La séance réservée par priorité aux questions orales est terminée.

— 3 —

### ORDRE DU JOUR

**M. le président.** Aujourd'hui, à dix-sept heures quarante-cinq, deuxième séance publique :

Discussion, soit sur rapport de la commission mixte paritaire, soit en deuxième lecture, du projet de loi de finances pour 1970 (n° 953).

Discussion du projet de loi (n° 920) relatif à la participation de la France au compte spécial prévu par les statuts amendés du Fonds monétaire international. (Rapport n° 960 de M. Sabatier, suppléant M. Philippe Rivain, rapporteur général, au nom de la commission des finances, de l'économie générale et du Plan.)

Eventuellement, à vingt et une heures trente, troisième séance publique :

Suite des discussions inscrites à l'ordre du jour de la deuxième séance.

La séance est levée.

(*La séance est levée à dix-sept heures quarante-cinq.*)

*Le Directeur du service du compte rendu sténographique de l'Assemblée nationale,*

VINCENT DELBECCHI.