

# JOURNAL OFFICIEL

DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

## DÉBATS PARLEMENTAIRES

### SÉNAT

COMPTE RENDU INTÉGRAL DES SÉANCES

Abonnements à l'Édition des DÉBATS DU SENAT : FRANCE ET OUTRE-MER : 16 F ; ÉTRANGER : 24 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

2<sup>e</sup> SESSION ORDINAIRE DE 1962 - 1963

COMPTE RENDU INTÉGRAL — 26<sup>e</sup> SÉANCE

Séance du Mardi 16 Juillet 1963.

#### SOMMAIRE

1. — Procès-verbal (p. 1673).
2. — Congé (p. 1673).
3. — Dépôt de projets de loi (p. 1673).
4. — Dépôt de rapports (p. 1674).
5. — Renvois pour avis (p. 1674).
6. — Représentation du Sénat à un organisme extraparlémentaire (p. 1674).
7. — Question orale (p. 1674).  
*Salaires horaires de Sud-Aviation à Toulouse :*  
Question de M. André Méric. — MM. Pierre Dumas, secrétaire d'Etat chargé des relations avec le Parlement ; André Méric.
8. — Réforme de l'enseignement. — Discussion de questions orales avec débat (p. 1675).  
Discussion générale : MM. Louis Gros, Georges Lamousse, Georges Cogniot.  
Suspension et reprise de la séance.  
Présidence de M. Amédée Bouquerel.  
MM. Jacques Henriot, Pierre Métayer, Louis Jung, Adolphe Chauvin, René Tinant, Edgar Tailhades, Henri Longchambon, Mme Renée Dervaux, MM. Paul Pauly, Camille Vallin, Mme Marie-Hélène Cardot, MM. Abel Sempé, Georges Portmann, Pierre Dumas, secrétaire d'Etat chargé des relations avec le Parlement ; Antoine Courrière.
9. — Transmission d'une proposition de loi (p. 1709).
10. — Dépôt d'un rapport (p. 1709).
11. — Règlement de l'ordre du jour (p. 1709).

#### PRESIDENCE DE Mme MARIE-HELENE CARDOT, vice-président.

La séance est ouverte à dix heures quinze minutes.  
Mme le président. La séance est ouverte.

— 1 —

#### PROCES-VERBAL

Mme le président. Le procès-verbal de la séance du jeudi 11 juillet a été distribué.  
Il n'y a pas d'observation ?...  
Le procès-verbal est adopté.

— 2 —

#### CONGE

Mme le président. M. Vincent Rotinat demande un congé.  
Conformément à l'article 34 du règlement, le bureau est d'avis d'accorder ce congé.  
Il n'y a pas d'opposition ?...  
Le congé est accordé.

— 3 —

#### DEPOT DE PROJETS DE LOI

Mme le président. J'ai reçu, transmis par M. le Premier ministre, un projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale, portant unification ou harmonisation des procédures, délais et pénalités en matière fiscale.

Le projet de loi sera imprimé sous le n° 178, distribué et, s'il n'y a pas d'opposition, renvoyé à la commission des finances, du contrôle budgétaire et des comptes économiques de la Nation. (Assentiment.)

J'ai reçu, transmis par M. le Premier ministre, un projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale, pour l'amélioration de la production et de la structure foncière des forêts françaises.

Le projet de loi sera imprimé sous le n° 179, distribué et, s'il n'y a pas d'opposition, renvoyé à la commission des affaires économiques et du plan. (Assentiment.)

— 4 —

#### DEPOT DE RAPPORTS

**Mme le président.** J'ai reçu de M. Abel-Durand un rapport fait au nom de la commission des lois constitutionnelles, de législation, du suffrage universel, du règlement et d'administration générale, sur le projet de loi complétant l'article 775 du code de procédure pénale. (N° 141. — 1962-1963.)

Le rapport sera imprimé sous le n° 181 et distribué.

J'ai reçu de Mme Marie-Hélène Cardot un rapport fait au nom de la commission des affaires sociales sur la proposition de loi, adoptée par l'Assemblée nationale, tendant à modifier et à compléter les dispositions relatives à l'emploi des enfants dans le spectacle et à réglementer l'usage des rémunérations perçues par des enfants n'ayant pas dépassé l'âge de la scolarité obligatoire. (N° 151.)

Le rapport sera imprimé sous le n° 180 et distribué.

— 5 —

#### RENOIS POUR AVIS

**Mme le président.** La commission des lois constitutionnelles, de législation, du suffrage universel, du règlement et d'administration générale demande que lui soit renvoyé, pour avis, le projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale, pour l'amélioration de la production et de la structure foncière des forêts françaises (n° 179 — 1962-1963), dont la commission des affaires économiques et du plan est saisie au fond.

La commission des lois constitutionnelles, de législation, du suffrage universel, du règlement et d'administration générale demande que lui soit renvoyé, pour avis, le projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale, portant unification ou harmonisation des procédures, délais et pénalités en matière fiscale (n° 178 — 1962-1963), dont la commission des finances, du contrôle budgétaire et des comptes économiques de la nation, est saisie au fond.

Il n'y a pas d'opposition ?

Les renvois, pour avis, sont ordonnés.

— 6 —

#### REPRESENTATION DU SENAT A UN ORGANISME EXTRAPARLEMENTAIRE

**Mme le président.** J'ai reçu une communication par laquelle M. le Premier ministre demande au Sénat de bien vouloir procéder à la nomination d'un de ses membres en vue de le représenter au sein de la commission supérieure de codification, en remplacement de M. André Fosset, démissionnaire de cet organisme.

J'invite la commission des lois à présenter une candidature.

La nomination du représentant du Sénat à cet organisme extraparlamentaire aura lieu dans les conditions prévues par l'article 9 du règlement.

— 7 —

#### QUESTION ORALE

##### SALAIRES HORAIRES DE SUD-AVIATION DE TOULOUSE

**Mme le président.** L'ordre du jour appelle la réponse à la question orale sans débat suivante :

M. André Méric rappelle à M. le Premier ministre que depuis deux mois le personnel horaire de Sud-Aviation poursuit un mouvement revendicatif pour obtenir une augmentation justifiée des salaires. Quotidiennement, durant une heure ou deux, ce personnel est en grève ;

— que lorsque ces travailleurs ont cru devoir dans le calme et la dignité rendre publique leur action, ils se sont heurtés à des forces de police nombreuses, qui ont cru devoir se

livrer à des arrestations et à des actes de violence et que la liberté est brimée dans la République lorsque le prolétariat n'a plus le droit de manifester dans la rue ;

— que, par ailleurs, les propositions faites par la direction générale de cette entreprise nationalisée tendant à augmenter les salaires de 2 p. 100 tant horaires que mensuels, sont inacceptables compte tenu du retard existant entre les salaires octroyés par Sud-Aviation et ceux servis à Toulouse par d'autres entreprises nationalisées telles que : O. N. I. A., Renault, Air France, etc. ;

— que le personnel horaire de Sud-Aviation de Toulouse réclame l'intervention d'un accord société identique à celui en vigueur à Nord-Aviation, car il se trouve défavorisé par rapport au personnel Sud-Aviation employé à Bouguenais, Cannes, Marignane, Rochefort et Saint-Nazaire ;

— qu'en outre la direction a refusé la révision des primes d'ancienneté en fonction du relèvement des salaires depuis 1949, qui depuis cette date n'ont pas été modifiées.

Il lui demande les mesures que compte prendre le Gouvernement pour satisfaire les légitimes revendications du personnel de Sud-Aviation de Toulouse, et s'il ne serait pas utile de mettre en place une convention collective nationale pour les personnels des constructions aéronautiques (n° 499. — 11 juin 1963).

(Question transmise à M. le ministre des armées.)

La parole est à M. le secrétaire d'Etat chargé des relations avec le Parlement.

**M. Pierre Dumas, secrétaire d'Etat chargé des relations avec le Parlement.** Madame le président, mesdames, messieurs, mes premiers propos porteront d'abord sur les circonstances que M. Méric a évoquées dans sa question. Le Gouvernement avait le devoir de faire en sorte que l'ordre public ne soit pas troublé et l'honorable parlementaire sait parfaitement que les défilés et manifestations sur la voie publique ne sont possibles que lorsqu'ils ont été autorisés, après qu'une demande ait été faite plusieurs jours à l'avance.

Tel n'a pas été le cas à Toulouse. L'autorité responsable de l'ordre public a très légitimement estimé que l'autorisation de manifestations et défilés sur la voie publique risquait d'entraîner de graves troubles, dont d'ailleurs les dirigeants des grévistes se rendaient en général parfaitement compte.

D'autre part, l'intervention des forces de police n'a jamais revêtu le caractère de violence auquel il a été fait allusion par l'honorable parlementaire. Un seul incident mérite d'être noté : l'arrestation en flagrant délit pour coups et blessures de M. Gaston, qui d'ailleurs a été condamné le 12 juillet à quinze jours de prison avec sursis.

Dans l'ensemble, au cours de la période considérée, la grande dignité des travailleurs et du personnel cadre de Sud-Aviation doit être notée.

Sur le fond du problème soulevé par la question de M. Méric, je dirai d'abord que les revendications des travailleurs de Sud-Aviation sont connues du ministre des armées, autorité de tutelle de la société, et qu'elles ont fait l'objet tout récemment de discussions approfondies qui ont donné des résultats positifs.

La politique suivie par Sud-Aviation en matière de salaire est basée sur le principe de la régionalisation : les salaires pratiqués dans chaque établissement se situent au niveau des moyennes de salaires des établissements industriels de la région, groupés dans un complexe régional servant de comparaison.

Les salaires pratiqués dans les établissements de Sud-Aviation de Toulouse doivent être comparés, par catégorie, avec ceux d'un certain nombre d'entreprises de la région Toulouse-Pyrénées, chambre syndicale patronale de la métallurgie toulousaine : Bréguet, Latécoère, Potez-Fougat, Morane-Saulnier, Messier, Alsthom, Turboméca, Ratier, etc. Il est à noter que cet ensemble ne comprend ni l'O. N. I. A. ni Air France qui ont un régime légal particulier et qui ne sont pas classées, comme les entreprises de construction aéronautique, dans le groupe des industries de la métallurgie, et ce, aux termes de l'arrêté du 8 avril 1939.

C'est dans le cadre de cette politique de régionalisation qu'il avait été décidé d'augmenter les salaires de 2 p. 100 au 1<sup>er</sup> juillet 1963 et de prévoir une nouvelle augmentation de 2 p. 100 pour le 1<sup>er</sup> septembre. Il convient de rappeler que les salaires des ouvriers de Sud-Aviation de Toulouse avaient été déjà relevés de 3 p. 100 au 1<sup>er</sup> janvier 1963 et de 2 p. 100 au 1<sup>er</sup> avril 1963.

Selon l'accord intervenu le 4 juillet 1963 avec l'assentiment des services du Premier ministre, les avantages suivants ont été accordés : augmentation de 2 p. 100 le 1<sup>er</sup> juin, au lieu du 1<sup>er</sup> juillet ; augmentation de 2 p. 100 minimum, le 1<sup>er</sup> septembre ; mise à jour des salaires régionaux le 15 juillet par une augmentation supplémentaire de 1 p. 100 ; prime d'ancienneté majorée de 50 p. 100 au 1<sup>er</sup> juillet 1953 ; pour Toulouse, prime de vacances majorée de 20 francs.

La politique des salaires définie à Sud-Aviation ne comporte pas la conclusion d'accords dans le genre de celui qui est pratiqué dans la société Nord-Aviation. La raison en est la dispersion

géographique des établissements de Sud-Aviation entre la région parisienne, Saint-Nazaire, Nantes, Rochefort, Toulouse, Cannes et Marignane.

Nord-Aviation, au contraire, a des usines moins nombreuses, groupées dans un rayon de 200 kilomètres environ autour de Paris. Au surplus, l'accord Nord-Aviation ne comporte pas un salaire unique pour l'ensemble des établissements de cette société.

Par ailleurs, les mesures qui ont été prises par la direction générale de Sud-Aviation ont pour effet de classer le personnel ouvrier de Toulouse dans une situation améliorée par rapport à la plupart des usines de province de la société.

Je pense ainsi m'être suffisamment étendu sur les différents points de la question posée par M. le sénateur Méric, relatifs aux augmentations de salaires.

En ce qui concerne la question des primes d'ancienneté, j'ai déjà indiqué au passage que ces primes ont été majorées de 50 p. 100 à compter du 1<sup>er</sup> juillet 1963.

Je dois enfin porter à la connaissance du sénateur de la Haute-Garonne que la chambre syndicale de l'aéronautique et les autorités de tutelle ne sont pas favorables à la conclusion d'une convention collective nationale de l'aéronautique. Elles estiment en effet que, l'industrie aéronautique utilisant un personnel dont toutes les qualifications sont sensiblement les mêmes que celles qui sont employées dans l'industrie métallurgique, il serait illogique, contraire à l'intérêt général et défavorable à une expansion de l'industrie aéronautique en province que le personnel de cette dernière soit régi par une convention collective particulière.

**Mme le président.** La parole est à M. Méric.

**M. André Méric.** Madame le président, mes chers collègues, je voudrais en premier lieu vous remercier, monsieur le secrétaire d'Etat, d'avoir accepté que la question orale qui fait l'objet de notre discussion soit appelée aujourd'hui et, en second lieu, exprimer ma gratitude à mes collègues puisque aussi bien cette journée avait été au préalable destinée aux questions orales avec débat sur la réforme de l'enseignement.

Votre réponse, monsieur le secrétaire d'Etat, ne nous satisfait pas. Aussi, qu'il me soit permis d'attirer votre attention sur les causes du conflit qui nous intéresse aujourd'hui, car M. le ministre des armées semble les ignorer ou plutôt les interprète mal.

M. Marc Jacquet, ministre des travaux publics, déclarait, lors de l'inauguration de la foire de Bordeaux : « Le Gouvernement considère que l'effort social qu'il a consenti cette année sous diverses formes à ses ressortissants directs ou indirects, fonctionnaires ou agents des entreprises nationalisées, constitue le maximum compatible avec le maintien de l'équilibre économique et financier. » Qu'il me soit permis de constater que le « maximum compatible » invoqué par votre collègue est nettement insuffisant et que l'équilibre financier du régime est établi sur l'injustice sociale.

Cette déclaration pour le moins fallacieuse fut d'ailleurs condamnée par le mouvement revendicatif du personnel horaire de Sud-Aviation à Toulouse qui a abouti aux accords du 4 juillet 1963, vous venez de le rappeler, après onze semaines de lutte : lutte contre l'inégalité et le désordre des conditions salariales faites à ces travailleurs — j'y reviendrai tout à l'heure — contre l'incompréhension volontaire de la direction qui, pour nier la légitimité de la grève, n'a su qu'utiliser le lock-out, contre un gouvernement qui, lorsque les ouvriers et les compagnons de Sud-Aviation ont voulu rendre publiques leurs revendications et associer la population toulousaine à leur lutte, a utilisé les forces de police et, comme moyen de persuasion, les matraques des C. R. S.

**M. Bernard Chochoy.** Des caresses !

**M. André Méric.** Or, si un mouvement fut revendicatif, ce fut bien celui des ouvriers horaires de cette grande entreprise nationalisée. Pour faire valoir leur droit à de meilleures conditions de vie, ces travailleurs furent contraints à des actions extrêmes. L'unité d'action syndicale ne fut jamais menacée et ceci reste le meilleur garant de la volonté unanime des travailleurs d'obtenir réparation.

Quelle était la situation salariale du personnel de cette entreprise nationalisée qui, par ses réalisations, a honoré les ailes françaises ?

L'évolution des salaires sur le plan national d'avril 1957 à avril 1963 a été, d'après l'indice du ministère du travail, de 65,8 p. 100. Le B. O. S. P. nous apprend que, de mars 1957 à mars 1963, les salaires ont progressé de 64,4 p. 100. Ainsi, durant la même période, la hausse moyenne des salaires en France aura été de 65 p. 100.

Si nous étudions l'évolution moyenne des budgets-types de la C. G. T., de F. O., de l'U. N. A. F., de l'indice C. F. T. C., de l'indice moyen général J. O. E., la hausse durant les années de 1957 à 1963 sera de l'ordre de 68,36 p. 100. Or la hausse pondérée des salaires de Sud-Aviation n'a été que de 57,8 p. 100,

soit une perte de pouvoir d'achat de 10,5 p. 100 par rapport aux budgets-types et de 7,2 p. 100 par rapport à l'évolution nationale des salaires.

En outre, il faut que vous sachiez, mes chers collègues, que de tous les ouvriers horaires de Sud-Aviation, ceux de Toulouse sont les plus mal payés.

La revendication constante des compagnons toulousains a été l'harmonisation des salaires dans les sept usines que possède Sud-Aviation sur le territoire. La direction a accepté l'harmonisation des avantages sociaux ; pourquoi refuse-t-elle celle des salaires ? A-t-on peur que, demain, la revendication, au lieu d'être fragmentaire, devienne uniforme et unique et par là plus puissante et plus efficace ?

Il n'y a aucune raison valable pour qu'un ouvrier d'une même entreprise gagne moins à Toulouse qu'ailleurs alors qu'il accomplit la même tâche avec la même compétence. (*Applaudissements à gauche.*)

C'est ainsi qu'au lieu de répartir le prix du travail avec équité on maintient le principe du salaire régional calculé en fonction du complexe métallurgique régional dont vous avez parlé, monsieur le secrétaire d'Etat.

Or la région Midi-Pyrénées, constamment oubliée par les pouvoirs publics, est sous-développée, sa puissance métallurgique en dehors de Sud-Aviation reste faible et cette incidence veut que les travailleurs métallurgistes des régions pauvres doivent percevoir un salaire inférieur à ceux à qui le hasard permet de travailler dans les régions riches. L'on en arrive ainsi à des hérésies, à des iniquités sociales. C'est ainsi que les ouvriers horaires des entreprises nationalisées telles qu'Air France, l'O. N. I. A., l'atelier de fabrication de Toulouse, qui disposent d'un statut du personnel sur le plan national, bénéficient d'un salaire beaucoup plus élevé.

Permettez-moi de vous donner un seul exemple. Un ouvrier professionnel P. 2 de Sud-Aviation perçoit, pour un mois de travail de 198 heures, 731,26 francs, somme comprenant l'ancienneté maximum. A l'atelier de fabrication, un ouvrier ayant la même qualification, la même ancienneté, gagne, pour un nombre égal d'heures de travail, 842 francs, à Air France, 905,88 francs, et à l'O. N. I. A., 914 francs.

Ainsi, dans la même ville, des ouvriers susceptibles d'accomplir la même tâche et appartenant à des entreprises nationalisées, ne perçoivent pas les mêmes salaires. Il était normal que les compagnons de Sud-Aviation réclament la parité.

Comme je viens de le démontrer, l'action revendicative du personnel de Sud-Aviation n'avait aucun objectif politique, contrairement à ce qu'a affirmé la presse aux ordres. Il s'agissait de rattraper le retard des salaires de Sud-Aviation par rapport à l'évolution des salaires sur le plan national, d'obtenir l'harmonisation des salaires entre les différentes usines de Sud-Aviation disséminées sur le territoire, de réclamer la parité avec le personnel des autres entreprises nationalisées établies à Toulouse.

Je vous pose les questions suivantes, monsieur le secrétaire d'Etat. Avait-on besoin, en réponse à des revendications aussi justifiées, de provoquer le lock-out de l'entreprise ? Avait-on besoin d'installer à Toulouse des forces de police impressionnantes ? Avait-on besoin d'imposer à ces compagnons onze semaines de lutte pour accepter la discussion et obtenir des accords raisonnables ?

Nous pensons qu'il serait préférable à l'avenir, plutôt que de faire preuve d'une intransigeance ridicule et inutile, plutôt que de provoquer à chaque conflit l'étalage dans les rues de nos villes de forces policières, procédé indispensable à un régime d'autorité, mais aussi marque indéniable de faiblesse d'un régime qui veut ignorer la loi de la raison et de la logique, la sagesse et la clairvoyance de la classe ouvrière, de provoquer la discussion et la mise en place d'une convention nationale collective de l'aéronautique qui mettrait un terme définitif aux sources permanentes d'un conflit qui vient de s'apaiser mais qui est sur le point de recommencer. (*Applaudissements à gauche, à l'extrême gauche et sur divers bancs.*)

— 8 —

## REFORME DE L'ENSEIGNEMENT

### Discussion de questions orales avec débat.

**Mme le président.** L'ordre du jour appelle la discussion des questions orales avec débat, jointes, suivantes :

I. — M. Louis Gros demande à M. le ministre de l'éducation nationale :

1° Quels sont les motifs qui ont amené le Gouvernement à envisager de modifier et compléter le décret du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public ;

2° Quels sont les moyens prévus pour réaliser cette réforme. (N° 23.)

II. — M. Georges Lamousse demande à M. le ministre de l'éducation nationale :

1° De vouloir bien définir la politique qu'il entend poursuivre dans le domaine de la réforme de l'enseignement ;

2° De préciser les moyens financiers qu'il compte mettre en œuvre pour l'appliquer. (N° 26.)

III. — M. Georges Cogniot appelle l'attention de M. le ministre de l'éducation nationale sur la crise la plus grave que traverse actuellement l'enseignement français depuis l'école maternelle jusqu'aux facultés.

En conséquence, il lui demande :

1° Quels sont les buts poursuivis par la réforme de l'enseignement envisagée par le Gouvernement ;

2° Quels sont les moyens financiers que celui-ci entend consentir à l'éducation nationale pour assurer une rentrée scolaire normale en 1963. (N° 28.)

La parole est à M. Louis Gros, auteur de la question n° 23.

M. Louis Gros. Madame le président, monsieur le secrétaire d'Etat, mes chers collègues, lorsque j'ai posé au ministre de l'éducation nationale la question qui est aujourd'hui soumise à notre discussion, j'ai cru réellement traduire non seulement ma propre inquiétude et ma propre préoccupation, mais également celles de chacun des membres de cette assemblée. Le fait que j'ai été suivi dans cette procédure par deux de mes collègues, MM. Lamousse et Cogniot, qui ont posé des questions semblables, démontre bien que je ne me suis pas trompé dans ce premier jugement tant il est vrai que nous sommes préoccupés et inquiets de l'avenir et que nous considérons que l'enseignement de la jeunesse constitue une des composantes essentielles de cet avenir.

Chaque année, d'ailleurs, que ce soit à l'occasion de débats sur une question orale ou à l'occasion des débats budgétaires, nous consacrons de nombreuses heures à cette question de l'enseignement, de sa mise à jour, de sa réforme. Cependant, il me semble qu'à chacune de ces discussions nous sommes en quelque sorte pris à la gorge par ce que j'appellerai les urgences inéluctables et sollicités dans notre attention, dans notre travail, par la recherche de ce compromis entre l'insuffisance évidente du budget de l'éducation nationale et les besoins croissants en maîtres, en professeurs, en locaux, en matériels.

Toutes ces tâches, toutes ces exigences qui nous saisissent au moment de ces discussions, aboutissent parfois à un triste marchandage entre les impératifs que le souci de l'avenir de la jeunesse nous propose et ce misérable souci financier. C'est ainsi que, par instant, il semble que nous perdions un peu de vue une question qu'il convient cependant de se poser aujourd'hui comme hier et à chaque instant. Cette question fondamentale, qui est au-dessus, au-delà même des moyens matériels de l'enseignement, est la suivante : notre enseignement national, par ses structures, par sa nature, par sa matière, dans son génie, correspond-il réellement aujourd'hui aux obligations, aux devoirs, aux charges d'une nation qui, en 1963, comprend cinquante millions d'habitants, avec la courbe démographique que vous connaissez ? Voilà la véritable question.

Je m'efforcerais, aujourd'hui, au risque de vous décevoir un peu, mes chers collègues — mais je suis certain que d'autres après moi compléteront l'exposé que je me propose de faire — de ne pas parler de crédits, ni de constructions, ni de locaux, ni de dépenses. Je n'ignore certes pas l'importance et la nécessité de ces questions fondamentales ; mais nous pourrions les reprendre et en discuter au moment de l'examen du budget de l'éducation nationale. Au cours d'un débat sur la réforme de l'enseignement, il convient d'écarter ces problèmes pour se limiter à l'objet même de la réforme de l'enseignement dans sa nature, dans sa matière, dans son objet ; il faut se limiter, étant donné qu'il est impossible de tout dire et d'épuiser un tel sujet. Si l'on veut tout dire, on efface — si je puis m'exprimer ainsi — le relief, on supprime les ombres et tout se confond dans une grisaille monotone, longue et fatigante.

Ainsi donc, je ne voudrais chercher ni à discuter un budget d'éducation nationale, ni même refaire, démarquer ou paraphraser les débats qui ont eu lieu la semaine dernière à l'Assemblée nationale. Non, je voudrais, au contraire, refusant de me laisser entraîner hors de mon propos, de me laisser détourner de mon objectif par un souci de détail, de mise au point, je dirai de préoccupation journalière, angoissante et lancinante, je voudrais, dis-je, simplement demander au Gouvernement représenté sur ce banc une réponse à ces questions :

Quelle est la pensée du Gouvernement ? Quelle est la doctrine du Gouvernement en matière d'enseignement ? Quelles sont pour lui les fins de l'enseignement ? Pourquoi une réforme et une réforme de quoi ?

Vous me permettez, avant d'aborder le fond même du débat, de faire à propos de cette réforme une petite observation au

Gouvernement. Je n'aime pas le mot de réforme si on le prend dans son sens absolu car une réforme, c'est une réaction, c'est en même temps une critique et un peu une condamnation de ce qui a précédé, c'est surtout un désir de changer et de modifier une structure en partant d'une doctrine autre.

Certes, l'enseignement, cette matière difficile à définir, doit évoluer. Certes, la vie est un perpétuel mouvement et il n'est pas possible de concevoir que l'on mette en dehors, en marge ou sur la touche le problème de l'enseignement. J'aurais pourtant préféré, c'est une petite querelle de pensée, qu'au lieu de parler de réforme, on me parlât de mise à jour, de progrès ou d'évolution. Mais, cela dit, gardons le mot de réforme puisqu'il a fait fortune et usons-en.

Ce que je voudrais simplement, et c'est l'objet de cette première réflexion, c'est dépassionner le débat alors que l'idée de réforme comporte en substratum un apport passionnel. Il faut donc dépassionner un débat qui n'a jamais cessé d'être passionné.

Puisque le mot de « réforme » est aujourd'hui du vocabulaire courant, employons-le pour la suite de nos discussions. Je m'en sers et je vais essayer — je le reconnais, avec beaucoup de prétention — après avoir donné une définition de l'enseignement, de décomposer ma question en trois volets.

L'enseignement, tout le monde sait ce qu'il est, mais essayons, pour serrer le problème, d'apporter une définition de l'enseignement en tant que charge d'un gouvernement et qu'obligation d'une société : l'enseignement est un ensemble de moyens au service de fins clairement conçues, concernant l'avenir de l'enfant. Cette définition contient les trois paragraphes de mon développement.

Quelles sont les fins de l'enseignement ; avec quels moyens va-t-on atteindre ces fins ; comment conçoit-on l'avenir de l'enfant et comment l'orientera-t-on ?

Sur les fins de l'enseignement, c'est-à-dire sur son but, j'attends, monsieur le secrétaire d'Etat, avec curiosité je ne vous le cache pas, mais aussi avec anxiété, la réponse que vous allez m'apporter.

J'attends votre réponse avec anxiété parce qu'il y a deux conceptions très nettes, je dirais presque opposées, des fins d'un enseignement. Je pensais et je pense encore que la fin de l'enseignement, c'est d'offrir à chaque enfant les moyens de former, de perfectionner sa personnalité et de développer au maximum ses aptitudes dans le cadre d'une société. C'est l'enfant, c'est le jeune homme, c'est l'étudiant et sa personne qui sont, sans méconnaître le cadre social, la véritable fin de l'enseignement. A cette conception, qui n'est pas nouvelle ni originale, vient se confronter, s'ajouter, et par moment s'opposer une conception avouée, déclarée, celle-là, qui est en quelque sorte celle des planistes et des technocrates et qui paraît être — c'est là mon inquiétude, monsieur le secrétaire d'Etat — celle du Gouvernement.

J'ai lu, comme tout le monde, les déclarations à l'Assemblée nationale de M. le Premier ministre sur ce sujet. J'avoue en avoir été très frappé. M. le Premier ministre déclare, je lis le *Journal officiel* : « Quels doivent être nos objectifs dans le domaine de l'éducation nationale ? Selon moi, ils sont au nombre de trois. Nous devons d'abord démocratiser pleinement l'enseignement — nous en reparlerons tout-à-l'heure — nous devons ensuite — je vous en prie, mes chers collègues, écoutez ces propos — nous devons ensuite faire en sorte que cet enseignement réponde aux besoins de la nation ; nous devons enfin maintenir la tradition de la culture générale. »

Cela est lourd de conséquences. « Faire en sorte que l'enseignement réponde aux besoins de la nation », cela est grave. M. le Premier ministre n'a pas été emporté par un mouvement oratoire ; il précise sa pensée quelques paragraphes plus loin ; je cite : « Ce problème qui consiste à lier la démocratisation à l'adaptation aux besoins économiques, techniques, scientifiques et autres de la nation, c'est en fin de compte le problème de l'orientation ; il est au centre de l'enseignement d'aujourd'hui. »

Et il poursuit : « L'Université, parce qu'elle a toute la jeunesse de France à sa disposition, a maintenant la responsabilité de l'orienter, c'est-à-dire de conduire les enfants vers les enseignements et les carrières dont ils sont capables en gardant la conscience des besoins de la nation et des possibilités d'emploi qu'ils trouveront. »

C'est une conception des fins de l'enseignement, mais celle-là donne une prééminence au plan, aux besoins, aux exigences de la société et non plus à la personne de l'élève. C'est cela qui m'inquiète, et lorsque vous voyez, dans ce même discours de M. le Premier ministre, qu'à propos de l'orientation il ajoute : « Qui peut être l'orienteur, sinon le professeur, sinon l'instituteur, c'est-à-dire d'une façon ou d'une autre le maître... », sans qu'à aucun moment il y ait une référence au milieu familial, je persévère dans l'inquiétude.

Si, pour nous détendre un peu, car il y a par moment des détenteurs nécessaires, nous lisons la suite de ce propos, M. le Premier ministre ajoute, aux applaudissements d'une partie de

l'Assemblée, qu'il faut une volonté de rénovation, qu'il y aura des difficultés et qu'il y a les routines et les préjugés. Il déclare : « Nous essaierons de dominer tout cela et nous avons confiance dans la réussite pour plusieurs raisons : la première, n'en déplaise à certains membres de l'opposition, c'est que nous croyons avoir pour nous la durée. »

Je ne peux pas vous dissimuler que cette première place donnée aux exigences économiques, que cette orientation « orientée » par les besoins de l'Etat, cette mise au second plan de la personnalité de l'enfant et du milieu familial, cette absence de référence aux parents, me font craindre ce que je n'ai jamais cessé de dénoncer à cette tribune depuis déjà quelque temps, à savoir cette conception que l'école est au service de l'Etat et non au service de l'enfant.

Une telle doctrine est très grave, croyez-moi. C'est cela le fonds du débat. C'est cela le fonds de la question que je pose aujourd'hui au Gouvernement : quelle est votre pensée quant aux fins de l'enseignement, c'est-à-dire quant au véritable objet de l'enseignement et quelle place donnez-vous à l'enfant dans vos préoccupations ?

Oh ! je sais bien que j'ai volontairement simplifié le problème, que j'ai manqué peut-être de nuance, que j'ai un peu forcé les traits en opposant deux conceptions de l'enseignement qui ne sont pas absolument inconciliables, mais c'est parce que les propos qui ont été tenus m'ont inquiété que je viens aujourd'hui, comme première partie de ma question, demander au Gouvernement quelle est sa conception en matière de fin, de but, d'objet de l'enseignement et quelle est la place qu'il fait aux exigences de la société, exigences qui sont certaines, qui sont évidentes, et quelle est la place qu'il fait à l'enfant. L'enseignement a-t-il, en quelque sorte, comme fin première et essentielle l'enfant et le perfectionnement de sa personne, le développement de ses aptitudes ou au contraire, ou en même temps, l'enseignement doit-il être orienté par l'Etat en fonction des besoins de la société ?

Je pensais et je pense encore que si l'individu a certes, à l'égard de la société, de la collectivité des obligations et des devoirs, la société n'est pas une fin en soi et la fin de la société, c'est l'individu.

Nous allons maintenant aborder le problème des structures de cet enseignement, de ces fameux trois ordres d'enseignement traditionnels, de leur évolution et de leur conception.

Nous avons tous vécu, connu, ces fameux trois ordres d'enseignement dont il ne faut pas médire, qu'il ne faut pas condamner. Ont-ils, oui ou non, trahi leur conception d'origine ? Je me permets, pour vous situer ce que je crois être vrai, de vous citer M. Cros dont nous avons tous plus ou moins lu l'ouvrage sur *L'Explosion scolaire* et dont nous connaissons un peu la pensée.

« Le primaire, le secondaire et le supérieur, dit-il, étaient conçus comme des degrés d'enseignement superposés, progressifs, mais au XIX<sup>e</sup> siècle chacun d'eux s'est développé comme un ordre d'enseignement distinct, clos, appelé à enseigner sa propre clientèle et à la recruter d'après des critères sociaux plutôt que scolaires. »

C'est ainsi que l'ensemble a abouti, au lieu de cette graduation du primaire, du secondaire et du supérieur qui étaient, en réalité, les étapes d'un même chemin dans la conception d'origine, à la juxtaposition de trois ordres fermés.

Lors de son audition à la commission des affaires culturelles, M. Fouchet a reconnu cette opposition entre les enseignants de chacun des ordres en question.

Il a même ajouté : « Il est incroyable de trouver dans les ordres enseignants qui se flattent souvent d'être en tête du progrès de la pensée, un esprit conservateur et de clan qui rend difficile la transformation et l'évolution. »

Cela est tellement vrai que le primaire, trahissant son objet et son but, s'est prolongé dans un primaire supérieur alors que le secondaire, trahissant également son origine, a fait des classes primaires. On pouvait en quelque sorte aboutir, non pas à passer de l'un à l'autre, mais à demeurer dans l'un ou dans l'autre.

Inversement, le secondaire a créé ses classes primaires ; le supérieur a continué à recruter dans un milieu restreint et sur tout cela, ces temps derniers, s'est greffé, mais sans se fondre, un enseignement technique qui a vécu sa propre existence un peu en marge des trois autres ordres d'enseignement.

Tout cela, nous le savons tous, a fait l'objet depuis de nombreuses années des préoccupations de ceux qui se penchent sur ce problème de l'enseignement et de son adaptation à la vie moderne. Tout cela n'est pas nouveau et le Gouvernement présent n'a rien découvert. Son inquiétude n'a fait que prendre le relais de l'inquiétude des gouvernements qui l'ont précédé.

J'ai là une note chronologique des projets de réforme. Je vais vous en citer les auteurs et les dates et vous verrez que de tous les points de l'horizon politique les hommes publics, les

hommes de gouvernement se sont préoccupés de cette adaptation de l'enseignement en tant que tel à la vie.

En 1923, c'est Léon Bérard. En 1926, c'est Edouard Herriot et Anatole de Monzie. Puis, en 1929, c'est la C. G. T. qui propose une réforme de l'enseignement. En 1937, c'est le projet de Jean Zay. Puis, après la guerre, c'est la commission Langevin-Wallon. Je suppose que mon collègue M. Cogniot, qui en a très brillamment préfacé une dernière édition vous parlera longuement du rapport de la commission Langevin-Wallon — je m'en abstiendrai, car je le ferais moins bien que lui — qui envisage déjà la prolongation de la scolarité.

Après la commission Langevin-Wallon, ce sont les projets suivants : 1948, Depreux ; 1949, Yvon Delbos ; 1953, André Marie ; 1955, M. Berthoin auquel je suis heureux de pouvoir rendre de cette tribune un hommage particulier. (*Applaudissements.*) Puis c'est M. Billères en 1956 et nous arrivons en 1958-1959 aux décrets sur la réforme.

Ce rappel historique n'avait pas d'autre objet que de vous faire reconnaître que cette prolongation de la scolarité qui, elle, mérite réellement la qualification de réforme de l'enseignement, constitue un progrès important qui doit nécessairement entraîner une transformation de l'enseignement dans ses structures et dans ses programmes.

Il faut bien comprendre que l'on ne va pas garder deux ans ou quatre ans de plus des enfants pour leur faire redire et rabâcher les mêmes choses ou pour les faire progresser dans le domaine de la connaissance et de la culture à la même cadence et avec les mêmes objets, que cela ne servirait à rien si l'on ne réformait pas les programmes et les structures.

Je ne suis opposé à aucun système et je n'ai pas de théorie *a priori* sur ce sujet, mais je voudrais, dans mon ignorance, parvenir à comprendre autrement que par des déclarations de bonnes intentions ou de forme générale, ce que poursuit actuellement le Gouvernement.

Un enseignement qui occupe un élève de six ans à vingt-cinq ans, s'il suit le supérieur jusqu'à la fin, qui va comporter en cours de route des arrêts possibles, des terminaisons à seize ans ou à dix-huit ans, pourra-t-il, pour chaque individu, être conçu de manière à prévoir l'arrêt en temps utile, à être cohérent, complet, sans rabâchage, sans recherches ni classes inutiles et que, en quelque sorte, il s'adapte vraiment à l'individu, il « colle » — veuillez excuser ce mot trivial — à son développement physique et intellectuel.

Cependant, cet enseignement devra être le même pour tous jusqu'à seize ou dix-huit ans. C'est là que je suis inquiet, non pas que je sois réfractaire à la conception de l'expérience des collèges polyvalents, des nombreuses disciplines, des passerelles, des couloirs, des brassages de maîtres. Tout cela, je l'admets. Je crois même qu'il y a, à l'intérieur de toute cette réforme, de cet essai, de cette expérience, quelque chose qui peut fournir des éléments pour la réforme de l'enseignement, et donner d'excellents résultats.

J'aurais voulu que, de la part de M. le ministre de l'éducation nationale ou de son représentant, nous entendions aujourd'hui sur ces problèmes qui sont graves, autre chose que ces déclarations de principe dans le genre de : « Nous allons créer vingt établissements polyvalents. »

Comment vont-ils fonctionner ? Comment allez-vous faire vivre et cohabiter dans ces mêmes établissements, non pas les maîtres — car je suis certain qu'ils feront pour cela l'effort nécessaire au début pour ce brassage, cette meilleure compréhension — mais deux enseignements dont l'un doit, à seize ou à dix-huit ans, être achevé, complet, avoir donné tout ce que l'élève a le droit d'attendre et l'autre avoir fourni en même temps qu'une culture, je dirai moins que la culture, une méthode de travail. C'est cela la vieille querelle du secondaire et du primaire, cette querelle de l'enseignement qui instruit et de l'autre qui apprend — vous avez entendu cela je ne sais combien de fois — et c'est une querelle, non pas de mots, mais qui repose réellement sur deux méthodes et sur deux conceptions de l'enseignement.

Laquelle des deux faut-il abandonner ? Laquelle fera vers l'autre le pas nécessaire en vue de la fusion ? Comment va-t-on arriver à cette fusion, à ce tronc commun, puisqu'il faut employer cette expression, qui va réunir ces élèves jusqu'à seize ou dix-huit ans ?

Pour le primaire, c'est-à-dire pour le premier cycle, il n'y a pas de difficulté ; mais après ? Quelle est exactement la portion de chemin que les élèves vont pouvoir suivre en commun ? A quel moment, comment et pourquoi, par quel couloir va-t-on les faire passer pour aller du classique au technique, du technique ou scientifique et revenir de l'un à l'autre ? Tout cela n'est pas clair dans les propos que l'on nous a tenus et mon ignorance est trop grande pour apporter, par moi seul, une réponse à ces questions.

Vous avez pris un risque en décidant cette expérience, risque qui est inclus je dirai presque dans le mot lorsque l'expérience



a pour objet des enfants et leur avenir. Je ne vous en fais pas le reproche, mais cette expérience est-elle le résultat d'un raisonnement, d'une abstraction, d'une formule, ou bien résulte-t-elle d'études nombreuses qui suivent vraiment la réalité et la vie ?

A propos des moyens, j'aborde plus facilement — et je vais essayer d'être très bref — les deux dernières questions qui me préoccupent : celle des maîtres et celle de l'enfant.

Il ne faut pas escamoter la question des maîtres comme on le fait trop souvent au moment des débats sur l'éducation nationale. Le manque de maîtres, les classes creuses, les difficultés de recrutement, oui, tout cela existe, mais pourquoi ne pas regarder en face le problème de la fonction enseignante au lieu de tenir des discours, des propos académiquement bien faits, bien structurés pour parler de la vocation enseignante, de la vie des enfants, du devoir de l'enseignant. Tout cela, au fond, n'est-ce pas, de la part de tous, éluder un peu hypocritement la vérité que nous connaissons ?

Il faut rendre à la fonction enseignante son rang dans la société. Pourquoi ne pas aller jusqu'au bout et reconnaître que c'est d'abord une question d'argent ? Ce n'est pas uniquement cela, mais c'est d'abord, je le répète, une question d'argent et de traitements.

Au moment même où l'on veut demander à nos enseignants un effort de culture et d'instruction plus grand, où l'on veut qu'ils travaillent et préparent leur qualité d'enseignant par des années nouvelles d'étude, où l'on souhaite que tous les enseignants du premier cycle préparent, non seulement une licence, mais qu'ils aient fait au moins deux ans de faculté pour acquérir une culture générale plus grande, au moment où l'on demande cet effort, dis-je, n'est-il pas possible, en même temps, de revoir la question de leurs traitements ?

Lorsque M. le Premier Ministre et M. le ministre de l'éducation nationale disent qu'ils feront tout pour réaliser cette réforme de l'enseignement et pour résoudre ce problème du déficit en maîtres, quelle précision chiffrée — car, en matière d'argent, il n'y a que les chiffres et les précisions qui comptent — apportent-ils sur ce problème grave ? J'attends sur ce point une réponse.

Seulement, je le répète, l'examen du problème des crédits n'est pas suffisant. Il faut rendre au professeur son rang dans la société.

Quel est celui d'entre nous qui ne connaît pas les difficultés qu'éprouve un maître ou un instituteur pour s'assurer des conditions matérielles décentes d'existence du point de vue de son logement, de son bureau, de son mobilier, de ses possibilités de recevoir la famille ?

Je fais appel à ceux de mes collègues qui ont entendu à la commission certains professeurs en Sorbonne, qui ont pu se rendre compte de leur misère lorsqu'ils déclarent n'avoir pas de bureau pour recevoir l'élève dont ils sont le maître de thèse, qui n'ont pas une dactylographe — collective, j'entends — pour répondre au courrier et qui doivent, mal installés sur un coin de table, rédiger à la main des travaux qui vraiment ne sont pas ceux qu'ils devraient exécuter.

Voilà en quoi on peut restaurer la fonction enseignante, depuis l'instituteur jusqu'au professeur en Sorbonne, en fournissant des possibilités de travail, un cadre de travail, des conditions d'existence différentes.

Cela, on le dit, on en parle toujours, mais nous attendons que, sur ce point, enfin, on nous réponde autre chose, monsieur le secrétaire d'Etat, que ce que M. le ministre de l'éducation nationale disait à l'Assemblée à la fin de son intervention : « Le Gouvernement compte sur le corps enseignant pour réaliser les mutations qu'exige l'évolution du monde moderne. »

Oui, bien sûr ! mais peut-être espérait-il autre chose que cette phrase bien balancée et qui ne contient aucune affirmation ni aucune promesse.

Enfin, et j'abuse de votre patience, il y a un dernier aspect de la question, celui de la conception du Gouvernement à propos de l'enseignement, au regard de l'enfant. L'on est frappé, nous a dit M. le ministre de l'éducation nationale, de la pauvreté des résultats. Les tentatives précédentes d'orientation pendant deux ans, les classes terminales, tout cela serait, nous dit-on, un échec ou un demi-échec : 50 p. 100 des élèves ne seraient pas admis en sixième ; et l'on va vite aux conclusions extrêmes : c'est la dégradation du primaire, c'est la faillite du secondaire, c'est l'abaissement du niveau de l'enseignement supérieur !

Oui, les critiques sont justes, mais c'est moins l'enseignement et sa matière que les conditions dans lesquelles il est donné et sa mise à la disposition de tous qui ont été manquées. Le principe de justice, qui a été tant de fois évoqué à propos de l'enseignement sous le vocable de « démocratisation », est affirmé par tous. Personne, aujourd'hui, je ne dis pas « n'oserait penser », mais personne, sincèrement, ne doute que l'objectif à poursuivre soit la mise à la disposition de tous des possibilités

de l'enseignement. C'est la démocratisation qui est — il nous l'indique dans ses déclarations — l'objectif numéro un de M. le Premier ministre.

C'est bien ! Nous sommes tous d'accord. Mais affirmer un désir d'offrir la même possibilité d'instruction à tous et croire — et nous devrions tous nous frapper la poitrine — ou feindre de croire que la gratuité ou l'octroi de bourses suffit à résoudre le problème, c'est s'arrêter en chemin !

La poursuite des études, quand on en a la possibilité intellectuelle, à l'âge de l'apprentissage dans l'atelier, à l'âge du petit emploi dans un bureau, à l'âge du travail à la ferme, au moment où ces travaux d'atelier, de bureau ou ruraux peuvent apporter des ressources au milieu familial et au foyer, la continuation de l'étude, dis-je, est une charge, et qui peut être insupportable.

**M. Georges Cogniot.** Très bien !

**M. Louis Gros.** C'est difficile à résoudre ! Je ne conteste pas la difficulté de trouver la solution à ce problème. Je ne conteste pas non plus que cela peut être lourd pour le budget de la collectivité. Mais pourquoi ne faut-il pas dire en principe, ne faut-il pas poser comme règle, comme but vers lequel on tend, qu'il faut offrir à chacun, à tous, la possibilité d'atteindre réellement l'instruction, la culture et le perfectionnement de sa personnalité et le développement de ses aptitudes, et l'offrir non pas comme un objet de luxe derrière une vitrine qui ne se lève pas, mais réellement dans les mêmes conditions à tous les enfants qui auront suivi et qui suivent l'instruction ?

**M. Bernard Chochoy.** Très bien !

**M. Louis Gros.** Comment le Gouvernement le conçoit-il ? Ma conclusion porte sur le problème de l'orientation car celui-ci, vous le pensez bien, est inclus dans ma question. L'orientation est depuis quelques années le seul élément certain, réel de ce que l'on a appelé la réforme de l'enseignement qui, pour le reste, est un peu nébuleuse. L'orientation, je la considère, vous pensez bien, à partir de l'enfant et non pas pour la société. Mais qui en décidera ? Selon quels critères, selon quel orienteur ?

Telles sont les questions auxquelles je souhaite, monsieur le secrétaire d'Etat, obtenir une réponse. Pour ma part, l'orientation est encore un peu balbutiante ; elle n'offre aucune certitude dans ses décisions ; elle n'offre qu'une garantie très relative puisque l'on ne sait pas à quel âge elle peut intervenir. Est-ce à onze, à douze, à quatorze ou à seize ans ? Finalement, on pense qu'elle peut intervenir tantôt à l'un, tantôt à l'autre de ces âges, et que cela dépend des inégalités foncières de développement physique et biologique des individus.

Alors, certes, que l'on forme des individus, certes que les maîtres se penchent sur ces problèmes. Parce qu'ils auront des classes moins nombreuses, les maîtres pourront garder un contact plus étroit avec les familles. Lorsqu'on est le professeur de vingt-cinq élèves, on peut connaître vingt-cinq familles ; mais, pour cinquante élèves, les charges de la pédagogie et de l'enseignement ne vous permettent plus de connaître vraiment l'enfant, ses parents et son milieu familial.

**M. Georges Cogniot.** Très bien !

**M. Louis Gros.** Les critères étaient jadis — nous les avons connus — la naissance, le milieu social, la tradition familiale. Cette question que nous avons entendue mille fois poser autour de nous, dans nos familles, quand nous étions à l'âge où on pouvait nous les poser : « Que fera cet enfant lorsqu'il sera grand ? », c'était déjà le souci de cette orientation et c'est, au fond, malgré le parti pris, malgré le côté affectif et sentimental, à la famille que doit appartenir en fin de compte la décision. Avec le conseil du professeur, qui doit garder le contact, avec le conseil de l'orienteur, qui ne pourra que très rarement apporter une décision négative impérative, c'est à la famille, et non pas à l'université seule ou aux maîtres seuls, qu'appartient cette orientation.

Mes chers collègues, l'objet de mes propos vous a peut-être surpris. J'ai été, j'en suis sûr, beaucoup trop long et je vous demande de m'en excuser.

Pour terminer, en essayant de couvrir ma pensée de la pensée de personnes qui ne sont pas discutables, à l'époque de la fission de l'atome, du réacteur, de la vitesse et de l'électronique, je voudrais rappeler que nous pétrissons en ce moment dans notre discussion une matière humaine et que, quoi que l'on dise, l'homme n'est pas et ne sera pas uniquement un robot. Je rappellerai donc la pensée d'un ancien et l'avertissement d'un contemporain.

Parlant de l'enfant et de sa culture, ainsi que des méthodes de pédagogie nouvelles — le propos a été rappelé à l'Assemblée nationale — M. Guéhenno, dont on ne peut contester la largeur de vues et d'esprit, a écrit : « Le plus grand des périls est de s'imaginer qu'on peut pourvoir à la culture par l'image et par le son. A mon avis... » — quand on connaît son œuvre et sa vie, on sent qu'il sait de quoi il parle — « ... la culture, c'est la rencontre de la difficulté, c'est la volonté

de vaincre. Il y a trop de passivité dans les autres moyens. » La règle de l'effort, c'est une des bases de la culture.

Enfin, pour terminer, toujours à propos de l'homme, je me permettrai de citer cette pensée de Montaigne : Je préfère une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine. (*Applaudissements sur tous les bancs.*)

**Mme le président.** La parole est à M. Lamousse, auteur de la question orale avec débat n° 26.

**M. Georges Lamousse.** Madame le président, mesdames, messieurs, je voudrais, au nom du groupe socialiste, non pas apporter dans ce débat des révélations nouvelles et définitives — ni mes amis ni moi n'avons cette ambition — mais essayer au moins de démêler dans ce complexe et difficile problème de l'enseignement que nous affrontons, que nous ne pouvons pas éluder, quelques vérités simples mais utiles, quelques directions sans prétention mais sûres, qui nous permettent de ne pas nous égarer, de ne pas nous laisser emporter par l'esprit de système ou l'esprit de routine, mais au contraire d'utiliser au mieux pour l'avenir de la nation tous les moyens dont nous disposons.

Nous avons tous conscience, quelles que soient par ailleurs nos conceptions philosophiques, politiques, religieuses, de l'importance, de la gravité du problème. Il ne s'agit pas ici d'une profession, d'une production particulière, d'un secteur de l'activité nationale ; à travers notre enseignement, c'est tout notre avenir qui est en jeu, qui est en train de se faire ou de se défaire et dans tous les domaines.

Cette prise de conscience explique et justifie l'inquiétude, l'angoisse, non seulement de ceux qui exercent des responsabilités publiques, mais encore de tous les groupes sociaux, de toutes les familles spirituelles qui viennent tour à tour exprimer leurs suggestions, leurs espoirs et leurs craintes devant ce vaste édifice de l'enseignement qui ne cesse pas de se construire, que nous avons le devoir de construire honnêtement avec des pierres solides, en refusant les fausses fenêtres, les perspectives illusives et les reliefs dessinés en trompe-l'œil.

Examiner un système d'enseignement c'est, je crois, répondre à deux questions. Premièrement, cet enseignement est-il bon, indépendamment du nombre de ceux qui le reçoivent, c'est-à-dire répond-il à la fois aux exigences de la conscience humaine, aux lois du développement de l'esprit et à l'évolution des structures politiques, économiques et sociales ? Deuxièmement, compte tenu de la diversité des aptitudes, cet enseignement est-il accessible à tous, sans distinction de naissance, de rang social ou de fortune, en d'autres termes, est-il distribué équitablement, apporte-t-il à chaque enfant l'assurance qu'il atteindra son plein épanouissement et à la nation l'assurance que chacun de ses enfants est bien à sa place et donne toute sa mesure ? Je vais, si vous le voulez, essayer de répondre successivement à ces deux questions.

Pour savoir si notre enseignement est bien adapté à notre époque, un bref retour en arrière est nécessaire afin d'examiner d'où il vient et sur quels principes il avait été fondé à l'origine.

Une première évidence s'impose. Alors que d'autres pays, d'ailleurs très différents de civilisation, de régime politique, tels, par exemple, les Etats-Unis, le Brésil, la Russie soviétique, ont créé leur système d'enseignement — ou l'ont profondément rénové ce qui équivaut à une création — dans la première moitié du vingtième siècle, nous vivons encore sur un système d'enseignement dont les premiers éléments furent créés par la Révolution, qui s'est constitué pendant tout le dix-neuvième siècle, pour prendre vers 1885 la forme qui est encore la sienne aujourd'hui.

Ce système d'enseignement répondait aux besoins de la société contemporaine et reflétait cette société. Il comprenait essentiellement deux étages. Le primaire était destiné à la classe populaire, ouvriers, paysans, artisans, boutiquiers. On avait fini par admettre, non sans peine d'ailleurs, non que cette classe avait besoin d'une instruction quelconque, mais que cette petite instruction qu'on allait lui donner serait finalement bénéfique pour tous, à commencer par les privilégiés de la naissance et de la fortune, calcul qui devait se révéler en partie exact — en partie seulement — car il y eut un miracle dont je me propose de parler dans un instant.

Le secondaire n'était pas « au-dessus », il était « autre chose ». Collèges municipaux, lycées d'Etat, institutions privées, c'était le domaine réservé à la classe dirigeante. C'est là qu'on formait l'homme de bonne société, le futur patron, le grand propriétaire terrien, capable de tenir dans un salon, dans un dîner, la place qui devait être la sienne, de soutenir une conversation intéressante, brillante parfois sur n'importe quel sujet d'ordre général.

La primauté absolue des lettres sur les sciences était un dogme indiscutable. Le grec, le latin, la rhétorique conféraient à cet enseignement, à ceux qui l'avaient reçu, des lettres de noblesse irremplaçables même si, au bout de quelques mois, il n'en restait rien, ce qui était souvent le cas.

Les établissements d'enseignement supérieur, facultés, grandes écoles, étaient considérés comme des sortes d'instituts professionnels. On y formait des professeurs, des médecins, des avocats. S'il leur arrivait d'aider au progrès des sciences, c'était de surcroît et presque par un luxe étranger à leur mission officielle.

Tel était notre enseignement en 1890. Mais ce tableau que j'ai brossé bien imparfaitement, on le retrouve presque trait pour trait en 1963. On peut dire, sans forcer la vérité, que notre système d'enseignement date d'un siècle.

**M. Antoine Courrière.** Très bien !

**M. Georges Lamousse.** Or, depuis un siècle, pas mal de choses se sont passées qui ont changé la face du monde : c'est d'abord le prodigieux développement des sciences et des techniques qui a entraîné la promotion irrésistible et irréversible des disciplines scientifiques. A une époque où la puissance d'une nation, sa place dans le monde, se mesure au volume de sa production industrielle et au degré d'avancement de ses techniques, il faut accepter, qu'on s'en réjouisse ou qu'on s'en afflige — et, je vais vous faire une confiance, je ne peux pas m'empêcher de m'en affliger un peu — il faut accepter que le littéraire cède le premier rang au technicien, parce que ce dernier est à coup sûr plus utile à la cité.

Il s'est passé ensuite un phénomène démographique très important qui est l'accroissement de la population scolaire, dû à la fois au prolongement de la scolarité obligatoire et à l'augmentation du nombre des naissances à partir de 1946. Cet accroissement, qui a doublé en quinze ans les effectifs scolaires, a créé un nouveau problème, celui de l'adaptation en volume.

Enfin une exigence profonde, une exigence populaire qui a accompagné la naissance et la montée du socialisme a bousculé les anciens tabous qui dressaient une barrière sociale entre les divers ordres et niveaux de l'enseignement. Sous la « République des Jules », qui n'était pas sans mérites, il allait de soi que le fils du toucheur de bœufs serait lui-même toucheur de bœufs. C'était une chose admise que personne ne cherchait sérieusement à discuter parce qu'elle était l'un des fondements de la société. Puis des énergumènes sont venus — qu'on appelait « socialistes » (*Sourires*) — qui ont posé la question sacrilège : pourquoi le fils du toucheur de bœufs ne pourrait-il pas devenir lui aussi officier, lui aussi magistrat, lui aussi président de la République ?

**M. Antoine Courrière.** Très bien !

**M. Bernard Chochoy.** Pourquoi pas ?

**M. Georges Lamousse.** C'est ce « pourquoi pas ? » qui remet en cause et qui remet toujours en cause l'ordonnance de tout l'édifice. Or, cet édifice, tout chancelant qu'il est, subsiste encore. Tout se passe à peu près comme si des classes dirigeantes depuis trois quarts de siècle n'avaient rien appris et rien oublié.

Aussi n'y a-t-il point lieu de s'étonner quand on constate que dans tous les domaines, à tous les niveaux et dans toutes les disciplines, notre enseignement est inadapté à notre siècle et à notre mouvement de civilisation (*Très bien ! très bien ! à gauche*). D'abord le préjugé défavorable à l'égard de l'enseignement technique n'a pas désarmé. Il demeure avec ses effets néfastes aussi bien dans le milieu des parents que dans une partie de l'administration.

**M. Bernard Chochoy.** C'est bien dommage !

**M. Georges Lamousse.** Tout le monde sait que pour certains parents, le technique est un pis aller qu'ils ne sont pas loin de considérer comme une déchéance. « Mon fils dans un collège technique ? Moi qui ai fait mes classes au lycée... vous n'y pensez pas. »

Passe encore pour les parents, dont l'aveuglement est dans une certaine mesure excusable, mais que dire de l'administration quand elle tombe dans le même travers ? L'orientation est souvent, trop souvent conduite de la façon suivante : On commence par chercher si l'enfant est doué pour les études classiques. Si on ne lui trouve aucun don dans ce domaine privilégié, on en conclut aussitôt qu'il réussira dans le technique. Or, rien n'est moins sûr. Le fait de ne pas mordre au grec et au latin n'est pas le signe d'une vocation pour les industries mécaniques ou l'électronique. On pourrait aussi bien prendre la méthode par l'autre bout, ce qui donnerait à peu près ceci : cet élève n'est manifestement pas doué pour les études techniques ; donc, il faut en faire un helléniste. (*Sourires.*)

En réalité, lorsqu'un élève est médiocre dans les disciplines abstraites, il y a fort à parier qu'il sera aussi un médiocre technicien et à coup sûr une médiocre recrue pour l'enseignement technique. Ainsi la première réforme, la plus urgente, la plus décisive, parce que c'est d'elle que dépendent toutes les autres, consiste à promouvoir les études techniques, à les mettre à niveau égal avec les études classiques. (*Applaudissements sur de nombreux bancs.*)

**M. Antoine Courrière.** Très bien !

**M. Georges Lamousse.** Sans doute vaut-il mieux, quand on peut le faire, lire *Antigone* et *les Géorgiques* dans le texte, mais ne pensez-vous pas qu'il vaut mieux également être capable de

démonter un récepteur à transistors au lieu de rester devant cet appareil, comme c'est hélas ! mon cas et sans doute celui de pas mal de ceux qui ont l'indulgence de m'écouter ce matin, avec cette attitude de respect craintif et désarmé qui est celle d'un primitif de l'Amazone ou d'un coupeur de têtes de Bornéo ? (*Sourires.*) Là aussi, il y a une lacune et une lacune qui n'est pas de technique, comme nous inclinons à le croire en nous donnant bonne conscience, mais bien de culture, comme le dit la génération montante qui ne s'y trompe pas.

Il ne s'agit pas de sacrifier les disciplines classiques qui ont fait leurs preuves et dont le prestige reste inentamé ; mais il faut dès maintenant abandonner le dogme selon lequel hors de ces disciplines, il n'est pas de salut. Nous n'aurons pas de réforme véritable, nous n'aurons que des replâtrages tant que le baccalauréat technique et le baccalauréat agricole ne seront pas admis pour tous les concours à équivalence avec le baccalauréat philo-lettres ou le baccalauréat mathématiques élémentaires. (*Applaudissements à gauche et à droite.*)

Les effets néfastes de ce conservatisme systématique se retrouvent nécessairement dans la composition de notre enseignement et dans la manière de concevoir chaque discipline. Je laisserais votre patience si je tentais de faire ici un exposé approfondi et détaillé. Je me bornerai donc à indiquer une direction en donnant quelques exemples.

Au cours du xx<sup>e</sup> siècle, des sciences nouvelles sont nées, dont l'importance est déterminante, soit pour l'avancement des autres sciences, soit pour le développement et la puissance d'une nation. Telles sont, par exemple, la linguistique, la sémantique, la publicité, la cybernétique, la recherche opérationnelle. Or, si j'excepte quelques établissements très rares et pour la plupart privés, ces sciences ne sont pas enseignées. Cette lacune est l'une des causes de la guerre de 1939 et du désastre de 1940.

Considéré ainsi, l'enseignement tend à devenir un système clos qui trouve en lui-même ses moyens et ses fins, une espèce de bastille farouchement défendue contre tout ce qui vient de l'extérieur, qui n'a pas acquis droit de cité par une longue installation, dont personne ne cherche plus ni l'origine, ni les raisons. S'il est indispensable, sous peine de sclérose, d'ouvrir les portes à de nouveaux hôtes, il ne l'est pas moins de renouveler l'esprit de certaines disciplines qui perdent leur signification et leur portée et qui s'enlisent dans une regrettable routine.

Nous avons heureusement laissé sur le chemin le bassin diabolique que vous avez connu, qui se remplissait par trois robinets et se vidait par quatre, tous de débit différent, ou bien encore le rapide lancé à la poursuite de l'express, qui poursuivait lui-même l'omnibus, qui poursuivait le cycliste, qui poursuivait le piéton. Mais voyez ce qui se passe en histoire. Trop souvent, pour obéir aux exigences des programmes, on encombre la mémoire des enfants d'un inextricable fatras de faits et de dates dont personne ne peut dire au juste quelle est l'utilité alors que la philosophie de l'Histoire, qui est la raison d'être de cette discipline, est totalement oubliée. Peu importe de connaître la date exacte de la bataille de Borodino, le nombre des régiments engagés du côté russe et du côté français. Ce qui importe, c'est de se demander comment un peuple, qui a fait une révolution pour se débarrasser de ses rois et de ses seigneurs a pu, quelques années plus tard, se laisser asservir par un ambitieux sans scrupules, autrement néfaste, autrement sanguinaire que tous les rois et tous les seigneurs réunis et le suivre jusqu'à Borodino. Quelles furent les causes de cette erreur mortelle ? Et le peuple n'est-il pas capable de la recommencer, de se précipiter de nouveau dans cette espèce de folie collective ? C'est cette question passionnante, angossante, qui donne à l'enseignement de l'Histoire sa signification et sa portée.

Enfin, deux disciplines qui formaient la pierre angulaire de notre enseignement ont pratiquement disparu. On ne les a pas supprimées. On a fait pire : on les a oubliées. Elles figurent toujours sur les programmes, mais pour mémoire. Comme elles ne servent pas pour les examens et qu'il faut consacrer tous les efforts à l'examen, on ne les prend plus guère au sérieux. Si on les enseigne, c'est souvent pour la forme, mais sans les exhumer tout à fait de la cendre où elles reposent.

Je veux parler — vous l'avez deviné — de la morale et de l'instruction civique. (*Applaudissements.*)

**M. Antoine Courrière.** Très bien !

**M. Georges Lamousse.** Je ne saurais mieux vous en parler qu'en vous rappelant un nomme que vous avez tous connu. Il portait un veston noir, souvent passé, mais toujours rigoureusement propre, avec une cravate sombre, un faux col amidonné. Quand il sortait dans la rue en redingote et chapeau melon, les gens le saluaient avec respect. C'était le maître d'école. Il avait ce titre, le plus beau de tous les titres, comme écrit Péguy avec juste raison. Si on lui avait demandé s'il faisait carrière, il aurait considéré cette

question comme une insulte. Il n'oubliait jamais ses lettres de noblesse. Il avait pleine conscience de sa mission : on lui avait demandé de donner une petite instruction à des enfants de six à douze ans, une instruction primaire. Il était payé pour cela, mal payé, plus mal qu'un ouvrier maçon, mais il allait bien au-delà de ce que l'administration attendait de lui. On lui demandait une petite instruction, il allait donner une éducation et une culture. Il allait le faire modestement, sans sortir de son rang obscur, car il n'aimait pas se mettre dans la lumière et ne prétendait pas tout savoir.

Les pierres qu'il apportait à l'édifice étaient les premières, celles qui sont enfoncées dans la terre, qu'on n'admire pas, qu'on ne remarque pas. Il les voulait solides, irréprochables, de façon qu'elles puissent supporter les superstructures les plus audacieuses. Peu soucieux de battre des records, il allait sans hâte, persuadé que ce qui est vite acquis est souvent vite oublié. Les quatre règles étaient pour lui un code d'honneur, l'orthographe une doctrine de politesse. Le mot n'était pas une arabesque saisie au vol, à moitié devinée, mais un ensemble construit selon des règles précises et rigoureuses. La phrase devait être correcte, concise et claire. L'adjectif qui trahissait un certain laisser-aller était à proscrire absolument.

En même temps qu'il nous apprenait les attributions d'un conseil municipal, d'un conseil général, du Parlement, il nous faisait aimer d'un amour religieux la République, une et indivisible (*Applaudissements à gauche et à droite.*) qui n'était pas seulement la maison, la propriété de tous mais l'œuvre, la responsabilité de tous, notre responsabilité. Il ne séparait jamais la liberté de la patrie que nous aurions à défendre si elle était menacée...

**M. Bernard Chochoy.** Très bien !

**M. Georges Lamousse.** ...menacée dans ses institutions, dans son esprit, dans son âme, dans sa chair aussi car il nous enseignait que la patrie commence à la cité charnelle, à la terre, une poignée de terre française qu'on prend dans sa main, qu'on fait glisser entre ses doigts et qu'on ne doit pas livrer — jamais — sous peine de déshonneur.

Il nous disait aussi, non seulement dans les leçons de morale mais au détour d'une conjugaison, d'une poésie récitée ou encore dans la cour entre deux parties de barres, des choses simples sur le ton d'un entretien familial : « Ne portez point de jugement hâtif sur un sujet dont vous n'avez pas tous les éléments... faites peu de promesses mais quand vous en avez fait une tenez-la quoi qu'il vous en coûte. Quand vous vous apercevez que vous êtes dans l'erreur, reconnaissez-le de bonne foi car il y a une grande différence entre se démentir et se corriger... Ecoutez avec sympathie ceux qui vous contredisent : ils vous apprendront plus que ceux qui vous approuvent... Ne piétinez pas celui qui est tombé, même s'il était votre adversaire... Ne trahissez pas, même un traître... Ne mentez pas, même à un menteur... Respectez ceux qui sont de bonne foi, même s'ils se trompent : vous aussi peut-être vous vous trompez... Avant de faire le bonheur de l'humanité, essayez de rendre heureux les deux ou trois êtres qui vous entourent... Soyez modestes : n'accablez pas d'une supériorité qui peut-être n'existe pas ceux qui sont moins bien partagés que vous... Aimez la vérité : cherchez-la d'un esprit ouvert et d'un cœur sincère... »

Je n'invente rien. Ces phrases, je les ai entendues, vous les avez entendues aussi. (*Applaudissements.*)

Cet homme que nous avons connu, qui nous a marqués d'une empreinte ineffaçable, qui a fait le miracle de la « communale », je ne dis pas qu'il a tout à fait disparu, mais il est bien vrai qu'il se fait rare. Des instituteurs, vous en trouverez qui, nantis du baccalauréat préparé dans les lycées, dans les collèges, dans les institutions privées, tenteront de faire carrière dans l'enseignement comme ils feraient carrière ailleurs, dans l'armée ou dans la police, mais il leur manque l'irremplaçable formation des écoles normales primaires qui recrutaient leurs élèves dans le peuple à travers les cours complémentaires. C'est ce recrutement qu'il faut reprendre si vous voulez que l'enseignement primaire reste ce qu'il a été dans le passé, le creuset où se coule et l'atelier où se forge l'âme même de la République. (*Nouveaux applaudissements à gauche.*)

A cette incohérence et à ces lacunes de la base répondent avec une parfaite symétrie les incohérences et les lacunes du sommet. Notre enseignement supérieur doit théoriquement répondre à trois missions différentes : premièrement, recevoir des étudiants qui viennent soit compléter leur culture dans un domaine qu'ils ont choisi, soit préparer les diplômes nécessaires à l'exercice d'une profession : médecin, pharmacien, avocat, etc. ;

Deuxièmement, former des professeurs pour l'enseignement du second degré ;

Troisièmement, contribuer pour la plus large part à l'avancement des sciences.

Or, il n'est pas en état de s'acquitter d'aucune. Pour la dernière, par exemple, c'est si vrai qu'on a créé à côté de l'enseignement supérieur un organisme spécialisé qui s'appelle le



C. N. R. S., le centre national de la recherche scientifique. Le fait de créer un organisme nouveau qui décharge l'enseignement supérieur d'une de ses attributions est déjà l'aveu d'une faillite. Cette faillite est soulignée de la façon la plus spectaculaire par le fait que, de 1936 à 1963, la France n'a pas obtenu de prix Nobel dans les disciplines scientifiques : physique, chimie, physiologie et médecine, alors que cent quatorze ont été distribués dans le monde pendant cette période.

Cette longue absence dans un palmarès international, dont tout le monde reconnaît la valeur et l'objectivité, n'est pas le fait du hasard. Il est dû à l'insuffisance des moyens en hommes, en laboratoires, en crédits qui sont mis à la disposition de l'enseignement supérieur et du C. N. R. S. Cette insuffisance s'aggrave de la condition misérable faite par l'Etat aux professeurs et aux chercheurs. Nous assistons ici au même phénomène que signalait à notre commission le représentant de l'enseignement technique : lorsqu'un professeur de collège technique voit ses élèves, au bout de deux années d'études, gagner dans un établissement privé une fois et demie ou deux fois ce qu'il gagne lui-même, il lui faut beaucoup de dévouement ou d'abnégation pour ne pas prendre, lui aussi, le même chemin.

**M. Bernard Chochoy.** Très bien !

**M. Georges Lamousse.** Disons-le tout net, la situation faite à nos professeurs, à nos chercheurs est, au même titre que l'indigence de nos laboratoires, une honte pour notre pays. (*Applaudissements à gauche et à droite.*)

En comptant tout ce qui peut être compté, nous n'arrivons pas au chiffre de cinquante centres authentiques de recherche pour toute la France. Les Etats-Unis en possèdent deux mille, la Russie soviétique autant, peut-être davantage. La confrontation de ces chiffres rend aisé à comprendre le retard que nous avons pris dans le domaine de la science pure et de la science appliquée, retard qui va peser lourd sur notre avenir et qu'il nous sera maintenant bien difficile de rattraper.

Pour les mêmes raisons, la formation des professeurs de l'enseignement secondaire connaît une crise grave et dont on ne voit pas l'issue si le Gouvernement ne change pas de méthode.

Le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire et l'agrégation, qui sont les concours les plus difficiles du monde, tentent de moins en moins les étudiants les mieux doués, car ils débouchent sur des carrières qui sont les plus mal payées. Comment voulez-vous demander à un garçon très intelligent et très instruit, à moins qu'il ne soit poussé par une vocation irrésistible, d'aller s'enterrer dans un collège ou un lycée de sous-préfecture, où il sera moins payé qu'un chauffeur de taxi, alors qu'il est assuré de trouver dans le secteur privé, avec moins de risques d'échec, des situations autrement avantageuses ?

C'est pourquoi, dans les établissements d'enseignement du second degré et dans l'enseignement technique, le manque de maîtres qualifiés ne fait que s'aggraver ; des classes qui devraient être dirigées par un agrégé ou un « capésien » sont confiées à un personnel mal qualifié, mal préparé ou pas du tout préparé et dont le niveau d'instruction ne dépasse guère parfois celui des élèves qu'il est chargé d'instruire ? Je vous laisse à penser ce que peuvent être les résultats d'un enseignement donné dans de telles conditions.

Quant à l'acquisition d'une culture authentique, qui fut pendant des siècles la plus haute vocation et le plus beau titre de notre enseignement supérieur, il n'y faut plus penser pour une raison simple qui est l'encombrement. Si vous allez quelquefois à la Sorbonne, vous pouvez constater que l'état d'une salle de conférence est à peu près celui de la gare de Lyon ou de la gare d'Austerlitz à la veille des vacances.

Mon ancien maître M. Raymond Aron, entendu récemment par notre commission des affaires culturelles, dit que la réforme de l'enseignement supérieur devrait commencer par la création de quatre ou cinq universités au lieu d'une dans la région parisienne et l'affectation à chaque professeur d'un bureau personnel avec une secrétaire sténodactylographe. En effet, le professeur qui a la charge de plusieurs centaines d'élèves ne peut avoir avec chacun ce contact direct, cet entretien de chaque jour que rien ne peut remplacer. Pour l'étudiant mêlé, perdu dans la cohue, le maître est devenu une entité inaccessible. Quel conseil pourrait-il attendre de lui ? Quelle influence espérer ? Il se trouve réduit à la condition de celui qui prend ses cours par correspondance, avec tous les défauts et toutes les lacunes qu'un tel système comporte.

Nous touchons là une inadaptation qui n'est pas, hélas ! le fait du seul enseignement supérieur, qui existe à tous les degrés : l'inadaptation numérique.

On a défini à la Libération les données d'une politique de forte natalité et depuis tous les gouvernements l'ont suivie. C'est d'ailleurs à peu près la seule politique qui ait été suivie aussi longtemps. On a eu raison de le faire, d'abord parce que la France même réduite à l'« hexagone » peut nourrir plus de cinquante millions d'habitants, ensuite parce que dans le monde actuel une population nombreuse est à la fois un facteur de puissance

et une garantie pour l'avenir. Mais il ne suffit pas d'avoir des enfants. Il faut savoir comment on les logera, comment on les instruira et s'ils auront un métier quand ils arriveront à l'âge adulte.

Or, pour rester dans notre domaine, la vague scolaire vous submerge chaque année davantage et vous n'avez pas prévu les moyens d'y faire face. Vous n'avez pas assez de maîtres, vous n'avez pas assez de classes. Je ne vous rappellerai pas les chiffres précis et accablants qui ont déjà été cités à cette tribune lors de la discussion du budget ; ils figurent dans le rapport excellent de notre distingué collègue, mon ami Pauly, qu'il faut lire et relire.

Les classes existantes sont surchargées, plaçant des maîtres surmenés dans des conditions telles que le meilleur enseignement y perd la plus grande partie de son efficacité. Je vais vous donner, à titre d'exemple, le coefficient d'encombrement de quelques établissements de la région parisienne : Carnot, 115 p. 100 ; Janson, 120 p. 100 ; Jean-Baptiste-Say, 115 p. 100 ; Paul-Langevin, 170 p. 100 ; Villemonble, 130 p. 100.

Lycées de jeunes filles : Jules-Ferry, 154 p. 100 ; La Fontaine, 140 p. 100 ; Lamartine 136 p. 100 ; Molière, 140 p. 100 ; Racine, 126 p. 100 ; Victor-Duruy, 130 p. 100.

Lycées municipaux : Colbert, 153 p. 100 ; Lavoisier, 145 p. 100. Et je pourrais continuer !

En province, la situation est, s'il se peut, pire encore. Il n'est pas rare de voir des classes où il est impossible de circuler entre les tables, des dortoirs où les lits se touchent comme les pavés d'une chaussée. Encore heureux sont ceux qui sont entrés, car beaucoup qui méritaient d'être admis sont restés à la porte (*Marques d'approbation*) : 200.000 l'année dernière au niveau de la sixième, 30.000 à l'entrée dans les écoles techniques.

Que deviendront ces laissés pour compte ? Où et comment continueront-ils des études ? Et que devient, dans ce scandale, le principe posé par la Constitution de 1946, réaffirmé par la Constitution de 1958, dont je vais vous donner lecture, bien que la plupart d'entre vous le connaissent par cœur :

« La nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat. »

Quand l'Etat manque ainsi à son devoir solennellement affirmé, où peuvent aller les laissés pour compte, sinon vers la seule porte qui leur reste ouverte, celle des établissements privés ? En effet, l'argument le plus sérieux donné en faveur de l'octroi de subventions aux établissements privés est celui-ci : « Si nous n'existions pas, où mettriez-vous vos enfants que l'école publique refuse de recevoir ? »

Dans l'état de choses actuel, cet argument est sans réplique — il faut avoir le courage de le dire — mais il n'est tel que parce que l'Etat ne fait pas son devoir, son devoir inscrit dans la Constitution et non par manque de moyens, car il serait alors excusable, mais, pour parler comme Pascal, « par un dessein premier et principal », de sorte qu'on a le droit de se demander, à juste titre, si tout cela n'est pas voulu.

**M. Marcel Champeix.** La force de frappe !

**M. Georges Lamousse.** Je vais en parler. Quand nous voyons chaque année jeter au vent mille milliards d'anciens francs pour fabriquer une bombe atomique « de papa », dont personne jusqu'ici n'a réussi à démontrer l'utilité, il n'est pas interdit de penser que, si l'on prend pour base de calcul le prix de revient de dix millions d'anciens francs pour le complexe « classe-maître », avec cette somme on pourrait, en un an, construire 100.000 classes nouvelles et payer 100.000 maîtres de plus. (*Très bien ! très bien ! à gauche.*) Ce serait là, pour notre pays, une force de frappe autrement utile, autrement sérieuse et durable que celle qu'on nous prépare et dont un diplomate étranger disait récemment que la seule explosion qu'elle est susceptible de produire est une explosion de chauvinisme et d'arrogance. (*Applaudissements à gauche et sur divers bancs.*)

J'en arrive, maintenant, à mon dernier point, à la question qu'on pourrait poser ainsi : notre enseignement, bon ou mauvais, est-il à tous les degrés ouvert également à tous ? Tous les enfants, quels que soient le rang social, la fortune des parents, ont-ils, au départ, les mêmes chances, comme l'affirme le préambule de la Constitution ?

A cette question nous répondons non sans hésiter.

Non, parce que d'abord les statistiques nous apportent sur ce point une preuve irréfutable. Si l'on admet — et il est difficile de faire autrement — qu'il existe autant d'aptitude à l'instruction chez les enfants d'ouvriers ou de paysans que chez les enfants de la bourgeoisie, la proportion d'origine devrait rester la même à chaque degré d'enseignement. Or, cette proportion, loin de rester égale, s'altère dès le début du second degré pour se renverser dans l'enseignement supérieur.

La courbe peut être illustrée par deux chiffres. Alors qu'ouvriers et paysans représentent 60 p. 100 de la population, les

files d'ouvriers et de paysans ne représentent plus que 11 p. 100 des effectifs de l'enseignement supérieur. Cinq d'entre eux sur six sont donc restés en route. Le jeu est donc faussé quelque part. En fait, il est faussé tout le long du chemin.

En premier lieu, comme le rappelait récemment Léon Emery dans une remarquable étude, l'école n'est pas, à l'origine, d'inspiration démocratique. C'est une institution à la fois aristocratique et religieuse, les deux éléments restant toujours mêlés sans qu'on puisse faire le départ entre eux. Ni Platon devisant avec ses amis dans les jardins de l'Académie, ni Aristote parcourant avec ses disciples la promenade du Lycée ne sont frôlés par l'idée que l'enseignement pourrait être populaire et convenir aux esclaves. C'est une institution dont les racines sont dans le ciel et qui est faite exclusivement pour une classe d'initiés et de privilégiés.

Elle a conservé ce double caractère jusqu'à l'avènement des temps modernes. De là son étroitesse, mais aussi dans une large mesure son indépendance à l'égard du pouvoir temporel.

Avec la promotion de la bourgeoisie et le développement de la civilisation industrielle, se dégage une notion nouvelle, celle de la puissance du savoir. Celui-ci devient un atout social majeur, au même titre que la fortune. Dès lors, la classe dirigeante essaie d'en faire à son profit un domaine réservé. Elle comprend qu'elle ne peut pas le laisser se répandre librement dans le peuple, sous peine de perdre ses avantages et ses privilèges.

Nous en sommes encore là en cet été 1963, sous la République n° 5. Nous sommes encore en face d'une classe dirigeante qui essaie, par divers moyens, ingénieux, subtils, parfois invisibles d'empêcher le peuple de trop s'élever par l'instruction et d'accéder aux postes clés de l'économie, de la politique, de l'administration. (*Très bien! très bien à gauche.*) Je vais vous indiquer deux ou trois de ces moyens que je connais par expérience, mais il en existe beaucoup d'autres.

D'abord, il est parfaitement possible d'arrêter un enfant ou de l'aiguiller sur une voie de garage dès le niveau de l'orientation. Il suffit pour cela de conclure d'un silence, d'une difficulté à répondre, qu'il manque d'aptitudes conceptuelles, alors qu'il manque uniquement d'habitudes d'expression.

**M. Georges Cogniot.** Très bien!

**M. Georges Lamousse.** C'est le cas pour toutes les classes pauvres: ouvriers, paysans, artisans. Dans la famille, on parle peu, avec des mots dont l'exactitude laisse parfois à désirer. On n'est pas habitué aux réceptions, aux longues conversations comme dans les familles bourgeoises. L'enfant reste marqué longtemps par cette origine. Son esprit peut être aussi délié, mais son expression est moins agile. Une orientation mal préparée, mal conduite, mal interprétée ferme devant lui, injustement, des portes qu'il aurait dû franchir et qui ne s'ouvriraient jamais.

Autre moyen, le système des bourses tel qu'il est appliqué. D'abord, les crédits sont notoirement insuffisants et ne permettent pas à une famille pauvre de faire poursuivre à ses enfants des études longues. La part qui reste à sa charge excède en effet, le plus souvent, ses ressources. D'autre part, l'attribution ou le refus d'une bourse tient parfois à des raisons qui demeurent incompréhensibles à un esprit non prévenu.

J'ai eu récemment l'occasion d'appeler l'attention du ministre de l'éducation nationale sur le cas suivant: un domestique agricole père de onze enfants à charge s'est vu refuser une bourse d'internat pour un fils dont le dossier scolaire était des plus élogieux. J'ai demandé au ministre quelle situation de famille justifiait l'attribution d'une bourse si celle-ci ne la justifiait pas.

Autre moyen encore plus difficile à saisir, ce que j'appellerai le « climat de dissuasion » qui agit toujours sur des âmes simples.

Voici, rapporté fidèlement, le conseil d'un patron bien pourvu à sa femme de ménage:

« Ma bonne Marie, l'instituteur t'a dit qu'il fallait mettre ton fils au lycée; il veut te faire manger tes économies et pour en faire quoi? Un raté peut-être, ou un blouson noir qui fera des choses pas belles. Mets-le donc en apprentissage après son certificat; tu ne dépenseras pas ton argent et tu seras bien plus tranquille. »

Je n'invente rien. J'ai rassuré la mère, et le garçon a fait une excellente sixième. Mais pour un seul rattrapé par hasard, combien de perdus, victimes de cette entreprise de dissuasion qui est aussi un réflexe de classe? (*Très bien! très bien! à gauche.*)

Non, notre enseignement n'est pas démocratisé; non, les chances ne sont pas égales pour tous les enfants. Le rang social, la fortune pèsent toujours d'un poids écrasant sur celui qui en est démuné, donnant au contraire à celui qui en est pourvu une puissance sournoise contre laquelle l'honnêteté, la justice, l'intérêt national lui-même restent désarmés.

Je vous ai parlé tout à l'heure d'une statistique pour laquelle j'avais quelques chiffres et qui montre combien peu parmi les enfants du peuple accèdent aux emplois les plus élevés; mais il serait curieux d'établir la statistique inverse pour laquelle, malheureusement, je n'ai pas de chiffres: combien d'enfants de la haute bourgeoisie trouve-t-on parmi les femmes de ménage et les domestiques de ferme? Cette idée semble saugrenue, presque sacrilège, et pourtant!

La réforme que nous demandons, monsieur le secrétaire d'Etat, en adaptant notre enseignement à notre siècle, en offrant à tous des chances égales devant la vie, est la même que celle qui consiste à mettre dans la cité chacun à sa juste place, celle qu'il a méritée par la quantité et la qualité de son effort. Cependant, cette réforme heurte tant de préjugés, bouscule tant d'idées reçues, remet en question tant de situations acquises qu'elle devient presque une révolution. Je crois, en effet, que c'est une révolution, qu'elle est inévitable malgré les efforts du régime actuel pour briser son élan, qu'elle se fera sans verser de sang et qu'enfin elle ne doit pas effrayer les esprits de bonne foi ni les âmes de bonne volonté puisqu'elle nous apportera une nation plus juste et plus fraternelle où les aptitudes et les richesses de chacun s'épanouiront pour le bien et pour l'intérêt de tous.

Si votre gouvernement, monsieur le secrétaire d'Etat, veut l'entreprendre et mériter ainsi ce titre de « social » qu'il revendique si fréquemment, nous nous engageons à le soutenir. Mais nous avons peu d'espoir d'être pris au mot. On ne peut pas, en effet, servir deux maîtres à la fois: le peuple et qui vous savez. Et quand je dis « qui vous savez », vous comprenez parfaitement, monsieur le secrétaire d'Etat, que ce n'est pas du Président de la République que je veux parler. (*Vifs applaudissements à gauche. Applaudissements à droite et sur divers bancs au centre.*)

**Mme le président.** La parole est à M. Cogniot, auteur de la question orale avec débat n° 28.

**M. Georges Cogniot.** Mesdames, messieurs, les plus grands intérêts nationaux sont concernés par la réforme de l'enseignement, que nous sommes appelés à discuter aujourd'hui, non par la volonté gouvernementale — car le Gouvernement prétendait, au contraire, se passer du Parlement et il ne lui permet aucun vote en la matière — mais par l'initiative des membres de la commission sénatoriale des affaires culturelles et, d'abord, de son dévoué président. (*Applaudissements.*)

A l'ère de l'automatisme et de l'énergie atomique, à l'ère de la cybernétique et de la navigation cosmique, l'enseignement ne peut plus rester ce qu'il était autrefois. Il est nécessaire qu'une grande partie de la nation bénéficie désormais d'une culture scientifique poussée et que le reste en sache assez pour comprendre et apprécier le rôle social de la science. Il est nécessaire aussi, comme le disait en 1944 le programme du Conseil national de la Résistance, que chaque enfant reçoive « la possibilité effective d'accéder à la culture la plus développée, quelle que soit la situation de fortune des parents, afin que les fonctions les plus hautes soient réellement accessibles à tous ceux qui auront les capacités requises pour les exercer et que soit ainsi promue une élite véritable, non de naissance, mais de mérite et constamment renouvelée par les apports populaires »

**M. Bernard Chochoy.** Très bien!

**M. Georges Cogniot.** Le pays est dans l'obligation de faire appel à toutes les forces et à toutes les intelligences latentes dans ses profondeurs. Il ne peut plus se permettre l'énorme gaspillage des valeurs intellectuelles qu'il a si longtemps pratiqué en laissant en friche la plus grande partie de l'intelligence nationale, en ne recrutant que dans une bande étroite du champ social presque tous ses savants et ses artistes, ses ingénieurs et ses médecins, ses dirigeants politiques et ses hauts fonctionnaires. Déjà Diderot disait qu'il y a dix mille fois plus de chaumières que de palais, que le génie a donc dix mille fois plus de chances de sortir d'une chaumière que d'un palais. (*Applaudissements à l'extrême gauche et à gauche.*)

Une France démocratique aura pour premier souci de donner à tous les jeunes des chances égales, non sur le papier, mais dans les faits. C'est ce qu'a voulu, au lendemain de la libération, la commission de réforme de l'enseignement présidée successivement par les professeurs Langevin et Wallon. Quelque système que nous élaborions aujourd'hui, nous ne ferons rien de mieux que le projet Langevin-Wallon. Je n'ignore pas que certains officieux ont qualifié le plan Langevin-Wallon de « formule magique », mais ils n'ont fait que trahir par là leur hostilité à la démocratisation de l'enseignement.

D'après ce document, l'école est obligatoire pour tous jusqu'à dix-huit ans, jusqu'à l'achèvement d'études du second degré. Le but de l'enseignement est avant tout d'assurer aux aptitudes de chacun tout le développement dont elles sont susceptibles.

Ainsi, l'école de la démocratie française sera une école unique. M. le ministre de l'éducation nationale a déclaré devant

la commission des affaires culturelles du Sénat, en réponse à une question que je lui posais, que l'école unique serait « un magma » — ce fut son terme — dont rien de bon ne sortirait. Je reconnais là l'éternel argument des adversaires des réformes, celui que l'on opposait déjà en 1920 aux Compagnons de l'Université nouvelle.

En réalité, dans l'école unique de demain, trois sections seront organisées à partir de la quinzième année, mais trois sections dans une seule et même école. Toutes les options, non seulement figureront dans le même établissement, mais seront en intercommunication constante. C'est exclusivement en fonction des aptitudes que les enfants seront répartis entre les trois sections, la section théorique en vue du vieux baccalauréat, la section professionnelle en vue des brevets de technicien, mais à parité avec le baccalauréat, et la section pratique, c'est-à-dire l'apprentissage.

Le fonds commun de culture devra être soigneusement préservé; l'énergie de l'humanisme, foyer unique, s'irradiera et se réfractera suivant les différents ordres sans perdre de sa force. En particulier, comme on l'a dit à cette tribune, l'intelligence pratique, l'enseignement technique ne seront pas considérés comme plus médiocres que l'intelligence théorique.

Quant aux enfants de onze à quinze ans, d'après le plan Langevin-Wallon ils suivront un enseignement en partie commun, en partie spécialisé. Des sections distinctes pourront être constituées « pour tenir compte de la diversité entre les dispositions scolaires des enfants et des différences de méthodes pédagogiques qu'elles peuvent rendre nécessaires ». Mais « le passage d'une option à une autre devra toujours rester possible ».

Grâce à ce brassage continué au sein d'une école de longue durée, la sélection des meilleurs se fera par la promotion de tous, la quantité se transformant en qualité. Enseignement de masse et enseignement de haute culture iront de pair.

Dans le passé, la masse des enfants n'a été admise qu'à entrouvrir le livre du savoir; désormais, elle aura le temps d'y lire assez de chapitres pour être vraiment cultivée. Elle ne quittera plus l'école au moment même où elle pourrait commencer d'apprendre à penser.

Quel rapport la réforme, ou prétendue telle, que l'on se vante de réaliser aujourd'hui, entretient-elle avec le projet Langevin-Wallon? J'affirme qu'elle en est l'exact contrepied, la caricature et j'apporte mes preuves.

D'après la réforme Langevin-Wallon, tous les enfants à l'âge de onze ans, mis à part les seuls déficients qui relèvent d'écoles spécialisées, entrent dans l'enseignement commun du deuxième degré. D'après les dispositions actuelles, un tiers de ces enfants sont condamnés à rester dans l'enseignement du premier degré, à peupler les fameuses classes terminales dont on nous prévient surabondamment qu'elles seront orientées vers la seule pratique — au moins quinze heures de travaux pratiques par semaine a-t-on dit — sans aucun souci culturel élevé. Pourquoi cette proportion du tiers? Les autorités devraient avoir le courage et la franchise de le dire. Elles se tiennent à ce chiffre parce qu'il semble que l'industrie et l'agriculture capitalistes réclament environ un tiers de main-d'œuvre sans qualification et de simples ouvriers spécialisés. Les classes terminales du degré primaire qu'on nous prépare, c'est l'enseignement rudimentaire et bon marché des futurs manœuvres. Votre système scolaire épouse le système social. Il en reproduit, il en photographie les inégalités.

Pour s'excuser, les auteurs des dispositions actuelles disent que la clientèle des classes terminales se recrute parmi les enfants dépourvus de ces « moyens conceptuels » dont mon collègue, M. Lamousse, vient de parler. Mais il n'est qu'une voix parmi les pédagogues, parmi les psychologues, parmi les spécialistes de démographie, pour déclarer qu'il est impossible de juger des moyens conceptuels d'un enfant, de ses aptitudes intellectuelles à l'âge de onze ans.

La sélection à cet âge, comme l'indiquait M. Lamousse, enregistre ce que la société a préparé. Les enfants déclarés inaptes aux études prolongées sont et seront, en règle générale, les enfants pauvres; tous les connaisseurs des problèmes de l'enfance sont d'accord pour le constater.

**M. André Méric.** Très bien!

**M. Georges Cogniot.** L'égalité devant l'instruction présuppose avant tout qu'il n'y a pas d'élève sans repas suffisants, sans tablier et sans souliers, sans chauffage, sans lumière et sans table de travail à la maison, sans lit individuel, sans loisirs stimulants et sans vacances enrichissantes. Quand le taux de la mortalité infantile est quatre fois plus élevé chez les ouvriers mineurs que chez les patrons de l'industrie, et cela d'après les statistiques officielles elles-mêmes, il n'est pas besoin de démontrer la misère de l'enfance des couches laborieuses. (*Applaudissements à l'extrême gauche et à gauche.*)

A Aubervilliers, on répute bons pour les classes terminales non pas 30 p. 100, mais jusqu'à 45 p. 100 des enfants. La situation est d'autant plus grave que le régime sabote l'enseignement primaire, celui de tous les enseignements qui est à la base de l'édifice scolaire et qui mériterait, par conséquent, les plus grands soins.

Lorsqu'on voit six ou sept suppléants, instituteurs improvisés, se succéder en dix mois dans une classe primaire, lorsque les classes sont surchargées et que, partant, aucune individualisation de l'enseignement n'est réalisable, croit-on que quelque progrès soit possible pour les enfants les plus déshérités, pour les enfants qui n'ont pas de leçons ou de répétitions particulières, pour ceux dont les parents rentrent du travail harassés et manquent des moindres loisirs pour veiller au travail scolaire des enfants, pour combler les lacunes de l'école?

Le Congrès du syndicat national des instituteurs vient de dénoncer avec force le sabotage de l'enseignement primaire, chaînon décisif de l'instruction des enfants. Ce sabotage, c'est avant tout le sacrifice des élèves pauvres.

Avant de comparer les réactions des enfants de onze ans, il faudrait leur assurer dans les milieux familial et social des stimulations comparables. Cela ne peut être dans le régime actuel, qui consacre et aggrave l'inégalité des conditions d'habitat, les exigences de la vie quotidienne plus dures pour les travailleurs, l'insuffisance des loisirs et la précarité des moyens culturels dans les familles ouvrières et paysannes.

Beaucoup d'enfants portent le poids de cette situation. Leur développement intellectuel est retardé ou du moins leurs facultés d'expression sont inhibées. C'est une malhonnêteté de séparer et d'orienter à onze ans. Tel est pourtant le principe de base des dispositions actuelles, de la prétendue réforme gaulliste de l'enseignement.

Poursuivons. Parmi les non réprimés, parmi les 66 à 70 p. 100 qui échappent à la relégation d'office dans les classes terminales, vous opérez un tri nouveau, et vous l'opérez également à onze ans. La grande majorité est envoyée au collège d'enseignement général, dont les mérites ont été et restent immenses, mais qui ne conduit pas au baccalauréat, qui ne conduit pas à l'enseignement supérieur. Cela est si vrai que de nombreux élèves sortant des collèges d'enseignement général sont empêchés par vous d'entrer en seconde de lycée. (*Applaudissements à l'extrême gauche et à gauche.*) Seuls quelque 30 p. 100 de la classe d'âge ont directement accès au lycée, antichambre du haut enseignement.

Ainsi, vous aménagez une structure scolaire en escalier, en la calquant sur la hiérarchie sociale. Premier palier: à quatorze ans pour les futurs manœuvres de l'industrie et de l'agriculture. Il est exact que vous promettez de porter ce palier à seize ans en 1967; mais vos moyens réels d'y arriver constituent un système insondable, pour cette raison toute simple qu'aucune disposition financière n'est prévue afin de préparer la prolongation annoncée de l'enseignement obligatoire.

**M. Bernard Chochoy.** C'est du bluff!

**M. Georges Cogniot.** Donc, premier palier à quatorze ans. C'est bien suffisant à votre sens pour le gros de la main-d'œuvre.

Deuxième palier: à seize ou dix-sept ans pour les ouvriers qualifiés et la masse des employés ou des petits fonctionnaires, qui sortiront du collège d'enseignement général ou du collège d'enseignement technique.

Troisième palier au niveau du baccalauréat et de l'enseignement supérieur pour l'élite, j'entends l'élite de l'argent, et ses serviteurs les plus hauts placés.

Je ne dis pas que ce système est techniquement mal combiné, qu'il n'est pas propre à couvrir les besoins du capitalisme en tout genre. Je dis qu'il est imprégné d'un esprit de classe féroce et qu'en tout cas il représente juste le contraire de la réforme Langevin-Wallon qui, au lieu de votre structure scolaire en escalier, prévoit trois sections ayant rigoureusement la même durée et aboutissant au même niveau d'âge terminal, avec la possibilité permanente de passage d'une section à l'autre selon les dispositions des élèves, même tardivement révélées.

Ce que vous voulez éviter, c'est que l'enseignement supérieur ne devienne quelque chose que les enfants du peuple puissent avoir en partage. Vous entendez le maintenir dans son état d'apanage d'une minorité sociale. On vous l'a déjà dit: 5,5 p. 100 d'enfants d'ouvriers — contremaître compris — à la faculté d'après la statistique officielle du 30 juin 1961 et beaucoup moins encore, à peine 2 p. 100, dans certaines catégories d'étudiants comme les polytechniciens.

Les formes de l'enseignement supérieur sont pratiquement fermées aux classes laborieuses. Voilà l'état de chose agréable aux hommes du grand capital, dont le souci a toujours été de réserver les hautes études à leurs enfants.

L'institut national d'études démographiques vient de constater que 95 p. 100 des Français qui ont atteint la notoriété sont fils d'industriels, de banquiers ou d'autres « cadres supérieurs ». La

bourgeoisie, j'entends la grande bourgeoisie, se perpétue comme classe. C'est justement ce que ne voulaient plus les auteurs du plan Langevin-Wallon ; ils ont écrit, en propres termes, que « la bourgeoisie, héréditairement appelée à tenir les postes de direction et de responsabilité, ne saurait plus, désormais, seule y suffire ».

La théorie contraire à celle de la commission Langevin-Wallon n'est pas seulement sous-entendue dans la réforme actuelle de l'enseignement. Elle est souvent présentée explicitement.

Le président directeur général de la firme Kodak-Pathé, M. Landucci, déclarait au colloque organisé à Royaumont par l'union nationale des étudiants de France, en décembre 1960 : « Il n'est pas bon de vivre dans un pays où il y a un excédent de personnes hautement qualifiées, car, en période de crise, une jeunesse qui a longtemps étudié et qui ne trouve pas de situation convenable représente, non seulement une perte sèche étant donné les investissements faits, mais encore un risque pour l'ordre établi. » (*Rires à gauche.*) Voilà qui est parler d'or.

A ce même colloque, M. Bise, du commissariat général à la productivité, estimait « qu'en majorité, les gens ne sont pas intelligents », et concluait : « Il est vain de penser que nous puissions former plus de quelques milliers de personnel hautement qualifié, cela dans un pays de 44 millions d'habitants ».

Il importe que la culture reste le privilège d'une « élite », et tout l'art apologetique consiste à démontrer que les dirigeants sont précisément ceux qui étaient le plus capable de diriger. (*Nouveaux rires à gauche.*)

**M. Bernard Chochoy.** C'est leur optique !

**M. Georges Cogniot.** L'université doit continuer à donner une image renversée — puisque vous parlez d'optique ! (*Sourires.*) — de la nation. Jusqu'à aujourd'hui, la grande bourgeoisie a fourni, dans tous les domaines, 66 p. 100 des fonctions de direction, alors qu'elle représente 5 p. 100 de la population, tandis que les classes laborieuses en fournissaient 8 p. 100, pour 68 p. 100 de la population. J'emprunte ces données au rapport de M. Alain Gérard sur l'enquête de l'Institut national d'études démographiques.

C'est à cette situation que l'ensemble des démocrates entend mettre un terme. Leur volonté commune est que l'intérêt de classe de la grande bourgeoisie cède devant l'intérêt du pays et que l'enseignement supérieur passe du service d'un groupe au service de la nation, donc aussi l'enseignement développé du deuxième degré, qui, seul, conduit aux études universitaires.

Pour le Gouvernement, cet enseignement développé du second degré doit rester une faveur et une chasse gardée. Le très haut fonctionnaire qui est accoutumé à rendre les oracles au nom du ministre vient d'annoncer, au congrès d'une des associations de parents d'élèves des lycées, que des tribunaux scolaires — c'est son expression — défendraient rigoureusement l'entrée de la classe de seconde. Contre qui cette défense ? Essentiellement contre les élèves sortant des collèges d'enseignement général, c'est-à-dire contre les couches sociales moyennes, contre ces adolescents d'origine modeste.

Je n'ignore pas que vous prétendez avoir réponse à toutes ces critiques. Votre réponse, c'est la création des collèges polyvalents du premier cycle.

Une première remarque suffirait à invalider tout le bien que vous pouvez dire de cette création. Vous procédez par dose homéopathique. Vous établissez en tout et pour tout vingt collèges polyvalents, qui accueilleront, je suppose, huit mille élèves sur plusieurs millions. Quand ces collèges nouveau style seraient en eux-mêmes une merveille, il resteraient si clairsemés que l'effet pratique, la répercussion effective sur notre enseignement seront nuls.

Après tant d'agitation, tant de publicité, la montagne accouche d'une souris. Aujourd'hui, ce qui ne vaut pas la peine d'être dit, on le chante !

Mais passons sur les faits et considérons les intentions. Votre intention proclamée, c'est de vous rapprocher, par cette création, de la réforme Langevin-Wallon. Vous nous dites : acceptez mon projet, si modeste qu'il soit ; nous devons continuer à travailler à partir de lui ; après tout, c'est déjà un progrès.

Je constate que l'opinion du corps enseignant est bien différente. Le syndicat des instituteurs de la Seine use d'un terme sévère pour caractériser ce que vous faites. Dans son bulletin d'avril-mai, il parle d'une « immense duperie ».

**M. Bernard Chochoy.** C'est bien le mot !

**M. Georges Cogniot.** Même opinion aux récentes assises nationales du syndicat national des instituteurs, qui a déclaré : « Nous sommes hostiles aux collèges polyvalents ».

Le congrès de la fédération des conseils de parents d'élèves, réuni à Toulouse au début de juin, a « dénoncé les modifications qui, présentées comme des réformes, maintiennent la préorientation, la présélection et les ségrégations sociales ».

Au conseil supérieur de l'éducation nationale, je ne l'ignore pas, le projet a été adopté par vingt et une voix contre cinq, mais pourquoi un tel nombre de votants alors que le conseil

compte, si je ne m'abuse, soixante-dix-sept membres ? L'immense majorité des conseillers a refusé de prendre part au vote. Un journal ami du ministère a parlé d'une « forte majorité ». Que serait-ce donc qu'une majorité faible et dérisoire ?

En dehors de la presse de l'U. N. R., je trouve — je le dis pour le piquant — un seul journal qui approuve avec chaleur les collèges polyvalents, c'est le journal *La Croix* du 31 mai (*Rires à gauche*) parlant, dans ses titres, « d'une réforme courageuse en nécessaire » et, dans le corps de l'article, de « nombreux éléments positifs ».

Quand, le 12 mai, s'est tenue à Paris l'assemblée générale de l'organisation des enseignants socialistes, les cercles Jean-Jaurès, organisation présidée par notre ancien collègue Pierre Giraud, elle a adopté une motion fort nette. Ce texte « met en garde l'opinion publique contre l'accumulation des petites réformes de l'enseignement qui ne nous rapprochent pratiquement pas du but évoqué par leurs auteurs, à savoir l'égalité des chances pour tous les jeunes Français et Françaises ». La résolution déplore que les enfants soient séparés d'emblée et précise — écoutez bien — que « l'ouverture de quelques rares collèges polyvalents ne changera pratiquement rien à cette préorientation, puisque, même à l'intérieur de ces établissements, le clivage se fait dès le début des études ». (*Très bien ! à gauche.*)

Toutes les organisations laïques sont d'accord pour juger que vos prétendues innovations ne résolvent aucun problème de fond, que vous n'apportez ni l'orientation véritable des enfants ni les moyens financiers et mesures sociales strictement indispensables à toute démocratisation effective de l'enseignement. On voit combien la presse officieuse est loin de la vérité quand elle écrit que les représentants de toutes les tendances, sauf les communistes, approuvent les projets ministériels. La vérité est que toutes les tendances démocratiques les désapprouvent.

**M. Bernard Chochoy.** Très bien !

**M. Georges Cogniot.** Vos collèges polyvalents ne sont qu'un trompe-l'œil dans la mesure même où un enseignement commun n'est pas dispensé à tous les élèves sans distinction, de façon à pouvoir déceler les aptitudes de chacun. Dans ces collèges, trois sections cohabitent, mais ne fusionnent pas et ne communiquent pas. Les élèves de la section lycée, ceux de la section collège d'enseignement général, ceux de la section classes terminales n'auront en commun que les couloirs et, dans le meilleur des cas, la cour de récréation. (*Sourires.*) Mais le personnel enseignant, les méthodes, les programmes demeurent différents. En particulier, le personnel restera aussi divisé et aussi cloisonné qu'il l'était, voilà trente ans, dans les établissements où une école primaire supérieure se trouvait par économie jumelée à un lycée. Les établissements polyvalents, je le crains, ne feront que renforcer et exaspérer les rivalités de catégorie.

Pour les élèves, pas de passerelles sauf en papier, pas d'orientation véritable, mais la même prédestination, la même prédétermination à l'âge de onze ans que si les classes de chaque type fonctionnaient dans des établissements différents.

L'avantage que vous en retirez est ailleurs. Vous mettez en œuvre une mesure de commodité administrative et surtout, vous donnez à croire à la partie mal informée de l'opinion que vous réformez alors même que les choses restent en l'état ; vous feignez de marier les enseignements différents alors que vous les juxtaposez.

**M. Edgar Tailhades.** Exactement !

**M. Georges Cogniot.** La réforme de l'enseignement est si populaire dans l'opinion démocratique qu'il est toujours bon de faire semblant de l'amorcer.

En fait, vous tournez le dos à la réforme Langevin-Wallon, qui, si elle admet pour les élèves du premier cycle, de onze à quinze ans, des « activités d'essai » variables selon les inclinations et les possibilités, insiste sur le fonds commun de l'enseignement dispensé à tous, sur l'unicité du programme de base, sur la fusion des différents ordres du personnel enseignant et, en quelque sorte, leur réconciliation dans le travail pratique, dans l'œuvre constructive.

Vous ne délimitez même pas financièrement un corps enseignant du premier cycle. Vous ne changez rien quand vous prétendez audacieusement tout bouleverser.

Avec vos trois sections fermées chacune sur soi, ayant dès le départ des finalités différentes et un style d'enseignement propre jalousement conservé, vous continuez à définir, comme le disait le président Gros, l'enseignement par les besoins de la société capitaliste : tant de manœuvres, tant de cadres petits et moyens, tant de cadres-supérieurs. La refonte Langevin-Wallon, elle, définit l'enseignement par l'homme, par la personne humaine harmonieusement développée. Votre projet et la réforme Langevin-Wallon, c'est la nuit et le jour.

Une preuve supplémentaire de l'insincérité de votre entreprise est fournie par votre négligence des moyens financiers et



des mesures à caractère social au plan de l'enseignement du second degré et au plan de l'enseignement supérieur.

Donner aux étudiants d'origine pauvre ou simplement modeste une allocation d'études fixée à un taux convenable, faire en sorte qu'il n'y ait plus 40 p. 100 des étudiants obligés de gagner leur vie péniblement — et même des boursiers, tant les bourses sont faibles — c'est le meilleur moyen d'en finir avec la proportion alarmante des échecs aux examens universitaires, le moyen complémentaire étant, comme on vous l'a dit, la nomination d'un nombre suffisant d'enseignants et l'équipement matériel satisfaisant des universités. C'est en même temps la seule méthode pour augmenter la proportion des fils d'ouvriers et de paysans parmi les étudiants.

Seulement qui veut démocratiser l'enseignement supérieur doit d'abord démocratiser l'enseignement du second degré. Pour avoir plus de 5 p. 100 de fils d'ouvriers à l'université, il faut en avoir plus de 16 p. 100 au lycée. Les lycéens fils d'ouvriers et de petits employés ne sont là que par un effort souvent héroïque des parents; à l'heure actuelle, 50 p. 100 des lycéens fils d'ouvriers ne sont pas boursiers et la proportion monte à 60 p. 100 dans les collèges d'enseignement général.

Je sais bien que le très haut fonctionnaire dont j'évoquais déjà les propos voilà un instant déclarait, le 13 janvier dernier, que l'abstention des classes pauvres devant l'entrée en sixième de leurs enfants n'est pas tant une question de ressources financières que la conséquence de ce qu'il appelait charitablement un traumatisme social. « En cette affaire — disait-il textuellement — une notion d'apprivoisement est indispensable ». Ce n'est pas notre avis. Nous ne croyons pas que les travailleurs soient des sauvages à apprivoiser; ce sont des déshérités, ce sont des pauvres qu'il faut aider et encourager par l'allocation d'études.

Si le Gouvernement voulait sincèrement réformer, il commencerait par assurer aux fils des travailleurs, non seulement la possibilité théorique de faire des études, mais la sécurité matérielle devant les études. Cinquante ans, juste, se sont écoulés depuis que Jaurès soulignait la nécessité d'indemniser les familles pauvres de l'ajournement du travail productif des jeunes par l'étude « comme on indemnise — disait-il — celles dont le fils est appelé au régiment ». Il serait grand temps que le pré-salaire devienne une réalité.

C'est ici le nœud de toute réforme digne de ce nom. Vérité d'expérience pour tout éducateur : il ne saurait y avoir, en dépit des meilleures lois sur les structures de l'enseignement, égalité des chances de développement entre les enfants si les plus faibles au point de vue social, si les déshérités ne sont pas spécialement aidés par la nation.

Le problème n'est pas de savoir si la réforme coûte de l'argent, il est de savoir si l'argent ainsi dépensé ne serait pas le plus rentable pour le pays et, en tout cas, si la réalisation des réformes ne serait pas plus utile à la France que les sommes astronomiques qui sont déjà englouties et surtout qui seront englouties demain dans les armements atomiques. Rien n'est plus urgent que de changer les dépenses improductives en dépenses d'équipement, de transformer des milliards bêtes de la guerre en milliards intelligents. (*Applaudissements à l'extrême gauche et à gauche.*)

Parler de réforme quand l'enseignement public à tous les niveaux manque cruellement de locaux et de maîtres et qu'on ne crée même pas assez de postes pour réintégrer tous les rapatriés d'Algérie, quand la seule norme pédagogique, celle des vingt-cinq élèves par classe, est du domaine de la revendication, quand le ramassage, même obligatoire, n'est pas gratuit et que le Gouvernement se refuse à fonder un office national du ramassage, quand l'enseignement technique est dans une situation dramatique, quand l'enseignement supérieur et la recherche se débattent dans des difficultés sans fin prévisible, quand l'entretien toujours plus onéreux des écoles confessionnelles dérobe à l'instruction nationale des moyens précieux, quand, enfin, le ministère de l'éducation nationale manque à sa vocation permanente, le soin de traiter les problèmes culturels intéressant les jeunes et les adultes, parler de réforme dans ces conditions est une gageure insoutenable et un défi au bon sens.

Tant que trois préalables n'auront pas été satisfaits, constructions suffisantes, recrutement de maîtres qualifiés à tous les niveaux, gratuité des fournitures scolaires et du transport, il restera impossible de parler sincèrement même d'un début de démocratisation.

Si je ne craignais d'abuser de l'attention du Sénat, j'attirerais ses préoccupations en particulier sur l'état de l'enseignement supérieur. Alors que le nombre des étudiants va aller croissant dans les années à venir, on a créé, en 1963, moins de chaires magistrales qu'en 1962. Pour l'équipement des facultés, l'échéancier des crédits de paiement de 1963 ne tient pas les engagements pris en 1962. La prime de recherche est bien inférieure aux 30 p. 100 du traitement indiciaire brut qui seraient nécessaires

comme première mesure pour ralentir l'hémorragie du personnel scientifique en direction des secteurs mieux rémunérés.

La maxime du ministère est celle d'Harpagon : faites de bonne soupe sans rien dépenser. J'en voudrais donner au Sénat un exemple assez édifiant. Voici la lettre que M. le ministre de l'éducation nationale a très sérieusement adressée le 28 novembre dernier à M. le recteur de l'académie de Caen :

« Vous avez bien voulu me faire parvenir, en date du 26 octobre 1962, les précisions demandées au sujet du projet de création d'un diplôme de psycho-pédagogie scolaire à la Faculté des lettres et sciences humaines.

« J'ai l'honneur de vous informer qu'il ne pourra être mis aucun moyen spécial supplémentaire, ni en personnel, ni en cours supplémentaire, ni en crédits de fonctionnement ou d'équipement, à la disposition de la Faculté pour assurer le fonctionnement des enseignements prévus.

« Je vous serais obligé si vous vouliez bien inviter M. le doyen à préciser si, dans ces conditions, les enseignements conduisant au diplôme de psycho-pédagogie scolaire pourraient être organisés. » (*Rires.*)

Personne ne dira que M. le ministre de l'éducation nationale manque d'humour dans sa correspondance administrative, mais ce genre d'humour s'accorde mal avec les réalisations.

Je conclus. La réforme prise en elle-même n'est qu'un fantôme aux mains vides. La fausse réforme s'inscrit au surplus dans le cadre stérilisant d'une politique scolaire générale de caractère réactionnaire, dont les dernières manifestations sont, d'une part, la réduction considérable du budget d'équipement prévu pour 1964 et, d'autre part, la refonte des conseils de l'éducation nationale, diminuant brutalement la représentation des enseignants au profit de celle des grands intérêts privés, ce qui nous ramène très exactement à la période antérieure aux grandes mesures démocratiques de Jules Ferry.

Le gouvernement gaulliste ne restera pas dans l'histoire de la politique scolaire pour quelque réforme positive que ce soit. Il n'y entrera que pour la contre-réforme cléricale de 1959, pour cette loi Debré dont vous méditez, sous la pression des associations de parents de l'enseignement libre, une application sans cesse plus étendue et plus néfaste et que, pour notre part, nous ne cesserons pas un seul instant de dénoncer et de combattre. Vos autres titres de gloire, c'est votre animosité envers l'union nationale des étudiants de France, attestée par vos menaces contre la cogestion des œuvres universitaires, vos reproches injustifiés à la ligue de l'enseignement, votre hargne à l'égard du syndicat national des instituteurs. Dans l'autre assemblée, le ministre de l'éducation nationale a encouragé par ses réponses un triste spécialiste du dénigrement de ces libres et fécondes organisations, l'homme qui veut « briser le syndicat national des instituteurs », ce qui s'accorde parfaitement avec l'attaque gouvernementale contre le droit de grève. Rien de démocratique ne vous est supportable. Et c'est vous qui parlez de démocratiser l'école !

Ceux qui veulent pour le bien de la France aller chercher l'intelligence partout où elle est, ceux qui veulent avec la commission Langevin-Wallon porter tous les enfants à toute la culture qu'ils peuvent recevoir, ceux qui veulent démocratiser l'enseignement s'uniront pour mettre un terme au système politique actuel et instaurer une république nouvelle et forte, résolue à réaliser ce qu'ont voulu les Jean Zay et les Wallon, les Perrin et les Langevin : l'école au service de la justice sociale, l'école au service de l'intérêt national. (*Applaudissements à l'extrême-gauche et à gauche.*)

**Mme le président.** Le Sénat voudra sans doute suspendre la séance jusqu'à quinze heures ? (*Assentiment.*)

La séance est suspendue.

(*La séance, suspendue à douze heures quarante minutes, est reprise à quinze heures cinq minutes, sous la présidence de M. Amédée Bouquerel.*)

**PRESIDENCE DE M. AMEEDÉ BOUQUEREL,**  
vice-président.

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

Dans la suite de la discussion des questions orales avec débat jointes sur la réforme de l'enseignement, la parole est à M. Henriot.

**M. Jacques Henriot.** Monsieur le président, monsieur le ministre, mes chers collègues, nous devons remercier nos collègues, M. le président Gros, MM. Lamousse et Cogniot d'avoir instauré ce matin un débat en présence de M. le secrétaire d'Etat chargé des relations avec le Parlement. Après les discours de qualité qui ont été prononcés, il m'est apparu que je n'aurais plus qu'à les applaudir, sans même avoir l'audace d'intervenir sur le même plan, d'autant plus que l'un d'eux a bien noté que nous avions autrefois à l'école primaire des maîtres qui étaient très chatouilleux sur la valeur des termes et la qualité des adjectifs. Aussi, ne prononcerais-je pas un discours

d'aussi haute envolée, mais me bornerai-je à rappeler ici quelques objectifs qui me paraissent indispensables pour la réforme de l'enseignement et surtout pour l'évolution de l'enseignement moderne.

Je ne parlerai — je suivrai sur ce point M. le président Gros — ni de l'insuffisance des crédits que nous soulignons à journée faite, ni de l'insuffisance des locaux que nous retrouvons dans nos départements et nos communes; je soulignerai seulement deux objectifs qui me paraissent indispensables et sur lesquels je voudrais attirer l'attention de M. le secrétaire d'Etat.

On a, certes, parlé de démocratisation. Il est absolument indispensable que chaque Français puisse acquérir un niveau de vie, un instrument de travail et, par conséquent, une formation particulière. Mais je n'ai pas entendu parler ce matin, non plus que je n'en ai entendu parler dans les réunions de jeunes agriculteurs, du reclassement des jeunes ruraux, frappés en masse par l'exode rural et qui doivent quitter la terre.

Chacun connaît les modifications de structure que M. Pisani veut apporter à l'agriculture. J'approuve, bien sûr, ces modifications de structure, tant qu'elles ne touchent pas au régime foncier et au régime forestier, et, comme lui, j'estime que de nombreux agriculteurs doivent changer de métier et subir une reconversion. Mais que deviennent ces jeunes agriculteurs qui vont à la ville? De simples manœuvres, ou bien ils errent dans les rues avant de trouver un travail et, s'ils en trouvent un, il est sans intérêt ou, tout au moins, il ne peut les mener à aucune promotion véritable!

C'est pourquoi il y a lieu, monsieur le ministre, d'étudier ce problème, qui n'a pas été abordé par M. le ministre de l'agriculture et je vous demande de lui suggérer de le faire.

Les modifications de structures, l'exode rural, les mutations rurales, provoquent la libération — si je puis dire — de 100.000 à 120.000 jeunes agriculteurs par an et il faut prévoir pour eux un enseignement leur permettant une reconversion honnête. Les écoles ou les lycées d'agriculture doivent être décentralisés, mais pourquoi ne pas créer des cours complémentaires agricoles s'il ne peut pas y avoir des lycées ou des collèges d'enseignement agricole?

Pourquoi ne pas augmenter le nombre de collèges d'enseignement général pour ces jeunes ruraux et leur donner une culture générale accélérée? Pourquoi ne pas créer pour eux un enseignement technique leur permettant d'arriver à la ville avec un instrument de travail assurant leur reclassement?

Après avoir attiré votre attention sur ce point, je me bornerai, monsieur le secrétaire d'Etat, à l'étude de la réforme des études médicales. Cette réforme, que l'on peut écrire avec un grand « R » parce que l'on en a longuement et souvent parlé, qui a été l'objet de colloques, de séminaires, de tables rondes, de discussions sans fin, de protestations, d'approbations des uns et des autres, cette réforme, dis-je, a abouti à la suppression du P. C. B., à la suppression de la dualité de la carrière hospitalière et de la carrière universitaire, enfin à la création du plein temps hospitalier.

Le corps médical et les enseignants ont été à peu près unanimes à accepter cette réforme dans son esprit, mais on a ouvert les yeux du Gouvernement, ou tout au moins on a essayé de le faire, sur les incidences pratiques qui vouaient vraisemblablement cette réforme, sinon à un échec complet tout au moins à un échec partiel.

Incontestablement, c'est un échec partiel, bien que les principes soient parfaitement admis par la quasi-totalité des intéressés.

Le P. C. B. a été supprimé, en effet, et nous avons assisté dans l'université, dans nos écoles de médecine à la mise en œuvre de solutions plus ou moins équitables, plus ou moins faciles. Pendant deux années, les maîtres, les doyens, les directeurs, les chefs de travaux pratiques ont eu de grosses difficultés pour s'adapter à ce nouveau régime et les étudiants ont subi de ce fait de graves traumatismes. C'est près de 70 p. 100 des étudiants des deux dernières années de médecine qui ont échoué à leurs examens parce qu'ils avaient été insuffisamment préparés ou parce que l'enseignement n'avait pas été suffisamment organisé.

Différentes fautes, monsieur le secrétaire d'Etat, sur lesquelles je ne veux pas épiloguer ici, car ce n'est pas l'objet de mon intervention, ont été commises. Mais, aujourd'hui, après deux années d'essai de réforme, on rétablit le P. C. B., ce qui est bien la preuve que l'on s'est trompé!

Pourquoi a-t-on commis cette grave erreur? On avait très probablement pris l'opinion favorable d'une certaine fraction des maîtres; des élèves, je ne crois pas. Mais on n'avait pas suffisamment étudié la question d'une part et, d'autre part, on n'avait pas pris l'avis des usagers. Les maîtres qui enseignent la physique, la chimie, l'anatomie, etc., n'ont pas été consultés ou, s'ils l'ont été, leur avis n'a pas été pris en considération.

Je me souviens être intervenu ici sur ce point quand M. Chenot, alors ministre de la santé publique, était venu nous parler de cette réforme. Je lui ai demandé très instamment de s'adresser au syndicat des médecins hospitaliers pour obtenir leur avis et connaître l'incidence de l'application de cette grande réforme. M. Chenot m'a promis qu'il ferait appel à ces différents organismes mais quand, dans une récente réunion de professionnels, j'ai été amené à demander au président s'il avait été consulté par les services du ministère, il m'a dit: « J'ai formulé des objections, mais on n'en a pas tenu compte du tout ».

Par conséquent, le reproche très grave que je fais aux services administratifs du ministère, c'est éventuellement de prendre contact, de faire semblant d'entendre ou même d'écouter et de n'en pas tenir compte. C'est une des raisons pour lesquelles la réforme des études médicales de 1960 doit être considérée comme un demi-échec, à telle enseigne qu'au mois d'octobre prochain on doit recréer le « physique-chimie-biologie ».

Si l'on avait pris la peine de connaître le sentiment ne serait-ce que des étudiants, qui ont une optique très juste de leur formation médicale et professionnelle, on aurait vu que certains étudiants — et je les approuve — proposaient, dès l'enseignement secondaire, l'institution d'une option biologie qui leur permettrait, dans l'art dentaire, de la médecine, de la chirurgie, de la pharmacie, de s'orienter dès le secondaire vers une science qui a tout de même son importance et qui mérite une formation particulière.

J'ai noté cette expression juste de la part d'étudiants de ce que cette option biologie pourrait constituer une « rampe de lancement » vers les carrières médicales. Le terme est bien choisi; il dit bien ce qu'il veut dire.

Ma conclusion sur ce point sera tout simplement de vous demander que les usagers, c'est-à-dire les étudiants, ceux qui doivent bénéficier ou pâtir de la réforme des mesures envisagées, puissent être entendus et que leurs desiderata soient pris en considération.

Cette réforme a subi un quasi échec également en raison de l'insuffisance des moyens mis à la disposition des maîtres. Nous savons tous que la réforme était centrée sur l'organisation des centres hospitaliers universitaires. Elle a été instituée, appliquée et mise en œuvre avant que ces centres soient organisés si bien que les cours ont été dispensés dans des locaux qui n'étaient nullement préparés à cet enseignement. Cela, permettez-moi de vous le dire, monsieur le secrétaire d'Etat, a créé en maints endroits une sinistre « pagaille », contre laquelle j'ai d'ailleurs protesté auprès de M. Debré. J'avais bien sûr pris contact avec M. le professeur Debré. J'avais étudié la question d'assez près et je lui avais signalé quelques imperfections. J'avais tout de même dit à M. Michel Debré, qui était alors Premier ministre, que ce nouveau régime allait créer ou même créer le chaos dans certaines de nos universités et certaines de nos écoles.

**M. Georges Portmann.** Le terme de « pagaille » n'est pas excessif.

**M. Jacques Henriet.** Je suis heureux de vous l'entendre dire; mon cher collègue. Vous avez été certainement appelé à donner votre avis dans des circonstances difficiles et je suis persuadé que votre avis n'a pas été pris en considération, pas plus que celui de l'académie de médecine d'ailleurs.

**M. Georges Portmann.** Jamais!

**M. Jacques Henriet.** Si bien que ceci me donne l'occasion de vous demander, monsieur le secrétaire d'Etat, de poursuivre cette réforme dont les principes sont excellents et que nous approuvons tous, mais de bien réfléchir au problème avant de diriger des étudiants dans ce que l'on peut presque appeler une aventure, car c'est une aventure qu'ont eue les étudiants en médecine de première et deuxième année au cours des années 1961 et 1962.

A ce sujet, puisqu'il est prouvé que les centres hospitaliers universitaires sont en nombre insuffisant, puisque le ministère dit qu'il a fait preuve de bonne volonté, qu'il a créé et organisé quelques-uns, je veux attirer l'attention du Gouvernement sur la gravité de la situation que l'indifférence des services ministériels a créée dans certaines écoles et notamment à l'académie de médecine de Besançon.

Car il ne s'agit nullement de crédits ou de difficultés intérieures. On attend je crois, depuis trois ou quatre ans, que les projets soient approuvés par les différents services ministériels. Ce n'est pas difficile à régler et c'est au ministère même, dans différents services ministériels, soit des finances, soit de l'éducation nationale, ou de la santé, je ne sais, que traîne le dossier.

Il y a longtemps, très longtemps, j'avais demandé à M. Sudreau, peut être même déjà à M. Paye, peut être même déjà à M. Joxe, vous voyez que je remonte assez loin dans le temps, l'organisation d'une nouvelle école de médecine. Il m'avait, bien sûr, été répondu affirmativement, mais rien n'a été fait, si bien que je me permets de vous demander, monsieur

le secrétaire d'Etat, de réserver votre bienveillante attention à la situation de cette école de médecine de Besançon.

En réalité, je voudrais ici encore attirer votre attention sur la situation qui est faite aux enseignants. On vous l'a dit brillamment tout-à-l'heure et je n'y reviens pas. On vous a parlé aussi de la prime de recherche, qui est incontestablement insuffisante avec ses 30 p. 100 d'augmentation du traitement de base des maîtres. J'attire seulement votre attention sur la situation des « fondamentalistes » qui, dans les écoles de médecine et les universités de médecine, n'ont pas la possibilité d'être également des hospitaliers. Vous devinez que pour eux il y a là un dommage certain, alors qu'ils contribuent d'une façon habituelle à améliorer le *standing* intellectuel des universités ou des écoles dans lesquelles ils se trouvent.

Voilà, monsieur le secrétaire d'Etat, ce que je voulais vous demander. Mon intervention a donc été très brève ; mais surtout je voudrais vous demander quel peut être le devenir d'une école comme celle de Besançon. J'attire votre attention sur les besoins en maîtres...

**M. Georges Portmann.** Puis-je me permettre un mot mon cher collègue ?

**M. Jacques Henriet.** Volontiers.

**M. le président.** Avec l'autorisation de l'orateur, la parole est à M. Georges Portmann.

**M. Georges Portmann.** Je souscris entièrement à tout ce qu'a dit le professeur Henriet. Sur le principe général, je voudrais faire remarquer qu'il y a là dépossession de l'université en faveur de la santé publique dans toute cette affaire de réforme des études médicales et je suis heureux de pouvoir l'affirmer aujourd'hui, à la suite du très brillant exposé de M. Henriet. (*Applaudissements.*)

**M. Jacques Henriet.** Monsieur le doyen, je vous remercie de l'aide morale que vous m'apportez et j'en viens maintenant à ma conclusion, que nous approuverons certainement ensemble.

Nous demandons à M. le ministre que la réforme se poursuive, bien sûr, mais qu'elle soit mieux étudiée, de manière que ni les maîtres, ni les élèves n'en subissent de traumatismes aussi graves que ceux qu'ils ont subis au cours des précédentes années.

Je veux aussi attirer l'attention du ministre sur l'importance qu'il y a à former non seulement des chercheurs mais aussi de bons médecins, dont vous connaissez le rôle qui est de guérir parfois, de soulager souvent et d'aider toujours, et c'est dans ce but que doivent être organisées les écoles et facultés de médecine. (*Applaudissements.*)

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

**M. Pierre Métayer.** Monsieur le président, mesdames, messieurs, au moment de la discussion budgétaire, M. le ministre de l'éducation nationale, obéissant lui aussi à un ordre supérieur discourtois pour le Sénat, n'est pas venu ici défendre ses crédits ; mais il avait répondu à l'appel de la commission des finances et devant elle avait exprimé son optimisme, ses espoirs de voir enfin les problèmes de l'enseignement résolus grâce à l'esprit d'efficacité et à la compréhension du Pouvoir. Il est regrettable que le règlement ne permette pas de communiquer au Sénat la sténographie de l'audition des ministres devant les commissions.

En février 1963, j'avais rapporté à cette tribune l'essentiel de l'intervention de M. Christian Fouchet. Personne ne m'ayant démenti à cette époque, je vais me permettre de vous relire quelques lignes de mes déclarations :

« Je ne ferai pas preuve d'originalité en regrettant l'absence du ministre de l'éducation nationale sur les bancs du Gouvernement. Tout a été dit sur cette question, si rien de valable n'a été répondu, si le ministre de l'éducation nationale tient le même langage devant le Gouvernement que devant la commission des finances — rien ne nous permet *a priori* d'en douter — vous allez... » — je m'adressais au membre du Gouvernement qui était devant moi — « ...avoir, monsieur le secrétaire d'Etat au budget, un adversaire redoutable. Il a été un partisan ardent d'une augmentation immédiate des crédits. Il n'a pas hésité à affirmer que les prévisions du plan étaient dépassées et vous avez sur elles — je le disais tout à l'heure — un retard de 109 milliards d'anciens francs. Il a même dit que les conclusions de la commission Le Gorgeu étaient bien timorées et vous avez sur elle un retard de 368 milliards d'anciens francs. Aucune des demandes des commissaires n'a été rejetée ; elles ont eu l'accord enthousiaste du ministre quel qu'ait été leur objet, recrutement, rémunération des maîtres, constructions scolaires, démocratisation de l'enseignement. Comment ne pas être agréablement surpris devant une telle bonne volonté qui ne s'est malheureusement pas encore traduite dans des actes ? »

Voilà comment s'exprimaient devant M. le secrétaire d'Etat au budget le rapporteur spécial pour l'éducation nationale et M. Bernard Chochoy dont, il y a quelques semaines, monsieur le

secrétaire d'Etat chargé des relations avec le Parlement, vous critiquiez l'esprit par trop critique, s'était permis de crier d'une façon toute irrévérencieuse : « A l'action ! »

**M. Bernard Chochoy.** Cela reste vrai !

**M. Pierre Métayer.** Le débat d'aujourd'hui est l'occasion de juger vos intentions, toujours bonnes à vous entendre, mais aussi vos actes. Le ministre de l'éducation nationale — il n'est pas le seul membre du Gouvernement à avoir cette qualité — possède un sens aigu de la propagande. Quand il fait quelque chose et même quand il ne fait rien il organise un battage, une publicité extraordinaire qui réussit, momentanément du moins, à tromper l'opinion publique non avertie.

Vous agissez toujours en donnant l'impression que la solution des problèmes a commencé en France avec vous et qu'avant 1958 rien n'avait été fait, alors que souvent vos décisions autoritaires et vos réformes intempestives n'ont fait qu'accroître la complexité des questions posées.

Il en est ainsi de votre réforme de l'enseignement. Les orateurs qui m'ont précédé, en particulier mon ami Lamoussé, ont porté sur elle un jugement technique que je partage. Il leur a été facile de démontrer que, dans l'immédiat — pardonnez-moi l'expression — la montagne avait accouché d'une souris et que rien n'était changé.

Vos collèges polyvalents ne résolvent en rien le problème de la démocratisation de l'enseignement. Votre ségrégation dès l'âge de onze ans est une injustice flagrante. A cet âge, même une orientation honnête reflète le milieu social de l'enfant beaucoup plus que ses aptitudes personnelles. L'élève aidé par sa famille, bénéficiant de conditions matérielles de travail satisfaisantes, surclassera facilement l'élève issu de famille modeste. Les fils et les filles des familles aisées peupleront les bonnes sections et seront appelés à devenir les cadres réels de la nation. Les enfants des ouvriers et des paysans fréquenteront en majorité le cycle pratique et deviendront, comme leurs parents, des ouvriers et des paysans. Seuls les plus doués d'entre eux iront peut-être dans le moderne court ou dans le technique, mais ne formeront que les cadres moyennes de l'armature de l'industrie.

La véritable égalité des chances entre tous les enfants n'existe pas dans votre système. Une véritable réforme de l'enseignement, une véritable démocratisation reposent sur trois bases indispensables : des constructions scolaires suffisantes pour que les effectifs des classes ne dépassent pas dans l'enseignement du premier et du deuxième degré 25 élèves par classe, des maîtres compétents ayant une formation professionnelle indiscutable, enfin une gratuité totale de l'enseignement comportant une allocation d'études pour tous les étudiants ayant dépassé l'âge de la scolarité obligatoire.

Où en sommes-nous sur ces trois plans ? Pour les constructions scolaires — je l'ai dit en février et je le rappelle aujourd'hui — vous avez 1,09 milliard de francs de retard sur les crédits prévus au IV<sup>e</sup> Plan. En tenant compte de l'augmentation des prix, de l'afflux des rapatriés et de l'exode rural plus important qu'on ne le croyait, on peut évaluer ce retard à au moins 1,50 milliard sur les besoins réels du pays. Et vous nous apportez dans le prochain collectif, à grands cris et comme une victoire, le chiffre ridicule de 150 millions supplémentaires.

On sait par la presse que pour 1964, l'arbitrage du premier ministre — un ancien universitaire, mais ayant oublié ses origines — ne vous donnera guère plus de 3 milliards. Vous ne comblez pas d'un seul centime le retard qui se trouve accru, au contraire.

Dans le département que j'ai l'honneur de représenter, 91 p. 100 des classes primaires ont plus de 25 élèves, 50 p. 100 en ont plus de 35, une classe sur dix dépasse le chiffre de 40.

Dans les écoles maternelles, on compte une moyenne de 52 enfants par classe. Un recensement portant sur 617 classes de lycées du département indique que les deux tiers d'entre elles ont plus de 35 élèves et qu'une sur quatre en a plus de 40.

Qu'avez-vous fait ? Dans le budget primitif, vous aviez prévu 350 classes. Des démarches faites par vos collègues ont permis d'obtenir — ou du moins la propagande officielle l'assure — 850 classes pour le département. Mais d'après les renseignements que je viens d'obtenir il n'y en a actuellement que 385 visées par le contrôleur financier, c'est-à-dire qui ont été débloquées en faveur du département qui doit, à partir de ce moment-là, lancer des adjudications. En étant très optimiste, on peut espérer que 300 ou 320 classes seront construites pour le 1<sup>er</sup> octobre alors que 1.000 seraient nécessaires. (*Très bien !*)

Pour le recrutement des maîtres qualifiés, qu'avez-vous fait ? Rien. Les résultats sont lamentables. Il manque un millier d'emplois dans les écoles maternelles. Et là, je crois que l'on peut condamner une fois de plus la politique du Gouvernement qui cherche à modifier l'enseignement dans les écoles maternelles. Son rôle n'est plus de former des jeunes intelligences, mais d'assurer des garderies. Ce ne sont plus des écoles maternelles, mais des sortes d'asiles — comme on disait au début du

siècle — où l'on n'assure plus le rôle de formation de l'intelligence qui devrait être celui de ces classes.

Il faudrait plusieurs milliers d'emplois dans les écoles primaires ; il faudrait doubler le recrutement d'enseignants dans les collèges d'enseignement technique et dans les lycées ; il faudrait quadrupler les créations de postes de professeurs et de maîtres de conférence dans l'enseignement supérieur.

Dans les écoles de formation universitaire et pédagogique, le nombre des élèves est insuffisant, aussi bien dans les écoles normales primaires que dans les instituts pédagogiques de l'enseignement secondaire et dans les écoles normales supérieures. Pour la première fois depuis la libération, le nombre de postes mis au concours à l'agrégation et au certificat d'aptitudes pédagogiques pour l'enseignement secondaire est moins élevé que celui de l'année précédente.

Vous pratiquez systématiquement une politique d'économies sordides qui provoque une baisse du niveau du personnel enseignant. Les instituteurs normaliens payés à l'indice 460 sont attirés dans le premier cycle pour remplacer les professeurs certifiés payés à l'indice 550, qui eux-mêmes vont dans le second cycle et repoussent les agrégés payés à l'indice 650 du second cycle à l'enseignement supérieur.

La valeur de l'enseignement s'en ressent. Demandez aux examinateurs de la récente session du baccalauréat ce qu'ils en pensent !

Vous en avez d'ailleurs un exemple dans l'hebdomadaire de votre parti qui a publié cette semaine une interview où l'on voit véritablement que « la foire aux cancre » se développe dans l'Université française.

Pour la gratuité réelle de l'enseignement, vous n'avez rien fait non plus. Malgré vos promesses, les étudiants attendent encore des restaurants universitaires et des chambres en nombre suffisant ; l'allocation logement est toujours à l'étude ; quant à l'allocation d'études, elle n'est même pas prévue.

Ainsi, sur l'essentiel, vous ne nous apportez rien de sérieux. Si vous voulez vraiment faire une réforme de l'enseignement, abandonnez vos méthodes autoritaires, prenez contact avec les organisations syndicales d'enseignants, avec les fédérations des parents d'élèves, mais surtout ne gaspillez pas vos crédits dans des dépenses de prestige ; laissez de côté la fausse grandeur, donnez le maximum à l'éducation nationale. Vous travaillerez ainsi vraiment pour l'avenir de nos enfants. *(Applaudissements à gauche et sur divers bancs au centre et à droite.)*

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

**M. Louis Jung.** Monsieur le président, monsieur le secrétaire d'Etat, mes chers collègues, je voudrais, avant tout, remercier mes collègues d'avoir posé ces questions orales qui nous permettent ce débat sur la réforme de l'enseignement.

Il était dans mes intentions de faire part au Sénat de mes appréhensions en ce qui concerne le rôle que le Gouvernement veut assigner à l'enseignement et surtout de dénoncer le danger de l'élimination des parents et de l'influence familiale. Mais, puisque le président de la commission culturelle l'a rappelé avec beaucoup plus de talent que je n'aurais pu le faire, je limiterai mon propos à quelques points précis, en posant comme préalable qu'il n'y a pour nous aucune réforme possible qui limiterait l'influence des parents, cadre naturel et idéal de toute éducation.

Mon propos ne voudrait pas faire de procès au Gouvernement actuel, exception faite en ce qui concerne le pourcentage du revenu affecté à l'éducation nationale, car la situation est tellement difficile et tellement grave que je pense que nous devrions nous placer au-dessus des critiques partisans pour essayer de trouver ensemble des solutions afin de sauver ce que nous avons de plus grand et de plus important : l'avenir de notre jeunesse.

Situation grave, oui ! Sous certains aspects, désespérante même et ceci malgré le dévouement, l'abnégation, la bonne volonté et les efforts de la grande majorité des enseignants de notre pays à quelque échelon de la hiérarchie qu'ils se trouvent. Dans tous les contacts que j'ai eus, j'ai été très impressionné par ces maîtres désireux de résoudre les problèmes posés, mais tourmentés devant les résultats actuels.

Le mot de faillite qui a été employé est sûrement trop dur, mais il est impossible de ne pas être impressionné par le niveau exceptionnellement bas de nos jeunes recrues lors de leur incorporation, par le pourcentage important des échecs aux examens du baccalauréat et surtout par le fait pratique que pour les 40 p. 100 de jeunes qui ont subi un échec au baccalauréat, il n'y a pas de place dans notre société.

Si vous ajoutez à ces remarques que la grande majorité des enfants est obligée de travailler tard dans la nuit, que ceux-ci sont constamment sous tension nerveuse, vu la surcharge des programmes, que la démocratisation de l'enseignement n'est qu'à ses débuts, l'on conçoit aisément que M. le ministre de l'éducation nationale ait voulu ajouter une nouvelle réforme de l'enseignement à celles déjà envisagées par presque tous ses prédécesseurs, mais j'ai peur que nous n'assistions à nouveau

à un changement trop hâtif, mal préparé, sans régler en profondeur le malaise de l'éducation nationale.

Je ne voudrais pas m'arrêter aux situations difficiles créées par le manque de locaux, le manque de maîtres, de moyens, de crédits, de bourses. Cela ne signifie pas que je ne partage pas le point de vue de tous ceux qui trouvent que nous avons failli à notre devoir en ne dotant pas l'éducation nationale de crédits suffisants au moment où l'économie du pays le permettait, et où, par une dévaluation, l'Etat s'est attribué 20 p. 100 du patrimoine. Il aurait été juste qu'une partie de cet argent servît à préparer l'avenir intellectuel de notre pays au lieu d'être affectée à des dépenses militaires qui se montreront vaines et illusoire.

En prenant la parole, j'ai voulu attirer l'attention de M. le ministre de l'éducation nationale sur quelques faits qui nous préoccupent. Tous les spécialistes constatent que si l'instruction est difficile actuellement, l'éducation devient rare. Et pourtant, quel est le but de toutes les écoles ? Non seulement de former des êtres capables de résoudre des problèmes difficiles, mais aussi des hommes dignes de ce nom, capables de vivre en société, d'être des citoyens.

Et c'est là que la réforme proposée me fait peur. Supprimer l'école de village, remplacer le professeur par une émission de télévision — je ne suis pas ennemi de l'emploi des moyens audiovisuels — ne permettra jamais la formation éducative et civique de la jeunesse. *(Applaudissements.)*

La même critique pourrait être formulée vis-à-vis de la multiplication des services qui affirment s'occuper de la jeunesse sur le plan de l'éducation culturelle ou sportive. A quoi sert de nommer des responsables par arrondissement qui, à l'image de la mouche du coche, touchent à tout, mais ne font aucun travail en profondeur et sont sans influence réelle sur l'éducation des jeunes.

Je suis convaincu que la réforme devrait établir le principe du partage de la journée en réservant la matinée aux matières plus spécifiquement intellectuelles et l'après-midi aux activités éducatives. L'avenir nous montrera qu'il sera impossible de nous soustraire à cet impératif d'éducation. Préparons donc ces temps, en formant de véritables éducateurs qui auront la vocation et la préparation nécessaires pour éduquer cette jeunesse et qui feront vivre ces maisons de la culture que nous pouvons envier à certains pays nordiques. Il est peut-être désagréable pour notre amour-propre de demander à notre ministre de l'éducation nationale d'imiter un pays comme le Danemark et pourtant, il faut avouer que la démocratisation de l'enseignement et l'éducation de toute la jeunesse y sont des réalités.

Je ne voudrais pas allonger ce débat et je suis heureux de constater les côtés positifs de la réforme proposée ; mais permettez-moi cependant de vous demander, monsieur le secrétaire d'Etat, d'être notre interprète auprès de M. le ministre de l'éducation nationale pour le prier instamment de ne pas faire une réforme hâtive, mais de la préparer soigneusement.

Nous ne pouvons concevoir une nouvelle réforme que sous certaines conditions que je pourrais résumer ainsi : 1° restituer à l'école primaire un enseignement simple, afin de donner des bases solides à tous les enfants ; 2° considérer tout l'enseignement des jeunes de 11 à 18 ans comme enseignement secondaire en mettant fin à ces différenciations entre les collèges et les lycées ; 3° réformer la préparation à l'enseignement supérieur afin de mettre fin à cette situation dramatique des 40 p. 100 d'éliminés au baccalauréat actuel ; 4° enfin et surtout, préparer cette réforme profonde qui permettra non seulement d'instruire, mais d'éduquer de véritables citoyens capables de résoudre les grands problèmes d'avenir de notre pays. *(Applaudissements à gauche et sur divers bancs au centre et à droite.)*

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

**M. Adolphe Chauvin.** Monsieur le président, monsieur le secrétaire d'Etat, mes chers collègues, tant de choses ont déjà été dites ou écrites sur le projet de réforme de l'enseignement, que ce soit au colloque du Grand Orient de France, au Palais de l'U. N. E. S. C. O., au colloque de Royaumont, dans divers articles de presse, dans des débats récents de l'Assemblée nationale ou encore dans cette enceinte depuis ce matin, que je me bornerai à quelques brèves observations que je veux délibérément réalistes.

Une fois de plus, la France va connaître une réforme de l'enseignement. Les projets de réforme ont foisonné depuis vingt-cinq ans. Cette fois-ci, il semble, à en juger par les déclarations de M. le ministre de l'éducation nationale tant devant notre commission des affaires culturelles que devant l'Assemblée nationale, qu'il doive s'agir d'une réforme ayant pour objet une véritable démocratisation de l'enseignement et non d'une simple adaptation circonstancielle de notre enseignement.

L'évidence de la nécessité d'une véritable démocratisation de l'enseignement s'impose d'elle-même dans un pays qui se veut réellement démocrate. Tous les enfants, quelle que soit leur origine, doivent avoir la même chance. Ils doivent pouvoir recevoir l'enseignement correspondant à leurs aptitudes de façon à les



épanouir. Ce projet de réforme atteindra-t-il ce but ? Telle est la question qu'on est en droit de se poser.

Mettre en place ce dispositif qui permet une prolongation de la scolarité est louable. Doubler le temps de l'orientation ne l'est pas moins. Mais cela ne suffit pas, et de loin, pour assurer une démocratisation de l'enseignement. L'un des principaux maux de notre enseignement, dans son état actuel, est son aptitude à créer de trop nombreux inadaptés. Le surnombre des enfants, dans nos classes primaires a aggravé un état de choses que crée déjà un enseignement trop dogmatique.

Un arbre se juge, dit-on, à ses fruits. Voyons quels sont les fruits aujourd'hui de notre enseignement. Il en produit indiscutablement de très beaux, mais infiniment trop rares. Un certain nombre de sondages effectués récemment nous apprennent que 50 p. 100 des jeunes recrues militaires sont d'un niveau inférieur au certificat d'études. Un journal que vous connaissez bien, monsieur le secrétaire d'Etat, qui ne peut être taxé d'être sévère pour le Gouvernement, *Notre République*, nous révèle dans son numéro du 12 juillet, sous la plume de Christiane Marcihacy, que sa longue carrière d'examinatrice lui a appris que chaque session fournissait son lot de perles, parfois du plus bel orient, et qu'à la sortie de chaque jury on pouvait compléter la *Foire aux cancrès*. Elle ajoute que, si blasée qu'elle soit en la matière, la dernière session du baccalauréat a renouvelé sa capacité d'étonnement.

Comment s'étonner dès lors du découragement des professeurs de faculté devant la faiblesse d'un grand nombre de leurs élèves qui les empêchent de s'adonner à la formation des chercheurs et des savants dont notre pays a besoin !

La qualité et le dévouement des maîtres ne sont pas en cause, encore que ces dernières années il ait fallu recruter hâtivement des maîtres insuffisamment qualifiés pour faire face aux besoins. Croyez-vous sincèrement, monsieur le secrétaire d'Etat, que la suppression des classes terminales améliorera la situation ?

**M. Bernard Chochoy.** Cela l'aggraverait !

**M. Adolphe Chauvin.** J'aimerais savoir ce que deviendront les enfants qui n'auront pas réussi à l'examen permettant de passer d'une classe dans la classe supérieure. Car, enfin, là est un des aspects du problème qui semble échapper à nos réformateurs.

Les collèges d'enseignement général ont remplacé nos anciens cours complémentaires et sont ainsi devenus des établissements de premier cycle avant même que nous ayons eu les professeurs de cet enseignement général. Ont dû être ainsi promus professeurs d'enseignement général des maîtres de l'enseignement primaire qui avaient une tâche spécifique à remplir, celle de former de jeunes esprits et de leur donner les bases indispensables à tout complément d'instruction. Pour ne prendre qu'un exemple, qui oserait affirmer que, d'une façon générale, les professeurs de langue de nos collèges d'enseignement général sont qualifiés pour y enseigner ?

L'une des grandes nouveautés de la réforme, nous dit-on, est que l'orientation de l'enfant se fait non plus sur deux, mais sur quatre ans. En soi, cela est bon, mais cette disposition nouvelle peut-elle pour autant rassurer les familles ? Que fera-t-on de l'enfant au terme de cette orientation ? Je sais qu'il est prévu de généraliser les collèges polyvalents dont vingt vont être lancés à titre d'expérience, mais il me semble une vue de l'esprit de croire que le problème de la sélection va être aussi simplement réglé.

Il serait, à mon sens, plus réaliste de poser le problème de la façon suivante : quelles sont les meilleures méthodes pour réduire le nombre d'illettrés et pour permettre à chaque enfant d'avoir ses meilleures chances, de connaître son développement intellectuel ? Je répondrai par ce qui peut paraître une vérité de La Palice : il faut donner à l'enfant un maître et, en deuxième lieu, donner à ce maître les moyens de son enseignement.

Nous sommes, paraît-il, le peuple le plus intelligent et il ne nous faut aucun effort pour le croire ! Nous sommes capables d'élaborer les projets les plus vastes, de jouer avec les idées les plus abstraites, mais nous sommes trop souvent enclins à oublier les notions les plus élémentaires. Il faut donner à l'enfant un maître et, vous le savez bien, monsieur le secrétaire d'Etat, nous manquons terriblement de maîtres. Quand un enfant moyennement doué — et c'est le plus grand nombre — se trouve noyé dans une classe de quarante ou de cinquante élèves — je ne parle pas des écoles maternelles qui, par le nombre d'enfants officiellement admis, deviennent obligatoirement des garderies et rien de plus — cet enfant manque de maître. Tout, dans la vie moderne, oblige à individualiser l'enseignement. Je n'hésite pas à dire que, dans l'état actuel des choses, l'éducation nationale est la principale responsable de l'échec de très nombreux enfants.

Oui, il faut donner aux enfants des maîtres et donner aux maîtres les moyens de leur enseignement. Cela suppose davan-

tage de locaux et des maîtres plus nombreux et, par conséquent, des crédits plus substantiels.

Je m'étonne, à une époque où le technique prévaut, que chaque école primaire, chaque collège d'enseignement général, n'ait pas ses ateliers...

**M. Bernard Chochoy.** Très bien !

**M. Adolphe Chauvin.** ...que les heures consacrées aux séances d'observation ne soient pas plus nombreuses. L'enfant continue à être traité et à être jugé selon des critères dépassés.

Je suis convaincu que l'une des plus grandes erreurs de ces dernières années, alors qu'il aurait fallu construire des milliers et des milliers de classes primaires, a été de les construire pour un enseignement dogmatique qui est le moins adapté à l'esprit de l'enfant d'aujourd'hui. Combien de maires ont dû, comme moi, construire des établissements scolaires qui, à l'origine, devaient être des cours complémentaires et qui sont devenus des collèges d'enseignement général, dont la conception ne répond pas à ce que devrait être un collège de premier cycle.

Le drame de notre enseignement est que chacun se prévaut de vouloir réformer mais qu'au fond personne ne le veut vraiment, attachés que nous sommes pour la plupart — même ceux qui prétendent le contraire — aux conceptions de l'enseignement qui nous a donné nos élites du XIX<sup>e</sup> siècle et de la première moitié du XX<sup>e</sup>.

Le projet de M. le ministre de l'éducation nationale se veut démocratique. Je crains qu'il ne le soit pas plus que ceux de ses nombreux prédécesseurs pour les mêmes raisons d'ailleurs, la principale étant que votre Gouvernement, pas plus que ses devanciers, n'est décidé à faire passer en priorité les besoins de l'enseignement.

**M. Henri Longchambon.** Très bien !

**M. Adolphe Chauvin.** Je n'en veux pour preuve que le dernier arbitrage de M. le Premier ministre qui a ramené les demandes budgétaires de l'éducation nationale, pour 1964, de 4.016 millions à 3.004 millions, le chiffre définitivement retenu étant d'ailleurs inférieur — qu'il me soit permis de le noter en passant — aux propositions du commissariat au plan qui prévoyait, en 1960, 3.060 millions.

On peut annoncer la suppression des classes de fin d'études mais, avant de les supprimer, il faudrait prévoir de doubler la capacité des établissements de premier cycle. Avec les trois milliards de crédits qui vous seront accordés en 1964, il faut remettre à plus tard cette politique de prolongation de la scolarité que prévoit le décret de 1959.

**M. Georges Cogniot.** Très bien !

**M. Adolphe Chauvin.** Il est navrant de constater qu'on lésine chaque fois qu'il s'agit d'éducation nationale. Je n'en veux pour nouvelle preuve qu'une lettre reçue dans mon courrier hier matin. Elle émane du président de l'union départementale des associations familiales du département que je représente et dit ceci :

« Les difficultés qui concernent l'agrément et le financement de certains circuits spéciaux » — il s'agit du ramassage scolaire — « proviennent incontestablement, et pour une très large part, des services ministériels. Bien que transmis avec l'avis favorable du préfet, certains dossiers intéressants des circuits qui fonctionnent déjà sont rejetés, motif pris de ce que leur prix de revient est trop élevé. Dans la plupart de ces cas il s'agit de circuits ruraux dont le rendement ne saurait être le même que celui des circuits de zone urbaine en raison de l'importance des distances parcourues et des effectifs d'élèves nécessairement moins nombreux en zone rurale. Ces impératifs conduisent les organisateurs à n'utiliser que des cars de moyenne importance qui ne servent que difficilement pendant les heures creuses. »

Dans cette lettre on lit également, et ce n'est pas un homme politique qui écrit : « Il n'est pas besoin de souligner qu'une telle attitude va à l'encontre de la démocratisation des enseignements secondaire et technique telle qu'elle a été définie pour justifier la réforme de l'enseignement actuellement en cours. Ce comportement porte le plus grave préjudice au milieu rural notamment, pourtant très directement concerné à cet égard. »

Comme en trop d'autres domaines, le projet du Gouvernement est ambitieux, mais le Gouvernement se refuse les moyens de son ambition, car il estime qu'il a des tâches plus urgentes qui requièrent par priorité des crédits. Alors, dans ce cas, soyez plus modeste et ne suscitez pas d'espairs qui seront déçus. Vous savez comme moi — un passé récent nous l'a encore appris — qu'il n'y a rien de pire que les déceptions.

Quand je vois les enfants des écoles maternelles dans des classes de soixante enfants et plus, les enfants des écoles primaires dans des classes de plus de quarante élèves, des centaines et des centaines pour ne pas dire des milliers de jeunes adolescents incapables de continuer leurs études secondaires ou techniques faute d'établissements scolaires, quand je vois les chanceux, c'est-à-dire ceux qui ont réussi à obtenir une place,

quelquefois très loin de leur domicile, entassés dans des classes de plus de cinquante élèves — je vous signale, mes chers collègues, que pas plus tard qu'hier une circulaire a été envoyée aux proviseurs de la région parisienne pour leur dire qu'un dédoublement ne sera possible qu'au-delà de cinquante élèves...

**M. Edgar Tailhades.** C'est un scandale !

**M. Adolphe Chauvin.** ... quand je vois nos jeunes étudiants incapables de trouver une place dans une Sorbonne qui n'a pas changé depuis que je la fréquentais, quand je sais que leurs professeurs ne disposent même pas d'une salle pour les recevoir...

**M. Antoine Courrière.** C'est cela la grandeur !

**M. Adolphe Chauvin.** ... et ne peuvent entretenir de relations même épistolaires avec eux étant donné, d'une part, le sur-nombre de leurs étudiants et, d'autre part, l'absence de tout moyen matériel — pas même une secrétaire — quand je sais les conditions dans lesquelles travaillent nos chercheurs et que je les compare à celles des pays étrangers, je suis inquiet pour l'avenir de mon pays, je suis plus que jamais convaincu que la véritable grandeur d'une nation réside dans ses élites intellectuelles. (*Applaudissements à gauche et au centre gauche.*)

Dans sa déclaration à l'Assemblée nationale, M. le ministre de l'éducation nationale reprochait à la IV<sup>e</sup> République de ne pas avoir apporté de solution à ce grand et redoutable problème de la démocratisation de l'enseignement. Il avait raison. Mais qu'il me permette de lui dire avec la plus grande déférence que son projet n'en apportera pas davantage si le Gouvernement refuse de lui donner les moyens financiers. Je me demande s'il n'eût pas été plus réaliste, plutôt que de présenter actuellement un projet ambitieux qui ne se réalisera pas, faute de moyens matériels et humains, de procéder en un premier temps, sans rien bouleverser, avec les crédits dont il pouvait disposer, à la construction d'établissements fournissant la capacité d'accueil nécessaire, à une nette amélioration des traitements des maîtres et des professeurs qui permettrait de retenir, dans la profession la plus enthousiasmante qui soit, ceux qui la délaissent à regret à cause de sa misère matérielle, qui permettrait aussi de créer des classes où les enfants seraient moins nombreux et où, en conséquence, l'enseignement serait plus efficace.

Monsieur le secrétaire d'Etat, c'est l'âme très triste que je formule ces critiques, car quand un homme croit profondément, comme je le crois, que la grande richesse d'un pays c'est ses enfants, il est affligé de voir que les moyens nécessaires à leur éducation ne jouissent pas d'une priorité. C'est avec inquiétude que je songe aux échéances prochaines où les jeunes d'aujourd'hui arriveront à l'âge d'adulte et seront en droit de reprocher aux responsables actuels des destinées de ce pays de n'avoir pas su leur donner les établissements d'enseignement nécessaires à leur formation intellectuelle et professionnelle, pas plus d'ailleurs que, demain, les logements indispensables aux foyers qu'ils sont en droit de vouloir fonder. (*Applaudissements à gauche, au centre gauche et à droite.*)

**M. le président.** La parole est à M. René Tinant.

**M. René Tinant.** Monsieur le président, monsieur le secrétaire d'Etat, mes chers collègues, l'importance du sujet que nous traitons dans ce débat ne fait de doute pour personne, ni pour les nombreux orateurs inscrits, ni pour tous ceux qui pensent à l'avenir, en particulier à celui de notre jeunesse, ni même pour le Gouvernement qui se sent aujourd'hui acculé dans une impasse faute d'avoir prévu et faute surtout, je crois, d'avoir voulu.

Ce problème de l'enseignement est évoqué chaque année à l'occasion du vote du budget, mais bien trop rapidement, souvent en séance de nuit, et il se trouve finalement noyé avec l'ensemble.

Nous attendons encore aujourd'hui la réponse à de nombreuses questions posées lors de la dernière discussion budgétaire. Celles qui vous sont adressées aujourd'hui par nos collègues et tout particulièrement par M. le président Gros font suite à de nombreuses séances de travail de notre commission consacrées à la réforme de l'enseignement. Avec leur talent habituel, ils nous ont présenté les avantages et les risques des mesures envisagées actuellement par le Gouvernement, ainsi que les nombreux problèmes qui restent à résoudre dans le cadre de cette réforme.

Qu'ajouterais-je de plus ? Mon intervention est sans ambition et, en m'efforçant de retenir votre attention pendant quelques minutes, je voudrais simplement exprimer à cette tribune la pensée d'un rural qui a dû quitter l'école communale à treize ans et qui a le profond désir de voir tous les jeunes de nos campagnes obtenir la parité de la formation.

On parle abondamment de la réforme de l'enseignement depuis plusieurs années — on pourrait dire les réformes, celle de 1963 n'étant plus la même que celle de 1959 — et ceci prouve combien le problème est complexe, difficile et délicat à résoudre.

Cette réforme, pourtant nécessaire, pourtant urgente, ne saurait être réalisée intégralement en quelques mois ni même en quelques années. C'est une raison supplémentaire pour ne plus perdre de temps. Trop de retard a déjà été pris. Tout le monde est d'accord sur un point : les méthodes pédagogiques doivent

être transformées, ainsi que les programmes scolaires actuels ; conçus et bâtis pour le siècle précédent, ils ne sont plus appropriés à la vie moderne et à l'augmentation du temps de scolarité.

L'enseignement doit être constamment adapté par ses méthodes et ses programmes au mouvement d'un monde en évolution constante et accélérée. Mais, d'abord, il faut commencer par l'ajuster au monde actuel. N'oublions pas que les élèves d'aujourd'hui seront les hommes et les femmes de l'an 2000. Jadis, on préparait quelqu'un pour un poste déterminé. Ce n'est plus valable aujourd'hui : la mécanisation et l'industrialisation de l'agriculture, l'automatisation dans l'industrie, l'évolution des techniques commerciales provoquent des suppressions d'emplois tandis que d'autres se créent et demandent généralement beaucoup plus de qualifications. Ne craignez pas pour autant que le progrès diminue le nombre d'emplois : la S. N. C. F., par exemple, occupe plus de main-d'œuvre que jadis le service des diligences et la construction de celles-ci exigeait beaucoup moins de main-d'œuvre que la construction automobile.

Mais cela pose le problème de la qualification, de l'adaptation et de l'orientation : tel cadre, tel spécialiste, tel travailleur auront peut-être à changer de poste et à s'orienter plusieurs fois au cours de leur vie. Il est donc nécessaire de donner à tous un ensemble de moyens leur offrant la possibilité à tout moment de s'adapter et d'apprendre. Ce qu'on enseigne un jour est bien souvent dépassé le lendemain. Aussi, l'éducation, l'apprentissage deviennent-ils permanents. Sans changer même de profession, le champ des connaissances s'étend chaque jour. Le médecin, l'agriculteur, le commerçant, doivent en permanence et quel que soit leur âge suivre le progrès. Autrement, ils seront bien vite dépassés. Maintenant, tout va plus vite, tout change plus vite. La conquête du temps et de l'espace, la télévision, la radio, le cinéma rapprochent ce qui est lointain et éloignent ce qui est proche. Chacun, aujourd'hui, devient le témoin du monde.

Devant tous ces problèmes, l'inquiétude des parents est grande. Que vont faire demain leurs enfants ? Trouveront-ils un emploi ? Lequel ? Y aura-t-il une place à l'école qui leur permettra d'accéder à cet emploi ?

Face aux réformes de l'enseignement, chaque famille s'interroge. Elle apprécie les richesses, les perspectives qu'elles apportent, mais elle redoute aussi les illusions qu'elles risquent de susciter. Certains parents sont peut-être un peu ambitieux, mais peut-on reprocher à quelqu'un l'ambition d'améliorer la condition de ses enfants par rapport à la sienne, si cette promotion est possible ?

Les jeunes eux-mêmes sont inquiets. Tous réclament le droit à la vie et ils veulent tout à la fois le droit au travail et le droit aux loisirs, le droit à la formation et le droit à la culture. Loin d'être opposées, ces exigences sont bien complémentaires.

Le premier objectif de la réforme de l'enseignement est sa démocratisation. Actuellement, un important pourcentage de jeunes n'a pas la possibilité matérielle, même s'il en a la possibilité intellectuelle, d'accéder à l'enseignement supérieur, c'est vrai en particulier des enfants d'ouvriers et d'agriculteurs. A l'avenir, il faut que l'enseignement garantisse au départ une complète égalité de chances pour tous, quelles que soient les conditions de fortune, de statut social ou de localisation géographique des intéressés ; mais ce serait, je crois, une grave erreur de ne considérer la démocratisation de l'enseignement que sous cet angle de l'accession à la formation supérieure. Il faut surtout conduire chacun à sa place selon ses aspirations, selon ses compétences. Il faut trouver une place au travail pour tout le monde et former des hommes pour chaque poste. Chacun à sa place, une place pour chacun, tout le monde devant occuper tous les postes.

Je voudrais aussi vous faire part de quelques appréhensions. C'est peut-être une opinion personnelle, mais je sens qu'elle est partagée par d'autres. Il est souhaitable et juste, bien sûr, de donner à chacun sa chance d'accéder à une profession supérieure. Mais chaque profession n'a-t-elle pas besoin d'hommes de classe ? Je pense à l'agriculture, évidemment, mais combien d'autres métiers, combien d'autres activités sont dans le même cas ? Il faut et il faudra de plus en plus, dans chaque profession, des intelligences ouvertes, actives et de divers styles. La sélection envisagée selon les aptitudes scolaires risque d'opérer dans bien des secteurs l'écrémage dangereux d'une élite qui doit y conserver sa place.

Si tout le monde est d'accord pour adapter l'enseignement aux temps présents, par contre les avis sont partagés quand il s'agit de définir les nouvelles structures et les nouvelles orientations à donner à l'éducation nationale.

Pourtant, il nous faut bien faire de regrettables constatations. Plusieurs de nos collègues en ont d'ailleurs fait la remarque en commission. D'une part, les enfants qui sortent actuellement de l'école à quatorze ans n'en savent pas beaucoup plus que jadis leurs aînés quant ils la quittaient à douze, parfois moins, hélas !

Cependant, les élèves de 1963 ne sont certainement pas moins intelligents que leurs aînés et leurs maîtres sont tout aussi dévoués et tout aussi compétents. D'autre part, les statistiques nous révèlent une augmentation inquiétante du nombre d'échecs aux examens, échecs qui risquent de multiplier le nombre d'élèves décus et découragés.

Sur le premier point, l'élément responsable peut être trouvé dans les programmes trop chargés. Aujourd'hui, on « bourre trop le crâne » aux jeunes. Plus ils en ont à apprendre, moins ils ont de facilités pour retenir. Il faut renoncer à l'encyclopédisme. Personne ne peut plus tout connaître, avoir tout lu et tout compris. L'école doit être davantage dans la vie et devenir un moyen de formation, mais non une fin en soi. Accroître le jugement des élèves, demander moins aux efforts de leur mémoire et davantage à leur raisonnement doivent être désormais les objectifs de l'école.

La prolongation de la scolarité ne doit pas lasser les jeunes parce que les études qu'on leur propose ne les passionnent pas. Il faut, au contraire, développer en eux le goût d'apprendre.

On a beaucoup parlé voilà quelque temps de ce jeune rural qui, reprenant ses études quelques années après avoir quitté son village, fait des merveilles. Il a rattrapé et dépassé les gars de son âge. Il s'agit certes d'un sujet exceptionnel, mais si ce jeune homme avait poursuivi ses études comme les camarades qu'il vient de retrouver, serait-il parvenu aux mêmes résultats ? Permettez-moi de poser la question.

Il a vécu quelque temps avec la nature. Il s'est attaché à la comprendre, à l'aimer. Il a fait ses études dans le calme. Il a étudié la vie des plantes, la vie des astres, la vie des animaux, mais aussi la vie des hommes. Il est devenu ainsi beaucoup plus réceptif et plus apte à apprendre, à retenir.

Nos grands-pères disaient que l'essentiel était de savoir lire, écrire et compter. Certes, ce temps est dépassé et ce bagage n'est plus suffisant pour personne, mais ne pourrait-on pas dire aujourd'hui : savoir comprendre, s'exprimer et calculer ? Tout le reste s'obtiendra facilement par la suite et l'école de demain devra s'orienter dans ce sens.

Elle devra former des hommes et non des robots, esclaves de leur travail, de l'argent ou d'une société étatique. Elle devra former des hommes et des femmes qui aimeront leur métier, qui ne seront pas des aigris, qui, à l'image de leur créateur pourront eux-mêmes créer ou, tout au moins, conserver l'initiative et le libre choix face à l'avenir.

Tout cela suppose et impose la nécessité de se mettre immédiatement à la tâche, non pas en prenant des mesures fragmentaires et palliatives, mais en regardant le problème en face. Il faut préparer l'avenir sans retard, mais aussi apporter une solution aux problèmes actuels. Le présent n'attend pas. Nos enfants grandissent et nous ne sommes pas prêts. C'est grave.

Quelles que soient les réformes envisagées, elles comporteront toujours trois obligations : changer les méthodes pédagogiques, former suffisamment de maîtres, construire des locaux adéquats. Les orateurs qui m'ont précédé à cette tribune ont, avec raison, insisté sur ces points que je considère comme essentiels. Ne voulant pas lasser votre attention, souhaitant éviter au maximum les redites, je ne m'attarderai pas à les développer à nouveau, mais j'insisterai cependant sur quelques points fondamentaux et sur quelques questions particulières.

La réforme de 1959, que l'on critique aujourd'hui sur certains points, n'a tout de même pas donné que des résultats négatifs. Elle a provoqué, notamment, un essor particulier de l'enseignement dans les campagnes. De nombreux collèges d'enseignement général ont été créés, ce qui a permis à davantage d'enfants ruraux de se dégager d'un enseignement trop primaire auquel ils étaient voués. Concurrentement, le ramassage des écoliers s'est développé, devançant une réglementation tardive, mais pour cette raison même, il se fait trop souvent d'une manière anarchique, avec les moyens du bord.

Il ne faudrait pas aujourd'hui, parce que cette réforme de 1959 n'a pas donné des résultats satisfaisants sur certains points, remettre tout en question. Il ne faut pas détruire ce qui a été fait ; il faut, au contraire, améliorer.

Le plan Fouchet prévoit la création d'établissements polyvalents ; une vingtaine cette année, nous a dit le ministre. Il s'agirait d'unités scolaires conçues pour accueillir quatre cents élèves environ, de douze à seize ans, répartis en treize classes.

Ces établissements ne sont envisagés qu'à titre d'expérience. Nous devons approuver cette initiative. Seulement toute expérience comporte des inconnues et des risques. Il serait dangereux de la généraliser dans tous les cas avant d'en connaître au moins les premiers résultats.

Une unité de quatre cents élèves de douze à seize ans correspondra, en moyenne, à une population de l'ordre de 5.000 à 6.000 habitants. Il existe maintes régions où, dans un rayon de vingt kilomètres, on ne trouve pas cette densité. Dans ces conditions, le ramassage des élèves n'est plus raisonnablement possible. Actuellement déjà, certains circuits sont bien trop

longs. Dans les zones à densité de population peu élevée, des petits collèges d'enseignement général devront être maintenus.

On leur reproche de ne pouvoir préparer les élèves à l'entrée en seconde faute de professeurs spécialisés ou même suffisamment qualifiés, les effectifs de ces C. E. G. étant trop faibles ; mais ne vaudrait-il pas mieux déplacer un ou deux professeurs itinérants plutôt que cent ou deux cents élèves ?

Si de nombreux C. E. G. ont été créés depuis quelques années, il reste encore quelques trous à combler sur la carte scolaire. Le refus d'ouvrir cette année de nouvelles classes de quatrième, à la suite des groupes d'orientation dispersés de sixième et de cinquième, va créer des situations très tendues et injustes dans plusieurs cantons de mon département. Je crains qu'il n'en soit malheureusement de même ailleurs.

L'organisation des circuits de ramassage va devenir terriblement compliquée et combien plus onéreuse dans ces communes, dans ces cantons où l'on refuse l'ouverture de classes de quatrième. Deux cars devront passer en sens inverse. M. le ministre de l'éducation nationale a précisé, lors du récent débat à l'Assemblée nationale, qu'aucun élève ne devrait parcourir plus de quinze kilomètres pour se rendre à son école. Je suis heureux de cette affirmation, mais les actes ne suivent malheureusement pas toujours.

Une autre objection, enfin, peut être opposée à une trop grande généralisation de ces établissements plus concentrés. Dans les régions sous-peuplées, elle entraînerait l'éloignement de l'élève de sa famille et du milieu rural. Je reviendrai tout à l'heure sur la place qui doit être faite à la famille à la faveur de cette réforme de l'enseignement.

Le projet Fouchet prévoit la suppression des classes de fin d'études, c'est-à-dire qu'à onze ans tous les enfants devront quitter l'école primaire pour entrer dans d'autres établissements.

Actuellement, seuls les enfants admissibles en sixième entrent au C. E. G., les autres, atardés ou plus ou moins déficients, demeurent à l'école primaire du village où ils s'ennuient, gênent leurs petits camarades et provoquent le désespoir de leur maître. Tous, eux les premiers, attendent patiemment que sonnent leur quatorze ans.

C'est pourquoi nous approuvons l'initiative de M. le ministre de l'éducation nationale, qui veut les regrouper soit dans les établissements polyvalents, soit à côté des C. E. G., où ils recevront un enseignement adapté, dispensé par des maîtres spécialisés.

Nous sommes d'accord, oui, mais à plusieurs conditions essentielles. Il faut absolument s'occuper d'eux, sinon on ne fera que prolonger jusqu'à seize ans l'impasse dans laquelle ils se trouvent aujourd'hui jusqu'à quatorze et ils auront perdu inutilement deux années précieuses à cet âge-là. Les maîtres, à qui sera confiée la formation de ces jeunes, devront y être préparés. Leur tâche sera spéciale et leurs méthodes pédagogiques devront être adaptées. Seulement ces maîtres, les aurez-vous, les aurez-vous à temps ? Même si vous faites l'effort nécessaire que nous vous demandons de faire pour leur formation et la revalorisation de leur fonction, dans combien de temps les vides actuels pourront-ils être comblés ? Dans combien de temps les postes à créer seront-ils pourvus ?

Regrouper ces enfants ensemble, oui ; les mélanger, non. Sous prétexte d'éviter la ségrégation, on risque, à l'inverse, de l'aggraver. Contrairement à ce que l'on peut penser au nom de la « non-ségrégation », la présence dans un même établissement de classes fortes et de classes faibles d'enfants qui n'auront pas réussi l'examen d'entrée en sixième et jugés moins doués d'après les critères scolaires risque d'accroître pour eux le caractère péjoratif.

Face à ce problème des enfants atardés, nous avons le droit de nous poser plusieurs questions. Pourquoi sont-ils en retard ? Avec d'autres méthodes, auraient-ils mieux réussi ? Ont-ils encore une chance de trouver une place honorable dans la société ? Poser ces questions, c'est presque y répondre.

Si ces enfants n'ont pas été réceptifs à l'enseignement qui leur a été donné, c'est que celui-ci leur a été dispensé d'une manière bien trop abstraite. Si on les observe, on peut constater que la plupart sont très attentifs à ce qui se passe autour d'eux. Avant tout, ils voient le côté pratique des choses. Il faut donc les réconcilier avec l'enseignement en les intéressant par du concret. Peu à peu, ils assimileront beaucoup mieux un minimum de formation générale.

En terminant ce trop long chapitre consacré au regroupement des élèves des écoles primaires, je me dois encore d'attirer votre attention sur une conséquence qui peut se présenter dans certaines communes où l'école, de ce fait, deviendra squelettique et sera vraisemblablement fermée.

Dans mon canton, qui groupe quatorze communes, dans quatre d'entre elles déjà il n'y a plus d'école primaire depuis la création d'un C. E. G. au chef-lieu. Dans chacune d'elles, il reste de trois à sept enfants et ces jeunes sont ramassés en même

temps que leurs aînés du C. E. G. pour être conduits à l'école communale du bourg.

Cela comporte, certes, un avantage. Ils sont moins isolés et mieux regroupés par classe. En revanche, beaucoup d'inconvénients se présentent. Ces pauvres petits doivent se lever tôt, rentrer tard après de longs déplacements et avoir attendu que les aînés aient terminé l'étude. Surtout la cantine pour le repas de midi ne leur convient pas.

Il existe une solution facile pour résoudre ce problème : le ramassage de ces quelques enfants par un petit car, même par une voiture qui les conduirait à l'école communale la plus proche, avec retour à la maison à midi. C'est une simple question d'organisation et de financement et, de toute façon, cette solution serait moins onéreuse que le maintien d'un instituteur, même non titularisé, pour quelques enfants et ce serait beaucoup plus avantageux et intéressant pour les uns comme pour les autres.

Je viens de parler du financement ; on retrouve ce problème partout. L'obligation scolaire est maintenant portée à seize ans et un autre objectif de la réforme de l'enseignement est sa démocratisation après cet âge-là. En toute logique, il est donc nécessaire de prévoir la gratuité pendant la période d'obligation et une aide accrue plus équitablement répartie au-delà.

Je joins donc ma voix à celles de mes collègues et à celles des familles pour réclamer la gratuité totale du ramassage et des fournitures scolaires pour les enfants de seize ans et moins, et pour demander des bourses en faveur des familles aux revenus modestes. Actuellement, ce sont les collectivités locales, communes et départements, qui, conscientes de la charge financière injuste laissée aux familles, acceptent, et parfois même y sont contraints, de pallier la carence de l'Etat.

L'enseignement doit être gratuit jusqu'à seize ans et ce ne sont pas les collectivités locales qui doivent en assumer la charge ; ce n'est ni leur rôle, ni leur vocation.

Après seize ans, les frais d'étude font hésiter bien des parents, surtout ceux qui ont une famille nombreuse. C'est ainsi que certains, pour cette raison, retirent leur fils ou leur fille de l'école. Certes, chaque année, les crédits budgétaires consacrés à l'attribution de bourses sont en augmentation, mais celle-ci ne correspond même pas à une actualisation si on la compare à l'augmentation cumulée du coût de la vie et du nombre d'étudiants.

Je vous demande d'insister, monsieur le secrétaire d'Etat, auprès de M. le ministre de l'éducation nationale et surtout auprès de M. le ministre des finances pour qu'ils comprennent la nécessité impérieuse d'accorder une aide plus substantielle aux familles.

En même temps, les critères d'attribution de bourses devront être révisés. Je pense tout particulièrement aux agriculteurs. On considère leurs moyens de travail : terre, cheptel, matériel, comme une richesse alors que souvent ce sont de bien chers outils. Cette aide aux familles et aux étudiants doit être poursuivie, si on la veut démocratique, jusqu'à l'enseignement supérieur.

De quelle manière, à ce stade-là, doit-elle être accordée ? De nombreuses suggestions ont été faites : maintien du principe des bourses pour certaines catégories d'étudiants, prestations d'études, près à long terme remboursables après la fin des études. Le problème est posé. Il faut l'étudier sérieusement et lui apporter rapidement une solution.

Avant de conclure, je dois encore formuler quelques réserves sur un point fondamental du projet Fouchet. Le cycle d'observation et d'orientation de onze à treize ans, innovation la plus importante de la réforme de 1959, doit être prolongé jusqu'à l'âge de quinze ans, s'étendant par conséquent sur une période de quatre ans.

L'expérience de 1959 est un échec. L'orientation pratiquée seulement pendant le passage des élèves de sixième en cinquième n'a pas donné de résultat tangible, les enfants étant demeurés dans l'établissement où ils ont commencé leurs études. Mais en prolongeant la période d'orientation sans changer les méthodes et les traditions, ne risquent-ils pas, simplement, d'en reculer l'échéance ? (*Marques d'approbation.*) Cette période de quatre années, de onze à quinze ans, serait uniquement consacrée à la formation générale. La formation professionnelle ne débiterait qu'à l'âge de seize ans. C'est souhaitable, sans doute, pour la majorité des élèves, mais ce serait une erreur d'imposer cette méthode à tous. Parmi les jeunes les moins doués pour les études, combien alors de garçons risquent de quitter l'école à seize ans sans métier, sans même une quelconque notion professionnelle, combien de filles, sans diplôme ou sans brevet, n'auront pas même bénéficié d'une formation ménagère ?

Il est question actuellement de supprimer déjà les classes de sixième et de cinquième dans les lycées techniques. Pourquoi supprimer ce qui existe alors que tout est à créer ? Qu'on attende au moins les résultats de la nouvelle expérience. Si l'orientation ne donne pas actuellement les résultats escomptés,

il faut en rechercher toutes les causes ; elles sont multiples. Les conseillers à l'orientation professionnelle font du bon travail. Mais malgré leur talent et leur dévouement, ils sont débordés ; il en faudrait 8.000 pour les besoins actuels, ils sont 800 !

D'autre part, les familles ne sont pas suffisamment associées à l'éducation et à la formation de leurs enfants ; c'est une autre raison des échecs actuels. Rapprochons l'école des familles, intéressons celles-ci aux problèmes scolaires, nous rendrons ainsi service à tous. Les parents comprennent mieux actuellement leurs devoirs. Ils revendiquent leur place dans les instances de l'éducation nationale, qu'elles soient nationales ou départementales, où l'on délibère de l'avenir de leurs enfants. Il faut leur accorder ce droit, ce sera à l'avantage de tous. Tout particulièrement, l'orientation d'un jeune homme, d'une jeune fille ne doit pas se faire sans que les parents soient consultés. Ceux-ci demandent que cette orientation n'ait jamais un caractère impératif et que la famille reste maîtresse de la décision.

Je ne veux pas lasser votre attention. Aussi vais-je conclure en m'efforçant d'être concret.

La réforme de l'enseignement est absolument nécessaire, mais elle pose des problèmes multiples, graves et souvent délicats. Une expérience va être tentée ; c'est bien, mais ce n'est pas suffisant. N'oublions pas qu'une seule méthode ne peut être universellement valable pour tous et dans tous les pays. D'autres expériences aussi doivent être faites.

L'enseignement à mi-temps donne de bons résultats et il faut le développer. Il évite le surmenage dont j'ai souligné tout à l'heure les effets nocifs et favorise l'esprit d'initiative et, par voie de conséquence, le goût à l'instruction.

Je veux aussi attirer tout particulièrement votre attention, monsieur le secrétaire d'Etat, en vous demandant d'en faire part à M. le ministre de l'éducation nationale, sur une loi votée en 1960 par le Parlement. Il s'agit de la loi sur l'enseignement et la formation professionnelle agricoles. Elle précise ceci : l'enseignement général et l'enseignement agricole seront donnés d'une manière associée, selon un rythme approprié. Des établissements publics et privés fonctionnent déjà selon cette formule et leurs résultats sont très intéressants. Pourquoi ne pas l'étendre à d'autres secteurs économiques et professionnels.

Il faut créer des établissements à l'échelle humaine ; il faut adapter les programmes à la diversité des sujets ; il faut simplifier ces programmes : les écoliers français vont à l'école pendant 1.683 heures par an, pour 1.469 heures en Allemagne, 1.292 heures en Grande-Bretagne et 1.236 heures aux U. S. A. Il faut diminuer le nombre des examens au profit du dossier scolaire, des notes et du travail de l'année.

Enfin, rien ne sera possible si vous ne consentez pas l'effort financier nécessaire pour construire à temps les locaux qui manquent partout pour revaloriser la fonction enseignante.

La France consacre à l'enseignement, par habitant, beaucoup moins que les U. S. A. et la Russie. C'est sur ce point que nous devrions les imiter. Il ne s'agit pas d'une question de prestige, mais d'une question vitale pour la France et l'Europe de demain. (*Applaudissements à gauche, au centre et à droite.*)

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

**M. Edgar Tailhades.** Monsieur le président, mes chers collègues, nous allons nous trouver, dans quelques instants, en présence de l'éventail des promesses que M. le secrétaire d'Etat, remplaçant M. le ministre de l'éducation nationale, ouvrira devant notre assemblée. Le Sénat connaît ce jeu facile et, en maintes circonstances — il me plaît de le rappeler — il a signifié à tous ceux qui le pratiquaient qu'il ne le goûtait guère. Il est vrai que c'est un des procédés habituels du Gouvernement qui s'insère dans le cadre de cette politique que nous avons toujours stigmatisée et que nous condamnons toujours parce qu'elle porte un nom : c'est la politique de l'illusionnisme. (*Applaudissements à gauche.*)

**M. Pierre Dumas, secrétaire d'Etat chargé des relations avec le Parlement.** Vous êtes orfèvres en la matière !

**M. Edgar Tailhades.** Mes chers collègues, dans toutes les déclarations qui sont les siennes, que ce soit à la radio, que ce soit dans la presse, que ce soit à la télévision, le Gouvernement chante son amitié pour la jeunesse. Il proclame la volonté de lui porter secours, de lui faire connaître un avenir qui soit harmonieux, solide et brillant.

La question que je me permets de poser avec une certaine gravité et surtout avec anxiété est la suivante : que fait-il pour servir des intérêts de la jeunesse ? La jeunesse, on la sert, on en défend les intérêts en l'éduquant, en forgeant pour elle ce merveilleux outil qu'est l'instruction, en la conviant à l'école. L'école, hélas ! dans les temps nouveaux et dans le pays qui est le nôtre, n'est pas assez vaste et l'instruction, on ne peut la prodiguer et la distribuer parce que le Gouvernement est responsable de la pénurie des maîtres. Tous les orateurs qui se sont



succédé depuis ce matin l'ont déclaré avec force et vérité. Dans cette maison, mes chers collègues, qui est celle de la courtoisie, qui est celle de la mesure... (M. le secrétaire d'Etat sourit d'un air de doute.)

Monsieur le secrétaire d'Etat, vous n'avez pas à rire, car c'est la vérité, une vérité essentielle que j'énonce.

Dans cette maison qui est celle de la mesure, dans la critique, dis-je, nous ne sommes pas accoutumés à présenter nos griefs avec violence, encore moins avec démagogie; mais à prendre conscience de certaines situations, à ressentir l'émotion que provoquent en nous certains spectacles qui sont lamentables, à constater certains aveuglements, et mieux encore, certains entêtements, on ne peut se défendre d'une révolte de l'esprit et d'un sentiment de colère que rend d'autant plus vif, il faut bien le dire, l'attitude parfois fanfaronne des gens du pouvoir.

Votre commission des affaires culturelles, mes chers collègues, sur l'initiative de son excellent président, M. Gros, a organisé des contacts avec les représentants de l'enseignement et les représentants qualifiés de la recherche scientifique. Mes collègues et moi-même — je fais appel à leur témoignage — ont été souvent effarés en entendant certaines vérités qui nous étaient révélées et surtout l'exposé du drame que vit à l'heure présente l'éducation nationale en France. De l'enseignement du premier degré à l'enseignement supérieur jusqu'à la recherche scientifique, c'est la même déficience, le même manque de clairvoyance, la même culpabilité. Le terme de « sacrifié » revenait comme un leitmotiv sur les lèvres de nos interlocuteurs et nous avons le droit de porter tout de même une accusation contre ceux qui sont les responsables en France de l'enseignement public. Les déclarations qui ont été faites par M. le ministre de l'éducation nationale — nous avons le droit de l'affirmer — sont simplement d'intention. C'est une entreprise de propagande, une entreprise de publicité, ce n'est pas la définition d'une politique. (Applaudissements à l'extrême gauche et à gauche.)

Pour définir une politique, il faut avoir les moyens de cette politique, de la développer, de la continuer. Or le ministère de l'éducation nationale n'a pas ces moyens-là.

Il ne suffit pas de dire: nous avons un budget en augmentation. Il ne suffit pas d'affirmer que l'effort qu'on a accompli est particulièrement sérieux. Ce qui importe, c'est que les besoins soient satisfaits; c'est qu'il y ait suffisamment d'écoles, suffisamment de maîtres, que les enfants ne soient pas refoulés, comme à chaque rentrée de septembre des établissements scolaires trop étroits pour les accueillir; c'est que les maîtres ne soient pas placés dans des conditions de vie médiocres; c'est que nos chercheurs et nos savants aient la possibilité de mener leurs travaux sans la hantise de la maigreur décevante et inexplicable des crédits qui sont mis à leur disposition.

« Nous sommes, disaient nos interlocuteurs, les trainards de l'Europe; nous sommes dans une position qui est nettement inférieure au regard de tous les pays civilisés ». N'est-ce pas là l'accusation la plus terrible que l'on puisse porter contre les responsables du Gouvernement d'un pays qui est tout de même celui de Condorcet et de Jules Ferry?

La réforme de l'enseignement de 1959, monsieur le secrétaire d'Etat, vous le savez comme tout un chacun, a été un échec, personne ne peut en disconvenir. Le grand maître actuel de l'université a le désir ardent de montrer au pays qu'avant lui on n'avait pas su penser les problèmes de l'éducation nationale, mais que, désormais, de beaux jours allaient surgir pour l'éducation nationale; et le plan Fouchet a été présenté à grand renfort de cymbales à l'admiration des foules.

Des mesures sont précisées. J'en compte trois: en premier lieu, le report, après le premier cycle, de la spécialisation professionnelle; puis la suppression des classes de fin d'études et leur remplacement par des classes de transition rattachées à un collège d'enseignement général ou à un collège du premier cycle; enfin, la création de collèges du premier cycle.

La première mesure, mes chers collègues, a reçu l'accord de principe des représentants syndicaux; la seconde: la suppression des classes de fin d'études et leur remplacement par des classes de transition rattachées à un collège d'enseignement général ou à un collège du premier cycle a fait l'objet d'un débat au conseil supérieur de l'éducation nationale.

Un amendement a été adopté à l'unanimité, amendement qui stipule la gratuité des transports et des fournitures scolaires. Je ne sais si le Gouvernement suivra l'avis du conseil supérieur, je ne permets d'en douter. La décision du Gouvernement — a dit M. Lauré, secrétaire général de la fédération de l'éducation nationale — aura incontestablement la valeur d'un test.

La troisième mesure envisagée: la création de collèges d'enseignement du premier cycle, pose une question extrêmement importante.

Quelles vont être les conséquences de la création de ces collèges du premier cycle? Il s'agit de l'orientation des élèves. On a souvent affirmé que l'orientation supposait l'organisation,

dans un stade initial, d'une année d'enseignement commun que suivrait une autre année d'enseignement progressivement différencié. Il importe, en effet, on l'a souligné avec beaucoup de justesse, de faire apparaître les goûts de l'enfant, les aptitudes de l'élève, les formes respectives de l'esprit des enfants. Or ce n'est pas cela qui est proposé.

Avec raison, un des animateurs de la Fédération nationale de l'éducation nationale a pu écrire les lignes que je me permets de vous lire; elles sont très brèves: « Les collèges du premier cycle ne sont pas en réalité que le rapprochement géographique d'enseignements différents effectués dans le cadre de la réglementation actuelle définie par le décret du 6 janvier 1959, c'est-à-dire avec une période d'enseignement commun réduite à trois mois. Tout le monde reconnaît, poursuit-il, que ces dispositions n'ont pas permis de réaliser l'orientation souhaitable et chacun constate que l'application du décret du 6 janvier 1959 se traduit à 1 ou 2 p. 100 près par le *statu quo*. Il en sera de même dans les futurs collèges du premier cycle. En vertu de quel critère, en effet, répartira-t-on les enfants entre les trois cycles, classique, moderne et pratique? Nous avons la possibilité et également le droit d'affirmer que la réforme à cet égard reste à faire. Il n'y aura même pas d'appréciables aménagements ».

Mais tout cela, mes chers collègues, vous le savez bien, n'est pas essentiel. Toutes les mesures prises depuis trois ou quatre années n'ont pas apporté la moindre amélioration à l'immense détresse de l'éducation nationale.

Oh! sans doute, on a envisagé des mesures, on a pris des mesures, on a substitué les collèges d'enseignement général aux cours complémentaires, les lycées nationalisés aux collèges, les lycées d'Etat aux lycées, on a remplacé la première partie du baccalauréat par l'examen probatoire, on a modifié les coefficients d'examen, on crée maintenant des collèges polyvalents, on a même changé de ministre de l'éducation nationale, mais la situation est restée exactement la même, c'est le même drame et, pour les lendemains immédiats, nous le disons sans vouloir jouer les Cassandra, c'est la catastrophe!

Il n'est, mes chers collègues, que d'entendre les appels émanant des voix les plus autorisées: enseignants, parents d'élèves, associations d'étudiants, élus municipaux, conseillers généraux, parlementaires, tous affirmant, en évoquant des exemples probants, des exemples révélateurs, la responsabilité effrayante de ceux qui se contentent de mots et d'intentions et qui, par là même, tournent délibérément le dos à la solution courageuse qui s'impose.

Cette solution courageuse, où se trouve-t-elle? Nous le savons très bien, dans l'obtention des crédits! Mais, ces crédits, le ministre de l'éducation nationale ne les obtiendra jamais en quantité suffisante.

Pour prendre un exemple, voyez ce qu'il est advenu, il y a quelques jours à peine, au moment de la grève des instituteurs. Le ministre de l'éducation nationale et le ministre de la fonction publique avaient, aux représentants du syndicat national, donné des assurances formelles.

La majoration du traitement des chargés d'école ou de classe unique et du traitement de début de carrière de tous les fonctionnaires de la catégorie B, à laquelle sont rattachés les instituteurs, avaient été acceptées par M. Christian Fouchet et par M. Joxe, mais est intervenu le refus brutal du ministre des finances qui a disloqué toutes les promesses faites et qui a manifesté, une fois encore, la dictature que nous connaissons bien de la rue de Rivoli.

J'ai conscience d'aller vers des répétitions mais je dois rappeler qu'en ce qui concerne les constructions scolaires M. le ministre de l'éducation nationale a déclaré: « Il faut rattraper le retard, il faut mieux utiliser les crédits ». Si j'étais malicieux, je pourrais poser une question: « Qui est coupable? » et je sais en effet sur qui pèsent indéniablement la responsabilité et la culpabilité.

Sans doute — c'est une vérité qui ne peut pas être contestée — les crédits sont-ils en augmentation, mais le ministre de l'éducation nationale est tout de même contraint d'avouer que l'éducation nationale ne perçoit que 14 p. 100 du budget, alors que les crédits d'équipement du ministère des armées ont augmenté de 50 p. 100 de 1962 à 1963, soit trois fois plus en pourcentage que ceux de l'éducation nationale.

Mme Suzanne Crémieux. C'est toute la question!

M. Edgar Tailhades. Je pose à mon tour la question: est-ce ainsi que l'on prétend assurer la priorité, la primauté aux problèmes concernant l'éducation nationale en France? (Applaudissements à gauche et au centre gauche.)

La majorité parlementaire que vous connaissez ne se prive pas de dire aux membres de l'opposition dont mes amis et moi-même nous sommes: Mais qu'avez-vous fait lorsque vos amis détenaient une partie ou l'intégralité des responsabilités gouvernementales? Voyez que je ne fais pas le débat.

M. Maurice Bayrou. C'est vrai.

**M. Edgar Tailhades.** Mais à mon tour d'interroger : Qui donc a institué la commission Le Gorgeu qui avait pour mission essentielle de définir de la façon la plus exacte les besoins de l'éducation nationale et qui s'est acquittée de cette mission d'une façon remarquable et clairvoyante ? Puis-je répéter pour le Sénat, qui le sait déjà, que, pour la période d'application du IV<sup>e</sup> Plan, la commission Le Gorgeu avait estimé à 1.459 milliards d'anciens francs la limite minimale des besoins ? le Gouvernement a prévu seulement 1.200 milliards, d'où un abattement de 17,8 p. 100. Pourquoi ?

Je ne reviendrai pas sur le problème, que vous connaissez bien, de la non-utilisation des crédits, 24 p. 100 en 1962 ; je ne reviendrai pas sur ce que vous avez condamné en maintes circonstances, c'est-à-dire le transfert aux collectivités locales des charges incombant normalement à l'Etat ; je ne reviendrai pas sur les effets néfastes du décret du 27 novembre 1962 qui va entraîner l'arrêt des constructions scolaires ; je ne reviendrai pas sur les lenteurs et le caractère tatillon du contrôle financier qui désespère les maires, les conseillers généraux et les conseils municipaux qui attendent en vain l'édification et l'aménagement des établissements scolaires indispensables.

La rentrée scolaire de septembre 1963 aura, hélas ! une allure et un caractère catastrophiques.

Ouvrons-nous le dossier des crédits de fonctionnement ? Le IV<sup>e</sup> Plan prévoyait la création de 7.000 postes d'instituteurs ; 5.236 seulement seront pourvus. Même situation, même déficience dans l'enseignement du second degré et dans l'enseignement supérieur ! Tous les esprits sérieux se demandent avec une angoisse légitime si l'inconscience va demeurer la règle. Je sais bien, et c'est, je crois, notre collègue M. Jung qui y faisait allusion, que, pour parer à la pénurie des enseignants, on a fait une trouvaille géniale, on va mettre la télévision au service de l'éducation nationale.

La foule des élèves sera conduite devant le petit écran et — sans parler, je m'en garderai, de leçons dirigées ou inspirées — on apprécie mal comment seront respectées les lois les plus élémentaires de la pédagogie et la nécessité de se pencher sur les âmes des enfants, si différentes, vous le savez autant que moi, les unes des autres et dont chacune réclame une part d'attention, une part de sollicitude !

La vérité, mes chers collègues, qui ne se farde pas, qui est accablante pour les responsables gouvernementaux, est qu'on n'ose pas affirmer — ce qui serait pourtant plus loyal — la vérité, c'est qu'on n'ose pas affirmer qu'on a déjà fait un choix politique. On préfère ce que nous avons appelé le faux prestige et la fausse grandeur à l'avenir de la jeunesse française, et les Français n'ont pas fini de supporter la charge et le fardeau de cette préférence !

Le prix de revient de l'usine de Pierrelatte est passé de 140 milliards à 335 milliards d'anciens francs... (*Marques d'approbation à gauche et au centre gauche.*)

**MM. Georges Cogniot et Pierre de La Gontrie.** Ce n'est pas fini !

**M. Edgar Tailhades.** ... les crédits relatifs à la force de frappe, bombes, porteurs, véhicules, recherche, atteignent, pour cette année seulement, 400 milliards d'anciens francs, soit presque le quart du budget militaire qui, de 1.282 milliards d'anciens francs en 1962 est passé à 1.804 milliards en 1963. Ce serait plus loyal d'affirmer le choix que l'on a fait et, en tout cas, on ferait preuve de moins d'impudeur et on n'irait pas vers les contrevérités et le mensonge !

Selon le Gouvernement, la réforme de l'enseignement ne peut se concevoir sans la démocratisation de l'enseignement. C'est une vérité à laquelle tout le monde souscrit, c'est la vérité de l'évidence, mais, en parcourant le discours qu'a prononcé le Premier ministre devant l'Assemblée nationale sur le problème dont nous débattons cet après-midi, je songeais que le devoir de reconnaissance et de gratitude était, hélas ! trop fréquemment oublié. Qui donc proclamait la nécessité de la démocratisation de l'enseignement dans une République qui se veut juste et sociale ? N'est-ce pas Jean Jaurès et, plus près de nous, Léon Blum qui, dans leurs écrits, dans leurs déclarations, dans leurs discours, dans toutes les prises de position publiques affirmaient l'obligation de la nation d'assurer l'égalité de tous les enfants de France devant l'école ?

Ah ! vous vous souvenez — contrairement à ce qu'on dit, plus exactement à ce qu'on disait, les Français et plus particulièrement les membres du Sénat n'ont pas la mémoire courte — des sarcasmes et des quolibets qui accueillait les généreuses campagnes de Jaurès et de Blum, ces campagnes généreuses qui étaient animées par leur noble idéal. Je ne me tromperais guère en vous confiant que beaucoup qui, aujourd'hui, vantent les vertus de la démocratisation de l'enseignement composaient le gros de la troupe des détracteurs de la pensée de Jaurès et de Léon Blum. (*Applaudissements à gauche.*)

Or, donc, mes chers collègues, M. le Premier ministre, à l'Assemblée nationale, discourtait en invoquant Platon sur la

vertu de la démocratisation. Il est facile de souscrire à plusieurs des formules qui ont été les siennes, mais les formules ne peuvent pas et ne doivent pas suffire. Nous savons fort bien que le monde moderne a des exigences qui doivent incliner l'enseignement vers des adaptations nécessaires.

Le progrès social a pour corollaire une culture plus étendue, une instruction publique largement prodiguée. La gratuité dans toutes les catégories d'études doit être absolue. C'est notre pensée, et je la crois empreinte de réalisme et de justice.

Mais, mes chers collègues, sans m'essayer à jouer les prophètes pessimistes, je demeure convaincu que le Gouvernement actuel ne pourra pas réaliser une démocratisation valable de l'enseignement. Tant que la France aura le privilège, combien triste ! d'être, parmi les pays civilisés, celui qui consacre l'effort budgétaire le plus étriqué, le plus rabougri à l'œuvre d'éducation nationale, rien de valable, rien de positif ne sera réalisé. On veut donner l'illusion — toujours l'illusion — de réformer ; au vrai, on chemine d'incohérence en incohérence ! Mon ami Bernard Chochoy me citait le cas des candidats à l'école nationale d'ingénieurs d'arts et métiers. Brutalement, un arrêté du 29 août 1962, abrogeant celui du 21 juin 1948, a complètement modifié le programme d'admission. La décision est imposée sans transition aux candidats de 1962-1963 qui, sur la foi des programmes antérieurs, avaient prévu une préparation du niveau de la classe de mathématiques élémentaires améliorée. Il y a une rupture entre le passé et le présent. Il aurait fallu, c'était parfaitement concevable et c'était justice, reculer d'un an la limite d'âge à l'admission aux écoles nationales d'ingénieurs d'arts et métiers. Les chances pour les candidats qui ne pouvaient se présenter qu'une fois étaient donc notablement moindres et ceux qui ont échoué sont contraints de renoncer à une carrière à laquelle, sur des programmes nettement définis, ils se préparaient depuis plusieurs années.

A l'instant où l'enseignement technique doit atteindre un très haut développement l'on ne peut que regretter de pareilles mesures intempestives.

Ce cas est révélateur, il traduit l'incohérence et le désarroi et je voudrais, mes chers collègues, avant d'en terminer, rappeler à mon tour après M. Chauvin un fait qui est révélateur de la réticence du pouvoir devant la solution audacieuse qui s'impose dans le domaine de l'éducation nationale, révélateur également de son option politique que je dénonçais tout à l'heure et que nous ne cessons de dénoncer.

M. le ministre de l'éducation nationale demandait pour le budget de l'équipement 416 milliards d'anciens francs. Le ministère des finances — position traditionnelle — refusait l'octroi d'un tel crédit. Arbitrage sollicité du Premier ministre. Le Premier ministre a arbitré : l'éducation nationale ne recevra que 340 milliards, c'est-à-dire 76 milliards de moins que ce qu'elle réclamait et notons que cette somme de 380 milliards d'anciens francs était jugée indispensable par la commission du plan.

Voilà par conséquent, mes chers collègues, comment est traité le problème que l'on dit être primordial. Je conclus. Il en est qui, à l'heure où nous sommes, se préoccupent pour des considérations subalternes dans lesquelles n'entre que pour une très faible part la fidélité au général de Gaulle, il en est, dis-je, qui se préoccupent de la survie de la France actuelle. Ne pensez-vous pas qu'il faut d'abord et avant tout se préoccuper de la survie de la France ? (*Applaudissements à gauche.*) La survie de la France ne peut être assurée que par ses enfants et sa jeunesse. Donnez par conséquent à cette jeunesse et à ces enfants les chances qu'ils doivent avoir pour le combat combien difficile et combien périlleux de la vie. (*Applaudissements à gauche et sur de nombreux autres bancs.*)

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

**M. Henri Longchambon.** Mes chers collègues, le problème de la situation de l'enseignement français est certainement très grave, tout le monde l'a dit et répété. Il est certainement le problème majeur de tous ceux que nous ayons à résoudre pour l'avenir de notre pays, de ce pays qui se targue d'être l'initiateur et l'expert dans le monde libre de la planification, de la réflexion préalable sur les impératifs à définir pour assurer la vie de la nation, sur les mesures à prévoir pour y satisfaire.

Or nous avons été jusqu'à aujourd'hui incapables de penser à ce problème, de le regarder en face et de haut et d'adopter une ligne de conduite ferme qui eût pu se dégager d'une telle réflexion. Je l'ai fait remarquer lorsque, comme rapporteur du plan devant vous au cours de notre précédente session, je constatais que les problèmes d'éducation nationale étaient mis au second rang dans ce que l'on appelait les équipements collectifs, laissant la place à d'autres problèmes considérés comme majeurs et comme prioritaires.

Dans ce domaine, nous avons au jour le jour mis en place, dans le plus grand désordre, dans la plus parfaite incohérence, des moyens, des institutions diverses répondant — et répondant très mal encore — à la simple nécessité d'accueil-

lir entre quatre murs la vague de plus en plus ample des enfants désirant continuer des études. C'est avec le désir de satisfaire tant bien que mal à cette pression démographique aux portes des établissements d'enseignement que, d'année en année, on a essayé d'agrandir celui-là, d'en créer un autre sans aucun plan, sans qu'aucune réflexion sur les besoins actuels fondamentaux de l'enseignement français aient été faits.

La situation qui résulte de cet état de choses, vous la connaissez, mes chers collègues, elle a été décrite ici. Décrivez, c'est beaucoup dire, car j'affirme que la situation de l'enseignement français actuel défie absolument toute description claire et précise. Je ne crois pas que quiconque puisse se vanter de pouvoir, devant quelqu'un venant de l'étranger, lui faire comprendre les structures de notre système scolaire. Ce ne sont pas en tout cas les familles qui peuvent y comprendre quelque chose. Il nous arrive à chacun d'être constamment interrogé par des personnes désemparées dans cette confusion et de nous trouver nous-mêmes dans l'impossibilité de leur apporter une réponse précise et de leur donner un conseil sûr. (Applaudissements.)

Quant au résultat de ce désordre sur l'éducation de nos enfants, si l'on se reporte à ce que dit le corps professoral, quel que soit son niveau, quelle que soit sa spécialité, si l'on s'approche, comme j'en ai l'occasion, de ces examens qui, sans être un test absolu, permettent cependant de prendre un peu conscience de ce qu'est le niveau de culture des enfants à tel ou tel stade, je vous assure qu'on est épouvanté par l'inefficacité tragique de cet ensemble.

M. Lamousse, je crois, parlait ce matin d'un domaine plus particulier, le domaine de la haute culture sanctionné par le prix Nobel. Là aussi, c'est un test qui n'a rien d'absolu, mais c'est tout de même une indication qui a sa valeur. Cette absence de la France depuis vingt ou trente ans est aussi significative. Elle doit avoir probablement des raisons qui ne sont certainement pas dans l'affaiblissement du potentiel intellectuel de la population française.

Mes chers collègues, il est certainement inutile que j'insiste sur ce thème, décrivant et déplorant la situation actuelle. Elle est de notoriété publique. Alors, il serait peut-être plus utile de se demander ce qu'il faut faire. Bien sûr, lorsqu'on se pose cette question, lorsqu'on tente d'y réfléchir, surgissent immédiatement une foule de considérations diverses, différentes mais toutes importantes et toutes liées les unes aux autres et l'on est presque découragé de tenter d'en faire un classement et une synthèse : problème des locaux, problème des maîtres, problème des programmes, problème des aptitudes individuelles, problème des débouchés, problèmes sociaux et bien d'autres. Et, si l'on regarde plus en détail, problème des habitudes prises et des ornières dont il faudrait se dégager, problème des faits psychologiques qui sont des obstacles à une rénovation.

Dans un tel cas, il faut alors, s'il s'agit de parler pendant quelques minutes, prendre pour méthode d'aborder à partir de la table rase cette réflexion, cette étude sur ce qu'il faudrait faire, de chercher ce qui, en bonne logique, apparaîtrait comme l'idéal, quitte à voir ensuite quels sont les obstacles qui s'opposent à sa réalisation et à accepter les transitions nécessaires, inévitables. Si on les prend sous ce jour, tous les problèmes que je viens d'évoquer se classent alors à mes yeux dans deux grandes catégories de préoccupations : la première, c'est celle qu'on appelle les structures de l'enseignement, dont on parle beaucoup depuis quelque temps ; la seconde, dont on parle beaucoup moins mais qui n'est pas moins importante, est celle du contenu de l'enseignement dispensé dans ces structures.

Pourquoi y a-t-il un problème de structures ? Il a été abondamment démontré, et ce matin encore, que les structures actuelles, dans leur incohérence, dans leur cloisonnement interne, ont pour résultat de cristalliser dès l'enfance les ségrégations sociales, de laisser perdre, de laisser de côté une bonne part des plus belles ressources intellectuelles du pays et en même temps d'ailleurs, par un curieux phénomène, d'écraser des enseignements qui pourraient avoir quelque valeur sous une masse d'enfants inaptes ou non préparés à les recevoir.

Remédier à cet état de chose est un impératif tellement fort qu'on n'ose plus maintenant combattre celui-ci à visage découvert. On admet qu'est nécessaire la « démocratisation de l'enseignement », c'est-à-dire le fait de développer dans chaque enfant, d'où qu'il vienne et quel qu'il soit, toutes les possibilités de culture que permettent ses dons naturels, d'en faire un homme à la fois aussi valable que possible par ce qu'il apportera à la collectivité dont il est membre et aussi fier et heureux que possible par le sentiment de la personnalité que cette culture lui aura apportée, ce qui, mon cher ami Gros, n'est pas moins important que le premier point.

De ce point de vue, dans la recherche d'une structure qui réellement satisfait à cette condition de véritable démocrat

cratisation de l'enseignement — étant entendu que cette démocratisation s'impose aussi bien pour des raisons de justice sociale, d'équité, de paix sociale que pour des raisons les plus basement matérielles de productivité, de rendement dans la vie professionnelle — de ce point de vue, dis-je, si nous restons dans l'idéal, il m'apparaît comme incontestable que le projet Langevin-Wallon représente l'idéal, car il prévoit de rassembler aussi longtemps que les nécessités de spécialisation le permettent, c'est-à-dire à notre époque jusqu'à seize à dix-huit ans, de rassembler tous les enfants dans un seul et même type d'établissement, de leur offrir les formes d'enseignement, les méthodes pédagogiques les mieux adaptées aux divers groupes qu'ils peuvent constituer du point de vue de leur tournure d'esprit, de leur aptitude à apprendre et à comprendre.

Il n'est pas douteux que cette structure représente l'idéal pour un enseignement réellement démocratique. Que de très nombreux et très lourds obstacles s'opposent à la réalisation de cet idéal, nous le savons très bien hélas ! Il y a ceux qui sont réels, qui sont financiers, qui sont dans la disponibilité en maîtres pour ces nouveaux enseignements. Le projet Langevin-Wallon d'ailleurs a pris beaucoup de précautions pour bien signifier que son application n'aurait de sens et de valeur que si des moyens financiers très importants et nécessaires pour assurer réellement et jusqu'au bout la gratuité de l'enseignement étaient accordés et si l'effort, également très important, de créer ce nouveau corps de maîtres capables de dispenser une telle forme d'enseignement était accompli. Mais du moins faudrait-il que cet idéal soit clairement accepté comme tel, qu'il soit définitivement affirmé et que toutes les mesures transitoires destinées à lever progressivement les obstacles qui s'y opposent soient conçues, présentées et admises comme telles. Il faudrait aussi que ceux qui plaident avec passion cet idéal du projet Langevin-Wallon ne se servent pas de lui pour barrer la route à toute progression partielle. Parfois leur attitude consiste à dire : Nous ne voulons pas de cette réforme parce que ce n'est pas le projet Wallon et parce que ce n'est pas tout le projet Langevin-Wallon. Une telle position est un des nombreux procédés — il y en a malheureusement beaucoup d'autres — employés pour en freiner l'achèvement.

Les structures de nos enseignements, a dit M. Lamousse, datent du XIX<sup>e</sup> siècle. C'est vrai ! Mais il n'y a pas que les structures qui datent de cette époque, l'esprit et aussi le contenu de nos enseignements sont très vétustes.

Nos enseignements actuels dans leur ensemble sont caractérisés par l'esprit de sélection, par l'esprit de concours permanent, par l'esprit de mandarinate. C'est le diplôme qui est important et son absence conduit à rejeter sans plus s'en inquiéter ceux qui ne le possèdent pas et à décerner à son détenteur un brevet exclusif de capacité dans la vie sociale. C'est une façon de cultiver l'individualisme.

On pourrait presque dire que l'enseignement français est actuellement bâti comme pour se satisfaire à lui-même et selon les critères qu'il a lui-même construits *a priori* et inventés, datant d'ailleurs du XIX<sup>e</sup> siècle et sans vouloir les ouvrir sur la vie, et notamment sur la vie moderne. Outre cet esprit, le contenu de nos enseignements a subi une déviation relativement récente et particulièrement fâcheuse.

Ce contenu est de plus en plus fondé sur l'accumulation des connaissances et le découpage du réel en morceaux indépendants les uns des autres. Sous prétexte de spécialisation, ce découpage masquant totalement la complexité et l'unité des faits de la nature, ce contenu ignore totalement la vie moderne, les faits sociaux, les faits économiques, les domaines relevant de l'art. Le résultat est de tuer chez l'enfant la curiosité, l'imagination, le doute et l'humilité devant la complexité du réel — toutes choses qui sont précieuses pour la culture et que l'on cherche à garder toute sa vie si l'on veut rester jeune — pour y substituer un conformisme scolaire et un orgueil reposant sur une prétendue connaissance.

C'est bien dans ces traits que l'enseignement français actuellement — je conviens qu'il n'en a pas toujours été ainsi — se distingue à mon avis très fâcheusement de ce qu'on peut trouver en d'autres pays.

J'affirme, pour y avoir souvent réfléchi, que cette absence de prix Nobel, qui est grave et pour notre amour-propre national et par la signification qu'elle comporte, n'est pas uniquement due à des problèmes matériels de crédits et de locaux. Sans doute ces derniers facteurs ont joué, mais il y a aussi le fait que cette forme d'enseignement que je viens de décrire est contraire à l'esprit de la recherche, qui est curiosité, imagination, iconoplastie contre les idées reçues et contre les choses approuvées. L'esprit de la recherche, c'est l'enthousiasme et l'humilité devant les faits. C'est parce que nous formons mal des cerveaux de cette nature, c'est parce que nous ne formons plus maintenant que des esprits qui sont fiers de savoir dans un domaine étroit une masse de choses, que nous sommes en train de tuer l'esprit de recherche dans ce pays.

**M. Georges Portmann.** Très bien !

**M. Henri Longchambon.** Or, à l'époque moderne, c'est non seulement dans le domaine strictement scientifique, mais dans tous les domaines de la vie, que cet esprit d'adaptabilité, de curiosité, de généralisation et de recherche des rapports entre des choses diverses doit être développé. Cette adaptabilité, c'est la condition de la formation, de l'adaptation à une vie moderne constamment renouvelée. (*Applaudissements sur divers bancs.*)

Ayant ainsi indiqué, sur ces deux plans des structures et du contenu de l'enseignement ce qui pourrait paraître désirable en absolu, que peut-on se proposer de faire à moyen terme, en face des obstacles à tout changement, en face des résistances à toute novation, en face de l'obstacle financier, en face de toutes les résistances psychologiques à une modification quelconque pour créer de grandes choses nouvelles ?

On a parlé récemment de collèges polyvalents. M. le ministre de l'éducation nationale, M. le Premier ministre, en ont parlé devant l'Assemblée nationale ; mais je dois dire que ni dans les débats de l'Assemblée, ni dans les discours officiels, je n'ai trouvé une véritable définition de ce que seraient vraiment, à supposer qu'ils existent un jour, ces collèges polyvalents.

M. le Premier ministre a parfaitement laissé comprendre qu'après tout, il voulait bien accepter qu'on tente une expérience de plus, fort limitée dans son étendue d'ailleurs, assez incertaine dans sa consistance réelle et pour laquelle visiblement, il ne manifestait aucun enthousiasme et encore mon expression est-elle mesurée. Il a d'ailleurs mis à cette petite expérience de vingt collèges polyvalents un verrou qui empêchera qu'elle prenne corps même sous une forme aussi limitée, en déclarant : « Placés à la tête de ces établissements polyvalents, des maîtres ayant les titres nécessaires pour enseigner dans l'enseignement secondaire, seront en mesure, si je puis dire, étant capables « de plus » d'orienter les différents maîtres qu'ils auront sous leurs ordres et d'assurer dans l'établissement une tendance « vers le mieux ».

Or, mes chers collègues, établir un collège polyvalent qui doit prendre les enfants à la sortie de l'école primaire, les garder pendant les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième et au sein de cet établissement polyvalent, leur offrir toute la gamme des diverses possibilités d'éducation, tout au moins en ce qui concerne les formes pédagogiques possibles, cela n'est réalisable, surtout dans l'immédiat où l'on veut faire cette expérience, qu'en prenant des collèges d'enseignement général qui sont déjà assez développés, en étoffant leur contenu, en leur apportant un personnel enseignant supplémentaire provenant, en effet, du cadre des lycées.

Mais ces collèges d'enseignement général sont actuellement dirigés par des instituteurs ayant le titre de professeur de collège d'enseignement général et le grade de directeur de cet enseignement. Leur dire aujourd'hui en en faisant une condition *sine qua non* : vos établissements deviennent collèges polyvalents, mais à condition que ce soit un professeur licencié venu d'une lycée qui en assure la direction, cela peut sans doute se justifier sur le plan des principes hiérarchiques, mais c'est une erreur de tactique sinon de politique.

Si ces établissements doivent rassembler des maîtres divers, des instituteurs professeurs de collège d'enseignement général, des instituteurs ayant poursuivi des études et passé une année de propédeutique en faculté, des licenciés et même des agrégés qui ne se déshonoreraient absolument pas en venant collaborer avec eux, si cette réforme doit permettre le brassage des élèves et des maîtres pour une pédagogie nouvelle, il faut admettre que la direction de ces établissements ne relève pas nécessairement de la hiérarchie inspirée du mandarin, mais qu'elle relève de la valeur de l'homme, de la valeur et de l'expérience pédagogiques de celui-ci, de ses capacités administratives, de son caractère. (*Applaudissements.*)

Une généralisation aussi rapide que possible et vraiment fortement voulue de ces établissements uniques pour les enfants de onze à seize ans, chaque établissement contenant toute la gamme raisonnable des formules pédagogiques adaptées aux aptitudes des enfants, ne serait pas toute la réalisation du plan Langevin-Wallon, mais serait un pas essentiel vers elle. Si l'on ne fait rien, l'état de choses que nous décrivions tout à l'heure se maintiendra. Or vers quoi allons-nous ?

M. le Premier ministre a déclaré : « Je voudrais essayer de simplifier et de donner le schéma qui sortira de ces projets en faisant en même temps allusion, bien entendu, à la situation présente. A la base se situe l'enseignement élémentaire dispensé à l'école primaire et qui reste, je dois le dire, un modèle du genre.

« Au-delà, se placent les établissements qui représentent ce qu'on appelle le premier cycle. Quels seront ces établissements ? D'une part, l'enseignement terminal sera poursuivi, je le répète, jusqu'à seize ans. D'autre part, les collèges d'enseignement général dispenseront un enseignement très large issu de ce qu'on

appelait autrefois les cours complémentaires, enseignement dans lequel sont introduites des matières apparentées à l'enseignement du second degré, ce qui permettra l'ouverture sur les études supérieures. A côté des collèges d'enseignement général subsistera inchangé le premier cycle des lycées ».

Alors rien n'est changé. Les lycées subsisteront inchangés, c'est-à-dire qu'à partir de la sixième ils continueront à se remplir à pleins murs de leur clientèle spéciale, qui les écrase et dont ils ne sont pas capables de faire grand-chose. Cette clientèle spéciale continuera à les remplir jusqu'à la première, sans que jamais un enfant venu d'un autre horizon puisse prendre sa place dans cette « citadelle » s'il n'a pas eu la chance purement géographique ou sociale d'y entrer dès la sixième, dès le départ.

A côté de ces lycées inchangés, subsisteront les collèges d'enseignement général peu changés ; et les classes terminales inchangées.

Où est la réforme, où est le progrès ?

En ce qui concerne le contenu des enseignements, la création hardie de ces collèges polyvalents aurait pu être l'occasion d'entraîner la rénovation nécessaire, de remonter le courant désastreux qui entraîne l'enseignement des lycées vers le bourrage des cerveaux sous le prétexte des spécialisations exigées par l'extension permanente du champ des connaissances.

Cette rénovation consisterait d'abord dans le caractère polyvalent des maîtres au sein de ces collèges polyvalents. Il est affreux, mes chers collègues, de penser que dès la classe de sixième d'un lycée, l'enfant va avoir affaire dans une même semaine à dix ou onze professeurs différents.

**M. Pierre de La Gontrie.** Très bien !

**M. Henri Longchambon.** Ainsi certaines anomalies sont expliquées. On nous dit que nous manquons de maîtres : mais si l'on considère le nombre des enseignants que paie le ministère de l'éducation nationale par rapport au nombre des élèves, nous constatons que nous avons en France un enseignant pour dix-sept élèves. C'est là une proportion qui pourrait apparaître comme assez satisfaisante. Mais c'est de l'arithmétique. En fait, d'un côté, dans une classe de cinquante élèves chacun d'eux a affaire à dix professeurs, ce qui est beaucoup trop, et chaque professeur qui enseigne dans trois ou quatre classes, a affaire à 150 ou 200 élèves, ce qui est également beaucoup trop.

Par cette méthode avec un enseignant pour 17, nous arrivons à faire des enfants « déboussolés » devant dix professeurs qui se succèdent à la hâte, faisant leurs heures de cours et repartant dans une autre classe, professeurs écrasés par le nombre d'élèves à qui ils ont affaire, incapables de les connaître et d'instaurer ces dialogues personnels que l'on a toujours considérés comme l'essentiel de la tâche professorale.

Pour des enfants qui sortent de la classe à maître unique du primaire, il faut en venir, dans toutes les sections, à des professeurs polyvalents peu nombreux, et cela permettrait cette réforme du contenu de nos enseignements que je crois nécessaire.

Il faut ici s'expliquer clairement sur un point difficile, capital. Au fond, nous avons gardé dans ce pays le culte, l'amour, le respect d'une forme d'enseignement secondaire qui s'appelle la culture classique basée sur les humanités classiques. Nous reconnaissons toute la valeur qu'elle a eue et nous pensons qu'elle n'est pas périmée dans les temps modernes.

Il faut la conserver. Mais nous croyons qu'à partir du moment où c'est toute la masse des jeunes — et non pas une petite sélection sociale et familiale d'entre eux — qui est appelée à des enseignements de ce degré, ce n'est pas toute cette masse qui peut profiter réellement d'un tel type de culture.

Et ce n'est pas d'aujourd'hui que date l'idée de lier à l'enseignement secondaire classique un enseignement secondaire d'un autre type, dit moderne.

Mais cet enseignement moderne, nous n'avons jamais su le concevoir convenablement à la place de cet enseignement du latin et du grec, de la formation spéciale qui va de pair avec l'enseignement de ces deux matières capitales ; nous n'avons pas su trouver un équivalent. Leur suppression pour passer à un type dit moderne n'a été compensée par rien dans les enseignements de premier cycle.

Par quoi alors a-t-on remplacé l'enseignement du latin et du grec ?

Par une seconde langue vivante ? Mais les langues vivantes surtout s'il ne s'agit pas d'une langue à déclinaison et celles-ci ne sont pas tellement nombreuses, ne remplacent absolument pas le caractère formateur incontestable des études classiques. Alors par quoi remplacer celles-ci ?

Il faut franchement les remplacer par des études scientifiques, par une initiation scientifique dès la sixième.

L'étude des sciences, à condition qu'elle soit convenablement conçue, selon une donnée toute différente de celle qui a prévalu jusqu'à ce jour, peut parfaitement avoir cette valeur for-



mative, cette valeur de réflexion, cette valeur de formation de l'expression, de la précision du langage, de la pureté de la langue qui sont exigences fondamentales de l'enseignement à cet âge. Mais il faut évidemment abandonner cette tradition néfaste qui ne nous fait aborder l'enseignement des sciences que par le côté purement « conceptuel », comme on l'appelle. Les programmes attendent la classe de seconde avant d'oser prononcer les mots de physique et de chimie, laissant les enfants apprendre dans les revues ou les journaux, ou à la télévision ce qui en fait les environner quotidiennement, ce qui les passionne. On attend l'âge qu'auront les enfants quand ils seront capables d'aborder les sciences sous le jour des concepts abstraits créés par l'esprit humain qui n'ont presque plus rien à voir avec le concret et le réel.

Bien sûr, l'approfondissement des sciences amène au maniement de ces abstractions, mais, pour les atteindre, il est bon de passer par la voie de l'observation directe des faits dans leur complexité, dans tous leurs aspects. Au niveau de la 6<sup>e</sup> ce doit être la voie de la leçon de choses bien faite, et non celle du concept *ex cathedra*. Il y a là une nouvelle forme d'enseignement qui, en même temps qu'elle s'appliquerait à l'esprit — au même titre qu'une formation littéraire — ménagerait tout à la fois la curiosité de l'enfant qu'appellent toutes ces notions de la vie moderne et ce sens de la complexité des faits et de la vie. Ce ne serait alors que progressivement, à partir de fait bien observés, correctement analysés et dont on extrairait de temps en temps tel ou tel aspect partiel; que l'enfant pourrait, le jour venu, connaissant les faits, apprendre à les décrire et à les relier par des abstractions.

Cette novation serait possible dans des collèges polyvalents, avec des maîtres également polyvalents. Elle ne le sera pas, elle ne le sera jamais dans nos lycées traditionnels, sauf révolution improbable.

Mes chers collègues, je ne veux pas lasser votre attention. Voilà donc quelques-unes des réflexions que m'inspire ce problème immense devant lequel, je l'ai dit dès le début, on reste assez découragé parce qu'on sent tout ce qu'à d'imparfait et d'incomplet ce que l'on avance. On se rend parfaitement compte qu'il faudrait corriger, nuancer les idées que l'on émet dans cet immense domaine.

Et aussi, on est découragé parce que, quoi que nous ayons pu dire depuis des années et des années à cette tribune, quoi que nous ayons pu dire lors de la discussion du IV<sup>e</sup> plan sur le caractère prioritaire absolu de l'enseignement et le fait que, faute d'y avoir songé, le IV<sup>e</sup> plan échouerait — et je répète aujourd'hui que, faute d'instruction suffisante dans ce pays, le IV<sup>e</sup> plan échouera — la situation reste la même et que l'on se voit assister impuissant au déroulement de ce qui sera la catastrophe de ce pays. (*Applaudissement à gauche ainsi que sur de nombreux autres bancs.*)

**M. le président.** La parole est à Mme Dervaux.

**Mme Renée Dervaux.** Monsieur le président, mes chers collègues, je voudrais très brièvement traduire les inquiétudes que nous éprouvons concernant plus particulièrement l'enseignement primaire, et ce malgré l'optimisme gouvernemental et la prétendue réforme de l'enseignement.

Au congrès national des instituteurs qui s'est tenu du 8 au 11 juillet, de nombreux délégués ont souligné le caractère dramatique de la situation, en particulier relativement aux écoles primaires et aux écoles maternelles. Le secrétaire du syndicat national des instituteurs, Pierre Desvallois, pouvait dire : « On est en train de tuer l'enseignement élémentaire. Rien n'est plus urgent que de sauver l'école primaire, cette pièce maîtresse sur quoi repose l'édifice scolaire et universitaire ».

Pourquoi une telle offensive contre l'enseignement primaire ? Nos collègues, auteurs de la question dont nous débattons maintenant, l'ont brillamment démontré ce matin. En sacrifiant l'école primaire, c'est toute la suite des études que l'on compromet et lorsque les enfants, victimes de cette scolarité masquée, arriveront à l'âge de quatorze ans on les rejettera de l'école sous le prétexte qu'ils n'ont pas la pensée « conceptuelle ».

C'est donc vers l'abaissement du niveau intellectuel que s'oriente le pouvoir, vers une sorte de nivellement de l'enseignement, basé sur celui qui est dispensé dans ces écoles largement bénéficiaires des subsides gouvernementaux, mais dont les résultats aux examens sont, en règle générale, inférieurs à ceux de l'enseignement laïque. Il est vrai que, selon le ministre de l'éducation nationale, il ne sera plus nécessaire, compte tenu de l'évolution dans le domaine de l'éducation nationale, de donner aux enfants dès les classes primaires, le bagage de connaissances jugées jusqu'à maintenant indispensables lors du départ dans la vie.

« Bien des notions », dit-il « jusqu'ici enseignées à l'école primaire, peuvent être acquises et sans aucun doute, avec un effort moindre, à une phase plus tardive de la scolarité ».

Le malheur, c'est que cette phase plus tardive risque, pour beaucoup d'enfants, d'être l'atelier où ils ont peu de chance

d'acquérir ce qu'ils n'ont pas reçu à l'école primaire. Mais cette perspective échappe au ministre, qui présente cette modification comme un moyen de limiter les retards scolaires qui sont — il faut bien le constater — de plus en plus nombreux.

Certes, il y aurait un moyen efficace pour limiter ces retards : ce serait de construire des écoles, de créer des classes en nombre suffisant pour n'y accueillir que vingt-cinq élèves et de former des maîtres qualifiés. Au lieu de cela, on envisage bien autre chose ! C'est ainsi que — pour confirmer sans doute les dires du ministre — le journal de l'U. N. R. *La Nation* a publié un article qui, sous le titre « La Cybernétique peut-elle résoudre les problèmes d'un enseignement de masse ? » expose les progrès spectaculaires réalisés selon une méthode prétendue révolutionnaire, par vingt-huit élèves d'une classe de quatrième d'un collège d'enseignement général. C'est, d'après le journal « l'enseignement programmé ».

Quelle est la caractéristique de cette méthode ? L'enfant n'étudie pas en classe, il travaille chez lui, le temps de classe étant consacré à l'interrogation et à la vérification. Quel en est l'avantage ? Cette méthode permet à un seul professeur de s'occuper d'un plus grand nombre d'élèves. Le système assure ainsi une rentabilité maximum de l'enseignement.

Voilà enfin la vérité lâchée : on ne se soucie pas de l'enseignement de l'enfant, on se soucie simplement de la rentabilité. On ne nous dit pas comment feront les enfants qui ne peuvent travailler chez eux en raison de l'exiguïté du logement ou des difficultés familiales ou ceux qui, ayant de plus petits moyens intellectuels, ont besoin des explications que les parents ne peuvent leur donner. Non, tout cela on l'ignore. La seule chose qui compte pour le Gouvernement, c'est la rentabilité de l'enseignement, tout comme pour un patron, ce qui compte, c'est la rentabilité de son affaire.

**M. Georges Cogniot.** Très bien !

**Mme Renée Dervaux.** La baisse du niveau des élèves est réelle, mais ce n'est ni leur faute ni celle des professeurs. On tente, il est vrai, d'en rejeter la responsabilité sur le corps enseignant. Si l'on pouvait obtenir que l'opinion publique s'en prenne aux maîtres des déboires scolaires des enfants, ce serait une bonne affaire. Plus question alors de carence gouvernementale. L'on pourrait sans doute plus facilement encore pallier le nombre insuffisant de maîtres par la mise en place de postes de télévision puisque, selon la conception ministérielle, il faut développer l'utilisation de ce moyen moderne.

Nous serions, certes, d'accord s'il ne s'agissait que d'apporter aux maîtres une aide qui pourrait être précieuse ; mais nous ne voulons pas que le poste de télévision remplace le maître avec les élèves.

La réussite de l'école primaire provient, dans une large mesure, de ce contact individuel maître-élève. Encore faut-il que la classe soit normale et accueillante. Normale, je veux dire avec vingt-cinq élèves ; accueillante, c'est-à-dire qu'elle ne soit pas une de ces classes baraquées construites rapidement par les communes en raison même des retards scandaleux apportés dans les constructions scolaires.

Le ministre se vante facilement de l'importance du budget de l'éducation nationale ; mais il faut bien dire que, dans les localités, on ne s'en aperçoit guère. Des dossiers attendent des années avant d'être subventionnés, et quelles subventions ! C'est ainsi que la participation de l'Etat pour les constructions seules, qui devrait être de 80 à 85 p. 100, est ramenée en réalité à 59 p. 100. Si l'on tient compte de l'achat des terrains, cette subvention n'est faite que de 36 p. 100 seulement. A la prochaine rentrée scolaire il faudra encore faire face aux besoins avec les moyens du bord, mais ces moyens ne sont pas les meilleurs.

Le problème des maîtres ne se pose plus, paraît-il, en ce qui concerne les écoles maternelles, primaires et les collèges d'enseignement général ; mais quand bien même le nombre de titulaires serait suffisant — ce dont nous doutons — nous ne pouvons pas nous déclarer satisfaits si la classe compte trente-cinq, quarante élèves et même plus. Il faudrait des milliers de nouveaux postes d'instituteurs pour que les classes ne comptent pas plus de vingt-cinq élèves. Le Gouvernement est-il disposé à faire cet effort, à rechercher ces maîtres qualifiés et non pas ce personnel de fortune, dont le dévouement n'est pas en cause, mais qui manque soit de l'expérience pédagogique, soit des connaissances nécessaires ?

Il arrive que ce personnel, d'ailleurs très mal rétribué, n'est pas stable. C'est ainsi, pour ne citer qu'un seul exemple, que dans la commune de Saint-Denis, deux mille journées de classe n'ont pas été assurées entre les mois de septembre et de février.

Mais il est bien évident que, pour avoir du personnel qualifié, il faut le rétribuer. Or tant que l'instituteur débutant ne gagnera que 550 F par mois, il ne sera pas possible de recruter du personnel. Les mesures annoncées fin avril relatives à une augmentation globale de 7,25 p. 100 du traitement de base d'ici au

1<sup>er</sup> janvier 1964 consacrent l'insuffisance manifeste, vivement dénoncée par la fonction publique.

Donner aux éducateurs la place à laquelle ils ont droit dans le pays est pourtant une tâche d'intérêt national. Aucun édifice scolaire et universitaire ne sera valablement construit s'il ne repose sur les larges et solides fondations de l'enseignement élémentaire.

Voilà donc quelle est la situation. La situation dans les enseignements secondaire et supérieur n'est pas meilleure. A propos du secondaire, je rappellerai la question que j'ai posée concernant le lycée de Bois-Colombes. Des retards importants sont apportés dans l'ouverture des crédits nécessaires à son achèvement. Par lettre en date du 16 mai, le recteur de l'académie de Paris informe l'association des parents d'élèves de ce lycée que « en raison de la faiblesse des crédits de construction attribués à l'académie de Paris pour 1964 et 1965, il n'a pas été possible de retenir l'inscription des travaux d'éducation physique, terrains de sport et achèvement concernant le lycée de Bois-Colombes. Cette opération, s'élevant aux environs de trois millions de francs, sera présentée au budget de 1966. »

Ainsi donc il faudra attendre trois ans pour que l'ensemble des élèves puisse espérer pratiquer le sport ailleurs que dans des caves mal aérées et poussiéreuses ou sous un petit hangar mal adapté et tout juste bon pour une classe. L'insuffisance des crédits ne saurait être invoquée puisqu'il est de notoriété publique que, chaque année — le dernier rapport de la Cour des comptes le confirme — une partie des crédits attribués au ministère de l'éducation nationale reste inutilisée et qu'en outre un supplément de crédit a été affecté à la construction des lycées et collèges.

Les crédits nécessaires à la réalisation de la fin de la quatrième tranche de travaux et au démarrage des installations sportives seront-ils inscrits au budget de 1964 ? Je vous pose la question, monsieur le secrétaire d'Etat, j'espère que vous y répondrez.

Dans l'enseignement supérieur, la rentrée sera marquée par des manifestations importantes. Dans tous les établissements, les professeurs et les surveillants assureront leur service jusqu'au maximum légal, mais refuseront d'assurer tout service au-delà de cette limite, et ce jusqu'à décision du syndicat.

En effet, d'année en année, la condition professorale se dégrade. Davantage d'heures de travail, des effectifs sans cesse plus lourds, des travaux supplémentaires insuffisamment rétribués, tel est actuellement l'un des aspects de la situation de l'enseignement supérieur, aspect contre lequel agiront l'ensemble des professeurs.

Ce matin, mon collègue et ami Georges Cogniot a dénoncé également la part faite au Centre national de la recherche scientifique. Pas un centime n'est inscrit pour le C. N. R. S. au collectif budgétaire de l'éducation nationale qui doit être discuté dans quelques jours. Non seulement la prime de recherche n'a pas été portée à 30 p. 100, comme les chercheurs le demandent, mais elle n'a même pas été rétablie à 20 p. 100 du traitement de base, comme l'auraient permis les textes de loi actuellement en vigueur.

Ce rajustement à 20 p. 100 pourra, à la rigueur, être rétabli à la fin de l'année, à condition que le ministre de l'éducation nationale en demande l'inscription au collectif budgétaire d'octobre. M. le ministre de l'éducation nationale remplira-t-il cette condition ou bien dédaignera-t-il ce problème comme il a dédaigné de recevoir les représentants du C. N. R. S. ? Aurait-il pour doctrine que le C. N. R. S. et la recherche fondamentale n'ont pas d'importance ? Ou préférerait-il que l'on rattache le C. N. R. S. à un autre département ministériel, le ministère des armées probablement ? Quelles réponses donnerez-vous à cette question ?

Ainsi, quel que soit l'ordre d'enseignement, partout c'est un constat de carence que l'on doit dresser. Ce n'est pas la prétendue réforme qui changera quelque chose à cet état de fait. Mais, comme l'a écrit Georges Cogniot en conclusion de son livre *Laïcité et réforme démocratique de l'enseignement*, « le dernier mot restera à la démocratie et la réforme démocratique de l'enseignement, qui sera notre œuvre, est dès maintenant notre certitude. »

« Préparons-la aujourd'hui d'un commun accord pour l'appliquer demain dans l'union et avec résolution. » (*Applaudissements à l'extrême gauche et à gauche*).

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

**M. Paul Pauly.** Mesdames, messieurs, après les explications qui viennent d'être fournies à cette tribune, il est inutile de revenir dans le détail sur les éléments essentiels qui font l'objet des questions de MM. Gros, Cogniot et Lamousse, questions qui constituent toutes les trois un plaidoyer en faveur des moyens mis à la disposition de l'enseignement. Mon propos sera bref et portera uniquement sur le cycle d'observation et d'orientation des élèves.

Il s'agit de définir un système d'éducation générale qui ferait, pour la culture des Français d'aujourd'hui, ce que fit l'enseigne-

ment primaire vers l'année 1880. Les principes suivants devraient être à la base de cette réforme : égalité des chances au départ et tout au long de la scolarité pour tous les élèves, polyvalence des classes à un même échelon.

Il va de soi qu'il est impossible de juger du destin d'un enfant dans sa onzième ou douzième année. La durée moyenne d'un enseignement d'orientation doit être assez longue. Jean Guéhenno l'estime à quatre ou cinq ans. Comme notre collègue M. Longchambon nous le disait tout à l'heure, le but serait de donner une éducation et une instruction de forme générale jusqu'à seize ans.

On relève dans l'exposé des motifs du projet de décret relatif à l'organisation des collèges polyvalents qu'il est nécessaire d'établir un plus juste équilibre entre les deux tâches que doivent accomplir les professeurs, l'enseignement des programmes et l'observation des élèves. Malheureusement, les maîtres se consacrent uniquement à la première tâche parce que leurs classes sont surchargées et parce que les matières dont l'étude est imposée sont trop importantes.

Les vingt collèges polyvalents du premier cycle dans lesquels enseigneront à la rentrée prochaine des maîtres du premier degré, des professeurs du second degré et du technique, ne nous donnent pas entière satisfaction, car les élèves seront mis dès le départ dans des « couloirs » différents. Néanmoins, le passage d'une section à l'autre sera facilité de la sixième à la troisième incluse. C'est un progrès, comme le déclarait M. Capelle au Conseil supérieur de l'éducation nationale. Dans le système actuel, il n'y a pas de couloir, mais des mondes scolaires séparés, ce qui est beaucoup plus grave.

Quoi qu'il en soit, on essaye très timidement de mettre fin à une véritable ségrégation. Malheureusement, les effets de la réforme ne sont pas pour demain. Il s'agit d'une expérience qui va être tentée dans quelques régions ou seront implantés quelques rares établissements polyvalents alors que tous les enfants de France sont concernés par la réforme.

Il n'est pas douteux non plus qu'on va se heurter à trois obstacles : premièrement, l'insuffisance des moyens financiers ; deuxièmement, l'insuffisance numérique du personnel et la crise de son recrutement ; troisièmement, les intérêts divergents et les positions incompatibles des membres du corps enseignant.

La capacité d'accueil des établissements est notoirement insuffisante parce que les moyens financiers mis à la disposition de l'éducation nationale ne répondent nullement aux besoins nouveaux. Il faudrait aussi, comme l'a réclamé le Conseil supérieur de l'éducation nationale, assurer à tous les enfants des conditions égales devant l'instruction notamment par la gratuité des transports et des fournitures scolaires et par des prestations de service réalisant pleinement cette égalité.

Mes chers collègues, la réforme en cours ne parviendra pas à mettre à parité la jeunesse de nos départements ruraux avec celle de nos grandes villes. Il est évident que pendant une longue période les enfants habitant nos campagnes et nos petites villes vont se trouver sacrifiés une fois de plus. C'est une constatation d'évidence qui n'est point du tout démagogique. (*Applaudissements*.)

La question se pose également de savoir si, en face des besoins immenses en maîtres, le recrutement pourra être effectivement assuré. D'après les conclusions de la commission Le Gorgeu, le corps enseignant devrait passer de 300.000 unités, en 1960-1961, à 438.000, en 1970-1971. Or, que fait-on présentement ? Ce que tous mes prédécesseurs à cette tribune ont dit tout à l'heure : on s'installe dans la crise de recrutement et l'on répare la pénurie.

**M. Antoine Courrière.** Très bien !

**M. Paul Pauly.** Les auteurs du plan Langevin-Wallon écrivent fort justement : « Si l'on veut conserver à l'enseignement ses hautes qualités, il est juste de préserver la dignité des maîtres d'assurer leur prestige social, de favoriser leur perfectionnement professionnel. Il est juste de leur donner une situation matérielle et morale en rapport avec leur valeur technique et humaine et la place éminente qu'ils tiennent dans la nation ».

En revanche, il faut réagir contre un respect excessif des titres qui conduit le pays au malthusianisme des élites. A propos du mandarinat de certains titres et de certains diplômes, notre collègue M. André Monteil, qui fut un brillant universitaire, me répondait à cette tribune, le 5 février dernier que « seuls les universitaires savent traiter avec ironie l'Université et qu'il ne faut pas prendre les mandarins trop au sérieux lorsqu'ils protestent contre le mandarinat ». (*Sourires*.) Je lui en donne volontiers acte, mais il n'en reste pas moins que toute réforme en profondeur fait apparaître des oppositions et des intérêts incompatibles.

C'est ainsi que, dans les milieux de l'enseignement, les optiques sont divergentes à l'égard de la modification des structures scolaires.

A la querelle des anciens et de modernes s'ajoutent, sur le plan professionnel, des conflits d'intérêts. Les instituteurs et les pro-

fesseurs du second degré arriveront-ils à mieux se connaître et à travailler en équipe pour réaliser une véritable orientation des élèves ? Fera-t-on appel au conseiller d'orientation, au médecin scolaire, à l'assistance sociale et à tous ceux qui s'intéressent à la psychologie des enfants ?

Toutes ces questions ont été débattues au cours de séances de travail de votre commission des affaires culturelles. Nous avons entendu le ministre, les représentants des divers syndicats d'enseignants, les délégués d'étudiants, les associations de parents d'élèves et deux éminentes personnalités, MM. Raymond Aron et Jean Guéhenno.

M. Raymond Aron a traité, avec l'autorité que vous lui connaissez, de la réforme de l'enseignement. Derrière l'éminent professeur à la Sorbonne se profilaient le sociologue et l'économiste.

Quant à l'audition de M. Jean Guéhenno, un collègue qui siège de ce côté de l'Assemblée (*l'orateur désigne la droite*), elle traduisait, je crois, l'opinion de tous les membres de la commission, en déclarant qu'au cours de quinze années de vie parlementaire il n'avait jamais senti passer sur une commission un souffle aussi généreux.

Mes chers collègues, voulez-vous me permettre de vous rapporter quelques lambeaux de phrases que j'ai saisis au vol ? C'est Jean Guéhenno qui parle : « Le service de l'éducation nationale a été ma vie... C'est le plus grand métier que j'ai fait... La réforme est d'une insuffisance effroyable... Aller chercher l'intelligence partout où elle est... (*Très bien ! à gauche.*) Il y a de bons esprits qui ne se développent jamais parce que les conditions matérielles du milieu sont défavorables... L'Amérique et les Soviétiques fabriquent le même homme, le même outil... Il faut rassembler tous les professeurs, tous les élèves... Il faut appliquer à la cinquième et à la sixième les méthodes de l'enseignement primaire ; au-delà, les méthodes de l'enseignement secondaire... Les maîtres de l'enseignement secondaire — c'est toujours Jean Guéhenno qui parle — ont eu traditionnellement affaire à des bourgeois... Décider que des enfants de onze à quinze ans travailleront selon une méthode, les autres selon une autre méthode, c'est renoncer à la réforme... Il faudra arriver au tronc commun Langevin-Wallon ». Mais il ajoutait : « Le projet des sages comportant la création de collèges polyvalents du premier degré est incomplet, mais il y a un immense progrès ».

Mesdames, messieurs, permettez-moi, en terminant, d'ajouter quelques modestes remarques. La création des établissements polyvalents sur tout le territoire n'est pas pour demain. Pendant dix et même vingt ans, les enfants de nos petites villes et de nos communes rurales ne pourront bénéficier de la réforme. On peut donc dire sans aucune exagération que faute d'orienter les élèves, c'est le destin de toute une génération qui se trouve compromis. Quel sort allons-nous réserver aux 800.000 enfants qui, en moyenne, sont nés en France, chaque année, depuis dix ans ?

Monsieur le secrétaire d'Etat, en attendant la généralisation des établissements polyvalents, ne serait-il pas possible d'organiser un contrôle systématique de l'orientation par un corps d'inspecteurs pourvus de diplômes pédagogiques spéciaux et par des conseillers d'orientation dans les régions dépourvues de collèges polyvalents ?

Mesdames, messieurs, je voudrais, en terminant, rappeler ce que je disais ici même le 5 février dernier.

A une époque cruciale de son histoire, c'est toute la nation qui se trouve engagée. Il est donc indispensable que le Parlement se saisisse d'une si importante question et qu'il définitive les lois qui rétabliront l'ordre nécessaire.

Il est bien connu que, dans divers domaines, les techniciens, s'ils excellent dans l'exécution, se révèlent parfois insuffisants dans la conception. Or, en l'espèce, la situation s'aggrave du fait de l'existence d'enseignements rivaux et du cloisonnement qui sépare les services du ministère. (*Applaudissements.*)

Il s'agit d'une affaire nationale qui doit être arbitrée par les pouvoirs publics et par les élus de la nation avec le souci de réaliser une synthèse harmonieuse entre le technique et le culturel, sans perdre de vue qu'un pays n'est rien sans les élites qui l'animent. La France, sa vie en dépend, a besoin avant tout d'une « politique de grandeur » scolaire dans tous les ordres d'enseignement.

Défendre la jeunesse, c'est mettre à sa portée tous les moyens de faire valoir ses aptitudes et ses goûts. (*Applaudissements.*)

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

**M. Camille Vallin.** Mesdames, messieurs, mon collègue et ami, M. Georges Cogniot, a dit ce matin ce que nous pensions des projets de réforme de l'enseignement et ce que devrait être, selon nous, une véritable réforme, une réforme démocratique. Pour ma part, je veux seulement, en partant de la situation de mon département qui, hélas ! n'est pas exceptionnelle, montrer quelle est la triste réalité que le pouvoir voudrait estomper derrière les grandes proclamations sur la réforme de l'enseignement.

Je voudrais le faire parce que, voilà quelques jours, M. Fouchet est venu à Lyon inaugurer des écoles. Il s'agissait d'ailleurs, pour l'essentiel, d'établissements qui fonctionnent depuis plusieurs années déjà, car, à défaut de pouvoir inaugurer des constructions nouvelles, le ministre est bien obligé de se contenter des anciennes. (*Sourires.*)

A cette occasion, il a déclaré, avec un optimisme qui se voulait communicatif, que la bataille de la rentrée scolaire à Lyon était à moitié gagnée. Pour montrer le crédit qu'il faut attacher à ces affirmations ministérielles, je voudrais, si vous le permettez, apporter quelques faits.

Pour maintenir les moyennes d'effectif actuelles qui sont déjà, comme chacun sait, trop importantes, l'inspection académique du Rhône a réclamé la création de postes pour 59 classes maternelles, 185 classes primaires et 95 classes de collège d'enseignement général. Or, actuellement, sur les 244 postes nécessaires pour les classes primaires et maternelles, 41 seulement ont été accordés.

Que va-t-il donc se passer ? En ce qui concerne les maternelles ou bien les enfants seront refusés, ou on les entassera encore un peu plus dans des locaux trop étroits et dans les préaux, car les 59 classes maternelles nouvelles demandées le sont sur la base d'une moyenne supérieure à cinquante inscriptions alors que chacun sait qu'au-delà de quarante élèves la classe ne peut être autre chose qu'une garderie.

Cela ne semble nullement émouvoir les responsables de l'éducation nationale puisqu'à l'académie les parents qui viennent protester s'entendent répondre : « L'école maternelle n'est pas obligatoire ; les mamans peuvent garder leurs jeunes enfants ».

Quant aux classes primaires, la situation déjà très mauvaise va encore s'aggraver d'une manière inquiétante. Les 185 classes demandées constituent vraiment un minimum de besoins. Il faudrait en vérité beaucoup plus pour stopper le dangereux abaissement du niveau scolaire qui résulte de la surcharge des classes et de l'insuffisante préparation des enseignants nouvellement recrutés. Aussi n'est-il pas étonnant de voir grandir le nombre d'enfants retardés dont l'avenir est définitivement compromis parce que le ministère se refuse, au surplus, à accorder les créations de postes de perfectionnement demandés. Si les créations de classes primaires sollicitées ne sont pas obtenues, l'enseignement primaire se trouvera, dans notre département, devant la crise la plus catastrophique qu'il ait jamais connue.

Permettez-moi, à cette occasion, de dire un mot d'une expérience faite à Lyon, dans le cadre de la réforme de l'enseignement chère à M. Capelle et à M. Fouchet. Je crois qu'elle est significative des intentions du pouvoir.

Afin de prolonger la scolarité après quatorze ans, l'académie vient de décider de libérer de tous les élèves de moins de onze ans une école primaire située rue de l'Ordre, dans le troisième arrondissement de Lyon. Ces jeunes élèves seront répartis dans deux ou trois écoles situées assez loin de leur domicile. Ainsi l'on voit la méthode : au lieu de construire des établissements, on prend ceux qui existent, on en chasse les élèves qui s'entassent un peu plus dans des établissements déjà surchargés. L'école ainsi libérée recevra la première année six classes de fin d'études de garçons et six classes de fin d'études de filles, avec possibilité pour les parents qui le désireront d'y laisser leurs enfants jusqu'à quinze ans.

Cette initiative soulève les protestations des parents et des enseignants. Elle est inacceptable d'abord parce qu'elle expulse de jeunes enfants de leur école, les obligeant à de longs et dangereux déplacements et ensuite parce que pour ces classes de fin d'études n'existent ni ateliers, ni terrains de sports à proximité, ni moniteurs qualifiés de gymnastique et de technologie.

Quelle issue par conséquent offre-t-on avec ce genre de scolarité prolongée aux enfants ? Ils en sortiront sans C. A. P., sans préparation leur permettant de se diriger vers les collèges d'enseignement technique ou vers les collèges d'enseignement général et, à plus forte raison, vers un lycée. Ces établissements ne sont pas autre chose en vérité que des sous-collèges d'enseignement technique ou, plus exactement encore, des garderies dont les élèves sortiront comme manœuvres sans spécialité, sans aucune qualification professionnelle.

Il y a d'ailleurs beaucoup d'établissements industriels à proximité de cette école. Etant donné que MM. Capelle et Fouchet prévoient d'inclure dans les programmes de fin d'études un nombre important d'heures passées dans les entreprises privées — on a parlé de quinze heures chaque semaine — et cela au nom de la préformation professionnelle, nous aimerions savoir si le ministère de l'éducation nationale veut faire de cette école le premier exemple dans notre département d'une école pourvoyeuse de main-d'œuvre à bon marché pour les monopoles capitalistes.

Si l'on prend l'enseignement technique, on peut prévoir qu'au moins 2.000 enfants sortant des classes de fin d'études primaires ou des classes de fin d'études des lycées resteront sur

le pavé à la rentrée de 1963, d'abord parce que le nombre de classes est insuffisant, ensuite parce que les examens d'entrée dans ces établissements sont organisés dans les plus mauvaises conditions.

Je voudrais prendre deux exemples pour montrer l'insuffisance de ces établissements et la carence totale des responsables de l'éducation nationale.

Le collège d'enseignement technique de jeunes filles, situé rue Emile-Combes, à Lyon, accueille 450 élèves dont 185 sont demi-pensionnaires, alors que l'effectif atteindra 1.000 élèves dans les années prochaines. Le réfectoire étant trop petit, un tiers des élèves prennent leur repas dans les classes. La plupart des classes sont installées à 500 mètres du siège de l'établissement, dans des barriques vétustes construites en tôle renforcée et à titre provisoire en 1937. Un inspecteur général de constructions scolaires a reconnu lui-même, au cours d'une visite, le caractère dangereux des installations. Mais c'est tout ! Aucune mesure concrète n'a été prise !

Je voudrais vous citer un autre exemple : le collège d'enseignement technique Marie-Curie à Villeurbanne est notoirement insuffisant. Le nombre de demandes d'admission ne cesse d'augmenter et, avec lui, le nombre de refus. Les familles ne peuvent pas comprendre que leurs enfants soient refusés uniquement parce qu'on manque de place alors qu'ils remplissent les conditions d'aptitude. En 1962, 400 enfants ont été refusés par ce collège d'enseignement technique. Le nombre sera beaucoup plus élevé en 1963. Or, des possibilités d'agrandissement existent. Mais voici ce que répondait l'inspecteur d'académie dans une lettre en date du 12 juin 1963 : « Quant à l'extension de l'établissement sur des terrains voisins, elle est sans doute souhaitable puisque le collège manque de place. Mais il est à craindre qu'elle ne puisse pas être réalisée dans un proche avenir. En effet, cette opération n'est pas prévue parmi les opérations inscrites dans la tranche opératoire 1964-1965 du IV<sup>e</sup> Plan d'équipement, plan scolaire ».

Aussi, il y a dans cette région, et malheureusement ce n'est pas particulier à elle, des besoins urgents, immenses. Des centaines d'enfants restent à la porte des collèges d'enseignement technique. On leur refuse le droit d'apprendre un métier pour les condamner à être des manœuvres livrés à l'exploitation du patronat. Est-ce cela que veut le Gouvernement ? On pourrait le croire puisque M. Fouchet trouve cette situation parfaitement normale lorsqu'il proclame avec satisfaction que le problème de la rentrée est à moitié réglé.

La question des examens aussi mérite attention. Autrefois les examens d'entrée dans les collèges d'enseignement technique avaient lieu à des dates différentes. Un élève échouant dans un centre pouvait se présenter dans un autre, car les niveaux d'enseignement ne sont pas les mêmes d'un centre à l'autre. Or ce n'est plus possible aujourd'hui. C'est ainsi qu'au centre de la Sauvagère, au lieu de la moyenne de 80 points, on a dû s'arrêter à 92 points, mais les recalés ne peuvent s'adresser ailleurs où ils pourraient être reçus puisque, dans un autre centre, on a dû descendre au niveau de trente points pour avoir le nombre d'élèves nécessaires. Il faudrait que les examens soient organisés par centres à des dates différentes.

Enfin l'absence d'enseignement d'une langue vivante dans les collèges d'enseignement technique est fort préjudiciable. Dans une lettre du 27 mars, M. Fouchet indiquait à ce propos que « l'enseignement d'une langue vivante dans les collèges d'enseignement technique ne peut être autorisé actuellement et qu'il convient d'attendre que cet enseignement soit officiellement prévu dans les nouveaux programmes en cours d'études ». Or cette décision compromet les chances des élèves de poursuivre leurs études au-delà du C. A. P. Elle est contraire d'ailleurs aux promesses mirifiques faites à l'occasion de la réforme de l'enseignement. Qu'attend donc le ministre de l'éducation nationale pour prendre une telle décision, plutôt que de bavarder sur la réforme de l'enseignement ? Ce sont pourtant des mesures concrètes qui s'imposeraient.

Je voudrais aborder maintenant la situation de l'enseignement secondaire qui est dramatique. Pour vingt lycées classiques et modernes du département du Rhône, il existe 943 postes de professeurs dont 831 seulement sont pourvus de titulaires. Il résulte donc des chiffres officiels du ministère qu'il manque 112 enseignants. Mais la réalité est bien plus grave, car le nombre de postes est loin de correspondre aux besoins réels. L'usage des auxiliaires et des heures supplémentaires est considérable. Les auxiliaires assurent à eux seuls, dans le Rhône, 2.850 heures de service. Les heures supplémentaires sont payées au rabais. Les intéressés ont d'ailleurs décidé de faire la grève des heures supplémentaires à la rentrée.

En réalité, d'après une étude approfondie, 80 postes nouveaux devraient être créés dont 55 de professeurs de mathématiques. Encore faut-il ajouter que ces calculs sont effectués sur la base des effectifs actuels. Si les classes avaient un effectif

normal de 25 élèves, il faudrait 1.350 postes de professeurs de l'enseignement secondaire dans le département, au lieu de 831 actuels, soit 50 p. 100 de plus. Ce n'est pas, hélas ! dans cette voie que l'on s'oriente, puisqu'en 1963 le nombre de postes mis au concours de l'agrégation et du C. A. P. E. S., pour toutes les disciplines, est inférieur à celui de 1962, 567 de moins exactement.

Ainsi, en pleine période d'expansion du nombre d'élèves, c'est la récession du corps enseignant qui est organisée. Voilà la situation ; elle n'est guère brillante et elle confine à la catastrophe en ce qui concerne les classes terminales de l'enseignement secondaire. Ces classes sont scandaleusement surchargées et je pourrais citer nombre de classes de science expérimentale et de philosophie qui atteignent ou dépassent les cinquante élèves. On a vu, par exemple, l'année dernière, dans un lycée de Lyon, arriver 76 élèves en sciences expérimentales. On aurait pu créer deux classes de 38 élèves, mais l'administration a refusé. Elle estime que l'effectif doit atteindre au moins 45 élèves, en moyenne, ce qui est aberrant pour ne pas dire monstrueux.

Cette année, le même lycée se trouve avec 200 élèves prévus en classes terminales pour trois classes existantes. Or, il n'y a toujours aucune création. Il est aberrant de penser que le ministre a décidé cette année l'ouverture d'un nombre de classes terminales, non pas par établissement, mais pour l'ensemble de la ville de Lyon ; on additionnera le nombre d'élèves de toutes les classes terminales, et le nombre ainsi obtenu sera divisé par le nombre de classes et, si le quotient est inférieur à 45, il n'y aura pas de création. Ainsi des élèves qui auront fait toute leur scolarité dans un établissement seront obligés de chercher une place dans le lycée qui voudra bien les recevoir et, comme le ministre a annoncé qu'aucune décision ne serait prise avant le mois de septembre, des centaines de lycéens vont se demander avec angoisse durant toutes les vacances quel est l'établissement qui voudra bien les accueillir à la rentrée.

Telle est, mes chers collègues, la situation. En vérité, jamais une rentrée scolaire ne s'était présentée dans d'aussi mauvaises conditions et le mot de « catastrophique » pour la qualifier n'est pas exagéré.

Nous posons donc la question : que va faire le Gouvernement ? Va-t-il nous répondre, comme il le fait d'ordinaire, que les crédits du budget de l'éducation nationale sont supérieurs cette année à ceux de l'an dernier ? Ce n'est pas suffisant pour régler les problèmes. Va-t-il se contenter de nous répondre en faisant miroiter des espérances illusoire à propos de la réforme de l'enseignement ?

Nous considérons que les problèmes sont posés. Ce sont des problèmes concrets, urgents, qui exigent une solution immédiate et qui nécessitent, de la part du Gouvernement, un choix, par exemple entre l'éducation nationale et la force de frappe. Nombreux sont les Français clairvoyants qui pensent et qui disent que la véritable force de frappe d'un pays, c'est sa jeunesse. Malheureusement, ce n'est pas l'avis du Gouvernement.

C'est pourquoi, dès la rentrée scolaire, parents d'élèves et enseignants, une fois de plus, vont être obligés d'agir pour exiger les mesures nécessaires du pouvoir, d'un pouvoir qui compromet dangereusement l'avenir de notre jeunesse, c'est-à-dire l'avenir de la Nation, d'un pouvoir qui sème des illusions avec sa réforme de l'enseignement, qui ne fait, contrairement à ce que semblait dire notre collègue M. Longchambon tout à l'heure, aucun pas dans la voie de la réforme proposée par le plan Langevin-Wallon, mais qui va à l'encontre de ce plan. C'est pourquoi, avec tous les parents d'élèves et tous les laïcs, nous le rejetons. (*Applaudissements à l'extrême gauche et sur quelques bancs à gauche.*)

**M. le président.** La parole est à Mme Cardot.

**Mme Marie-Hélène Cardot.** Monsieur le président, monsieur le secrétaire d'Etat, mes chers collègues, après les judicieuses observations qui ont été présentées dans ce débat relatif à la réforme de l'enseignement, je limiterai mon intervention au problème de la formation des professionnels qualifiés. Sans vouloir évoquer ici l'importance économique que revêt la formation des professionnels qualifiés pour l'ensemble des activités du pays — je l'ai déjà fait en novembre 1961 — je me bornerai à revenir sur le but éducatif et l'aspect pédagogique de cette formation.

Pour aborder ce problème avec précision, il me paraît nécessaire de revenir quelques instants au texte même du décret de janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public, dans ses articles 31 et 32.

En effet, une confusion naît dans les esprits du fait de la similitude des termes employés dans ces articles. L'article 31 définit une formation professionnelle achevant la scolarité obligatoire, donc d'une durée très réduite qui n'est en fait



qu'une initiation professionnelle tendant à la formation d'ouvriers spécialisés, c'est-à-dire d'ouvriers non qualifiés, ainsi que le précise l'exposé des motifs du décret de janvier 1959.

La circulaire 58 E/1 du 11 juillet 1962 comprend bien cette formation dans ce sens puisque, au sortir du cycle terminal, elle prévoit que les jeunes gens pourront entrer dans la vie active comme petits commerçants, employés de chemin de fer, manœuvres, magasiniers, chauffeurs, livreurs ou travailleurs des champs.

Par ailleurs, et par opposition à l'article 31, l'article 32 définit la formation des professionnels qualifiés, c'est-à-dire la formation donnée actuellement soit à temps plein dans les collèges d'enseignement technique, soit sous contrat d'apprentissage dans les entreprises industrielles, commerciales ou artisanales, cette formation technique étant alors assortie d'un complément de formation théorique par le biais des cours professionnels obligatoires.

Or, et c'est la raison même de mon intervention, il semble ressortir des premiers travaux du haut comité de l'orientation et de la formation professionnelle que la formation des professionnels qualifiés visée à l'article 32, par suite des modifications de textes envisagées, ne pourrait être donnée uniquement que dans les collèges d'enseignement technique ou établissements assimilés, au moins pendant le temps de l'instruction obligatoire imposée par l'ordonnance du 6 janvier 1959.

Je me permets, monsieur le secrétaire d'Etat, de vous poser la question suivante : entre-t-il bien dans les intentions de M. le ministre de l'éducation nationale et dans celles du Gouvernement d'interdire aux jeunes la possibilité de s'engager dans une formation de professionnels qualifiés directement dans l'entreprise par contrat d'apprentissage souscrit pendant la période d'instruction obligatoire ?

J'attache la plus grande importance à votre réponse et je suis convaincue que, si la réforme de l'enseignement ne pouvait se réaliser que dans une forme uniquement scolaire, vous laisseriez échapper une part de ce que M. le directeur général Capelle appelait à juste titre « la mise en valeur de toutes les formes d'intelligence qui est, avec la démocratisation de l'enseignement, la raison d'être de la réforme ».

Pouvons-nous considérer que la forme scolaire soit le moyen d'instruction le mieux adapté à toute une catégorie de ces enfants, de ces adolescents dont la circulaire du 11 juillet 1962, à laquelle je reviens, précise qu'en quittant l'école primaire, où ils n'ont pas réussi dans leurs études, ils éprouvent une lassitude prononcée de la vie scolaire ? Dans l'ensemble, on reconnaît en eux, ajoute la circulaire, de l'intérêt pour le concret, un sens de l'observation développé, le goût des activités pratiques, un sentiment précoce des responsabilités et le désir de s'engager rapidement dans la vie active.

Je voudrais, monsieur le secrétaire d'Etat, pouvoir vous faire prendre contact avec ces jeunes apprentis entrés dans la vie active que, dans ma région, nous envoyons aux cours professionnels ; ces enfants, pour un bon nombre refusés dans les écoles à temps plein parce que leur quotient intellectuel était inférieur au niveau demandé, se « révèlent » au contact direct des réalités parfois astreignantes du métier et réclament d'eux-mêmes, dans les cours professionnels, le complément de formation intellectuelle dont ils comprennent la nécessité pour obtenir une pleine possession de leur métier et des processus intellectuels qu'il requiert.

Il y a là, à mon avis et de celui des psychologues, un cheminement de la pensée caractéristique de la période de puberté, une évolution qui se produit vers la quatorzième année et qui aboutit à la désaffection des méthodes scolaires pour toute une catégorie d'enfants.

Cet accomplissement de l'individu par le truchement du contrat d'apprentissage, cette prise de conscience de ses capacités humaines et intellectuelles, cette possibilité de s'évaluer par rapport aux autres ne constituent-elles pas une accession directe à la culture tel que le définit l'exposé des motifs de la réforme de l'enseignement qui rappelle que « la culture véritable est celle qui aide à vivre et non pas celle qui console d'avoir manqué sa vie ».

Cela me rappelle une anecdote, une discussion entre deux instituteurs d'un département agricole. L'un souhaitait pouvoir soustraire à ses obligations du contrat d'apprentissage un jeune apprenti dont la réussite, tant à l'atelier qu'au cours professionnel, attestait un bon niveau intellectuel et une excellente adaptation aux métiers ; il souhaitait pouvoir placer ce jeune en collège technique pour lui donner « sa chance dans la vie ». Son interlocuteur lui demanda alors ce qu'il entendait par « lui donner sa chance dans la vie » et si le carreleur-mosaïste qui était son voisin et avait appris son métier avec son père avait moins bien que lui réussi sa vie — se référant à la simple comparaison de leurs salaires qui variaient du simple au triple et sans même aborder la question des satisfactions du métier !

En fait, ce qui ressortait de ce dialogue c'était bien certes la satisfaction, pour le carreleur comme pour l'instituteur, d'avoir pu saisir « leur chance » dans la vie, chacun selon ses possibilités et ses goûts.

Après ces exemples et anecdotes je reviens au fond même du problème. Je crois qu'il n'a jamais été dans la pensée du ministre de l'éducation nationale de supprimer, dans le cadre de l'instruction obligatoire, cette possibilité d'accession directe au métier complétée par l'obligation stricte des cours professionnels. Je n'en veux pour preuve que la circulaire du 25 février 1961 où l'administration précisait bien l'interprétation qu'il convient de donner à l'article 32 du décret portant réforme de l'enseignement public.

La profession peut continuer à apporter à l'éducation nationale son aide pour la formation des professionnels qualifiés, à l'image des grands pays voisins, en particulier de l'Allemagne dont la valeur même de la main-d'œuvre est attestée par la rapidité de son expansion économique et qui ne connaît guère d'autres formes d'éducation technique que l'apprentissage à l'entreprise complété chaque semaine par deux jours de formation théorique.

Dans l'intérêt même de cette catégorie d'adolescents que je viens d'évoquer, faut-il freiner, jusqu'à sa suppression en 1967, l'effort réalisé par la profession en cette matière ?

La profession elle-même constate que, malgré certaines déclarations encourageantes, une inquiétude continue de planer sur le sort définitif qui sera fait à son action en matière de formation professionnelle.

Monsieur le secrétaire d'Etat, je vous laisse le soin d'évaluer l'importance du problème que poseraient dans quelques années ces jeunes si une modification du décret de janvier 1959 intervenait qui les astreigne à un enseignement uniquement scolaire jusqu'à seize ans.

Ces jeunes, rebelles à une forme scolaire d'enseignement, se retrouveront à seize ans sans préparation véritable à un métier et iront grossir le nombre des jeunes travailleurs inadaptés sociaux sans cesse insatisfaits. Ne nous reprocheront-ils pas alors, et ne reprocheront-ils pas au Gouvernement de leur avoir fermé la principale, peut-être même leur seule porte d'accès pour accéder à une véritable formation de professionnels qualifiés parce qu'il n'aura pas été tenu compte de leurs dispositions, du développement de leurs aptitudes et même des avis de leur famille et des enseignants, alors qu'ils s'épanouissaient enfin normalement dans le milieu qui leur convenait, pour lequel ils étaient doués, obtenant un C.A.P. leur permettant d'accéder à l'artisanat et à une maîtrise appréciée par leurs employeurs ? (Applaudissements.)

**M. le président.** La parole est à M. Abel Sempé.

**M. Abel Sempé.** Monsieur le président, monsieur le secrétaire d'Etat, mes chers collègues, à cette heure tardive, je n'aborderai que deux ordres de problèmes, ceux des écoles primaires à faible effectif et ceux du ramassage scolaire.

Dans mon département, nous nous demandons si le Gouvernement et son ministre de l'éducation nationale ont donné des instructions pour hâter la fermeture des écoles primaires à faible effectif. Nous vous demandons donc si cette fermeture sera automatique et, si oui, à partir de combien d'élèves, à partir de dix ou douze élèves par exemple, ce qui semble être le cas chez nous ? Est-il exact que, demain, la fermeture deviendrait normale à partir de quinze élèves ?

À partir de quel effectif les préfets devront-ils interdire ou ajourner des travaux de réfection ou de construction dans ces mêmes localités ? Quelles sont les raisons médicales, pédagogiques ou administratives qui justifient une telle politique ? Cette politique est-elle orientée dans le sens de la réforme scolaire et administrative et pour quelles raisons ? Pour quelles raisons aussi des fermetures d'écoles peuvent-elles être envisagées ou proposées, comme cela se passe chez nous, sans que le maire de la localité en soit informé.

J'ai mené à ce sujet une enquête auprès des maires de nos communes rurales et je me permets de vous faire part de quelques observations. J'ai plus particulièrement questionné des maires, anciens instituteurs dans leur village, ainsi que des maîtres en exercice qui ont de leur mission la notion la plus noble et ne la limitent pas à l'enseignement donné aux enfants. L'émotion est grande dans notre département où l'on a fermé trente écoles depuis trois ans et c'est avec satisfaction que nos maires ont lu le bel article publié dans le *Figaro littéraire*, le 14 juillet, par M. Roger Quilliot, fils d'instituteur, présentateur des œuvres de Camus à la Pléiade et aujourd'hui maître assistant à la faculté de lettres de Clermont-Ferrand. Le titre de cet article en dépeint parfaitement l'esprit : « Les instituteurs lancent ce cri d'alarme : trois mille villages sont menacés de mort ; on leur refuse deux millions de crédits pour retenir leur maître à l'école. »

Acceptez, monsieur le secrétaire d'Etat, qu'avant de citer le passage le plus émouvant de cet article, je vous dise avec

quel cœur nos maires ruraux l'ont lu, avec un cœur dont les fibres vibrent toujours au souvenir des belles pensées de notre poète gascon de Pesquidoux. Parlant des appels silencieux où se mélangent les vivants et les morts, de Pesquidoux a campé dans nos villages, l'école, la coopérative, la vieille chapelle, également protégées par les hommes, puis lancé cet appel : « L'homme n'a toute son assiette et toute sa force que dans son milieu originel. Là, surtout où il s'enracine car, individu ou plante, on ne transplante rien impunément. »

Dans notre département, nous avons précisément l'impression que l'on veut transplanter, déraciner, comme nous l'avons pour l'ensemble de la France. Ainsi que l'écrit M. Quilliot, en supprimant trois mille écoles on veut effacer un passé magnifique.

« Reportons-nous, poursuit-il, trente ans en arrière : la tradition voulait que l'instituteur, avant de rejoindre la ville ou d'assumer une direction d'école, passât dix à quinze ans au village. Il y formait, dans une même classe, tous les enfants de cinq à douze ou quatorze ans. Rude tâche mais excellente formation pédagogique. Tout naturellement, il devenait l'animateur du village : cours d'adultes ou cours agricoles, sociétés sportives, société de tir, cinéma scolaire ou postscolaire, fêtes et voyages de fin d'année, l'essentiel des divertissements locaux dépendait de son esprit d'initiative et de son dynamisme... »

« Du paysan, l'instituteur, issu lui-même de famille modeste, apprenait le rythme des saisons, la patience et le sens du concret ; il lui apportait en retour l'odeur des villes et un vague parfum de science ; il incarnait les « lumières » et la continuité républicaine... »

Vous allez m'objecter, je le sais : cela c'est le passé et rien ne pourra demain nous y ramener ; l'arbre a perdu trop de racines pour qu'il soit possible de le sauver.

Peut-être ajouterez-vous que vous n'avez pas abandonné les écoles de plus de dix élèves puisque c'est seulement aux maîtres des écoles de moins de dix élèves que vous refusez désormais l'indemnité prévue pour les instituteurs de campagne des classes uniques.

Je me permets de vous citer très rapidement quelques opinions de maires de nos villages visés par cette politique de déracinement, d'abandon ou qui ont déjà été victimes de fermetures d'écoles.

M. le maire de Roquebrune m'écrit : « Durant une certaine période, les effectifs scolaires sont creux. Profiter d'une année creuse pour supprimer une classe ou une école est inhumain et injuste. Il arrive souvent que, l'année suivante, le seul instituteur qui reste a un effectif de trente-cinq élèves, ou bien encore qu'il faille organiser le transport de quinze enfants vers trois ou quatre écoles voisines. Cela n'est pas sérieux et ressemble à un sabotage organisé de l'école publique. »

Un autre maire, celui de Justian, m'écrit : « L'effectif de la rentrée prochaine sera de onze élèves, dont deux auront cinq ans dans le courant de l'année. Parmi ces onze élèves, les moins de huit ans forment la majorité. C'est pourquoi les parents de ces très jeunes enfants protestent énergiquement contre le ramassage et sont fermement disposés à ne pas les envoyer ailleurs si la classe se ferme. »

« De son côté, le conseil municipal estime que notre école remise à neuf et que l'appartement confortable de l'instituteur justifie le maintien de l'école, âme de notre village. »

M. le maire de Marambat m'écrit — et je vous demande de réfléchir sur ses propos — : « Après de nombreuses années d'attente et de multiples démarches, nous avons pu construire un groupe scolaire dans notre village en 1959. Depuis lors, autour de ce groupe scolaire moderne, des constructions d'habitations particulières se sont élevées et d'autres sont en projet. Nous avons eu la satisfaction de constater que, grâce à notre initiative, la vie revenait dans un village qui était en train de mourir. »

« Mais, si notre école est supprimée, il ne restera rien qui puisse attirer les populations qui cherchent un point agréable et utile. Pour cette raison aussi nous demandons que notre école reste ouverte même si le nombre des élèves la fréquentant n'atteint pas le minimum exigé » — minimum que nous ne connaissons pas d'ailleurs.

Je pourrais ainsi vous citer des centaines de lettres ! Dans une dernière lettre, le maire de Lalanne m'écrit : « Nous avons accepté le sacrifice et les charges de la construction d'un groupe scolaire en 1955. Après deux ans de service, on a supprimé l'école qui n'avait que onze élèves. Actuellement, les enfants de la commune, malgré le ramassage, s'éparpillent entre quatre écoles différentes. Une fillette de six ans n'a pas pu supporter le transport à dix kilomètres. Déjà la commune, qui a perdu un tiers de ses habitants en moins de trente ans, verra les jeunes ménages obligés de partir s'ils veulent surveiller de près l'éducation de leurs enfants. Si l'on ne veut avoir un désert d'ici quelques années, le rétablissement de l'école communale est indispensable. »

Je pourrais vous citer d'autres exemples encore plus navrants. Dans une école de Peyrecave, il y a trente-deux élèves. Le bâti-

ment est délabré. Il est question depuis des années de le reconstruire. Je ne dis pas le préfet, mais l'inspecteur d'académie s'oppose à cette opération parce que « dans dix ou quinze ans elle sera inutile ». Nous ne pouvons pas admettre une telle attitude tant en ce qui concerne les constructions scolaires que les réparations des locaux scolaires.

Je me référerais tout à l'heure à cette belle pensée de Pesquidoux, lorsqu'il mélange dans sa phrase de vieilles chapelles et nos écoles. Lorsqu'une vieille chapelle de hameau voit son toit s'effondrer, que le maire soit socialiste ou même communiste, chez nous on fait la chaîne pour réparer cette chapelle. Actuellement, lorsqu'une école se détériore, lorsqu'un escalier s'effondre et qu'il n'est plus possible de loger le maître, même lorsque l'école continue à fonctionner, nous avons l'impression que nous sommes en présence d'un mur et qu'il ne sera plus possible de réparer ces écoles. Cela, nous ne pouvons pas l'admettre. (*Applaudissements à gauche.*)

Je vais maintenant rapidement vous parler du ramassage. Le terme même de ramassage nous choque parce qu'il est impropre, vulgaire et humiliant. On ne ramasse pas des enfants de cinq ans. Des êtres fragiles, qui pour la première fois prennent le chemin de l'école, ne doivent pas être ramassés comme des ballots après un ou deux kilomètres de marche, pour être déchargés après quarante-cinq à cinquante minutes de trajet, soit dix à onze heures de trajet par semaine, sur des chemins cahoteux devant l'école du canton.

Le ramassage ne doit pas être un prétexte pour fermer nos écoles publiques et miner la santé de nos petits enfants. Nous n'acceptons le transport d'élèves qu'à partir de la sixième. Les enfants de cet âge sont plus résistants, mais de tels transports posent des problèmes que le Gouvernement a laissés jusqu'à présent sans solution rationnelle et généralisée.

Tout n'est pas possible en matière de transport d'enfants, en dépit de la bonne volonté des collectivités locales. Lorsque l'académie refuse la création de classes dans des cantons de 4.000 habitants — en dépit des affirmations du ministre de l'éducation nationale — où le nombre des enfants est de vingt-cinq à quarante, elle pose aux maires de ces communes des problèmes insolubles. Lorsque l'unité du canton est brisée, les enfants veulent se diriger vers les collèges d'enseignement général ou les lycées les plus proches ; l'unité de transport n'existe plus. Là aussi, on se demande si le pouvoir ne prépare pas discrètement la suppression de certains cantons. Nous voudrions, monsieur le secrétaire d'Etat, que vous nous confirmiez les déclarations faites sur ce point devant l'Assemblée nationale par M. le ministre de l'éducation nationale. Il nous a dit qu'un collège d'enseignement général doit être complet et assorti de classes terminales. Le déracinement à l'échelon cantonal est aussi dangereux à partir de onze ans pour les fils de paysans que, sur le plan médical et moral, pour des enfants de cinq ans à l'échelon communal.

L'orientation doit être vers les classes terminales à partir des collèges d'enseignement général et ces classes terminales doivent comporter l'enseignement agricole pour ceux qui n'ont pas d'autre vocation possible.

Le transport des enfants doit, à notre avis, être commandé par ces conditions et non pas celles propres aux intérêts des transporteurs ou des lignes établies. De telles lignes de transport mises en place, quelles sont les tâches et revendications des syndicats de ramassage scolaire ?

Je suis président d'une association de syndicats de ramassage scolaire dans le département du Gers. Nous avons eu pour souci, avec la collaboration de l'administration d'ailleurs, d'uniformiser les charges des familles et nous recherchons la possibilité de le faire à un taux qui corresponde à la moyenne des parts de bourse afférentes au nombre des familles bénéficiaires. Nous essayons de limiter la charge à trois parts de bourse. Nous essayons également d'uniformiser les charges supportées par les communes, soit d'un franc à un franc quarante par habitant et par an dans les communes de départ, y compris les plus petites et deux francs cinquante à trois francs par habitant et par an dans les communes d'accueil.

Ces charges, monsieur le secrétaire d'Etat, sont très lourdes, car il ne faut pas seulement faire face à la construction des cantines et des locaux d'accueil dans les hameaux, aux frais de surveillance des enfants pendant les repas, au paiement des salaires des moniteurs d'éducation physique, il faut également faire face à des charges d'administration qui ne peuvent pas être incluses dans les budgets des syndicats de ramassage. La participation actuelle de l'Etat est de 65 p. 100 et chacun sait que le paiement de cette participation pose aux collectivités des problèmes insolubles. Nous savons — et vous le savez mieux que nous — que les ressources inscrites ne sont pas suffisantes. Il aurait fallu cette année 77 millions ; vous en avez 26 à votre disposition. Nous supposons que vous voudrez inscrire cinq milliards d'anciens francs dans le prochain collectif.

De toute façon, les crédits que vous inscrirez seront insuffisants et ne permettront pas de payer l'arriéré qui est assez important, alourdissant considérablement le fonctionnement de beaucoup de syndicats et mettant également beaucoup d'entrepreneurs de transports dans une situation difficile. En réalité, la subvention actuelle de 65 p. 100, lorsque tous les comptes sont faits à l'intérieur d'un budget, n'atteint finalement pas 50 à 55 p. 100.

Beaucoup de collègues ont parlé d'une participation à 100 p. 100. Je ne serai pas aussi exigeant. J'estime nécessaire que les collectivités locales et départementales participent aux frais des syndicats de ramassage et j'accepterai personnellement une participation de 10 p. 100. Cela permettrait aux communes et aux départements, par leurs initiatives, de mieux harmoniser et de mieux contrôler aussi le fonctionnement des syndicats de ramassage. Mais il n'est pas possible de rester au taux actuel de 65 p. 100. Il faut qu'il soit élevé le plus rapidement possible. Le département prélève des sommes considérables sur les crédits Barangé. Il ne reste presque plus rien pour aider les communes qui voudraient faire des réparations.

Il y a aussi d'autres problèmes qui restent en suspens, tel que celui de la taxe des prestations de services. Je sais bien que le ministre des travaux publics a promis la suppression de cette taxe de prestations de services, mais que fera le ministre des finances ? Nous voudrions être rapidement informés avant la préparation des prochains budgets.

Nous voudrions également savoir si l'extension du transport sera possible, à partir de deux kilomètres, pour les enfants des écoles primaires et en faveur des enfants qui fréquentent les écoles d'enseignement agricole ou ménager.

Nous voudrions également savoir si vraiment les contrats des compagnies d'assurances couvrent tous les risques encourus par les familles. Nous avons actuellement des discussions, nous échangeons des courriers avec des compagnies d'assurances, et notamment le syndicat national. Nous n'avons pas encore obtenu une réponse suffisamment apaisante. Des compagnies nous ont dit que l'assurance « auto » obligatoire garantit les risques illimités à tous les transporteurs en cas d'accident lorsque ces transporteurs sont agréés par autorisation préfectorale et que les véhicules sont conduits par un conducteur titulaire du permis de transport en commun ; mais certaines autres compagnies sont moins affirmatives et nous voudrions que ce problème soit également réglé.

Voilà très rapidement les questions que je voulais poser. Toutes ces questions me permettent, monsieur le secrétaire d'Etat, tout au moins en ce qui concerne le ramassage, d'affirmer que les élus locaux, que vous voulez aussi supprimer dans les petites communes, ont suppléé par leur initiative aux carences de l'Etat. Le souci d'assurer la gratuité du transport, comme de l'enseignement, les a guidés en même temps que la volonté de donner à tous les enfants les mêmes chances d'instruction suivant leurs capacités et l'avenir du pays.

Ces élus l'ont fait avec le même sentiment que celui qui les anime lorsque le toit d'un bâtiment communal, d'une église de hameau s'effondre, avec la même tolérance, le même sens de l'humain, sachant bien, ainsi que l'a clamé Jaurès, que l'individu est la mesure de toute chose, de la patrie, de la famille, de la propriété, de l'humanité et de Dieu. Je rappelle que c'est Jaurès qui parle.

Or, monsieur le secrétaire d'Etat, ne vous y trompez pas. Les mêmes élus qui participent au transport de leurs enfants vers les lieux d'enseignement à partir de la sixième ne sauraient être les complices de la fermeture de leurs classes de village ni la mise en décadence de leurs locaux, ils veulent conserver ou reconquérir l'âme de leur village qui était l'instituteur. Ils veulent aider l'instituteur à reprendre racine car ils savent que la mort des villages satellites annonce la décadence des bourgs voisins même du chef-lieu, la certitude du désert.

Un vieux maire m'a écrit cette belle phrase que je vous demande de méditer : « Je me battraï pour mon école de dix enfants comme à Verdun, avec la même âme ». Une âme, vous le voyez, ne s'explique pas, elle se préserve car elle surpasse la vie, l'entraîne, lui survit.

Ne brisez pas l'âme de nos villages en aidant les soi-disant technocrates qui veulent systématiquement fermer des écoles. (Applaudissements à gauche et sur plusieurs bancs à droite.)

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

**M. Georges Portmann.** Je voudrais poser une simple question. M. le ministre de l'éducation nationale ne s'est-il pas trouvé récemment en face d'une menace de démission collective de tous les recteurs des universités françaises et même du directeur général de l'enseignement supérieur en présence d'un projet de liquidation de l'université ? Il s'agissait d'enlever aux recteurs le contrôle des inspections académiques.

Restreindre l'autonomie de l'université, diminuer aussi son autorité réelle et son autorité morale n'est pas concevable.

Je vous demande simplement, monsieur le secrétaire d'Etat, de me rassurer à ce sujet et de préciser qu'un tel projet est définitivement abandonné. (Applaudissements.)

**M. le président.** La parole est à M. le secrétaire d'Etat.

**M. Pierre Dumas, secrétaire d'Etat auprès du Premier ministre chargé des relations avec le Parlement.** Monsieur le président, mesdames, messieurs, « quelle est la première partie de la politique ? L'éducation ; la seconde ? L'éducation ; la troisième ? L'éducation », disait Michelet. On comprend ainsi que le Sénat ait voulu donner au débat qu'il a consacré à l'éducation nationale et à sa réforme l'ampleur qui a été celle des discussions de ce matin et de cet après-midi et qu'il ait voulu ainsi attacher longuement son attention à ce problème dont nous savons, au moins depuis Platon, que le législateur ne saurait le dédaigner.

Je suis particulièrement reconnaissant à nombre d'orateurs, suivant l'exemple du président Louis Gros, d'avoir abordé ce projet au sommet, si j'ose dire, de nous avoir d'emblée permis, par delà les habituelles discussions sur les constructions et les inscriptions de crédits que nous avons l'occasion de développer lors de la discussion des textes budgétaires, d'aborder le fond de la question, c'est-à-dire la définition d'une politique moderne et nationale de l'éducation.

Je vais essayer à mon tour d'aborder ce problème et de résumer les réponses ou indications qu'il m'appartient de donner au nom du Gouvernement, en traitant successivement de la réforme en cours des structures, de l'esprit qui anime la réforme et enfin des moyens pour sa mise en œuvre.

En ce qui concerne les structures d'abord, il convient en effet, après M. Lamousse et plusieurs autres sénateurs, de remarquer qu'elles sont anciennes. Et sans remonter jusqu'à un siècle, comme l'a fait le sénateur que je viens de citer, je remonterai simplement à 1900. Quelle était alors la situation ? Au début de ce siècle, il suffisait de former une élite restreinte, car les structures de notre enseignement ont été conçues, en effet, à une époque où l'on pouvait se contenter d'un nombre relativement réduit de cadres. Ainsi notre enseignement secondaire remplissait-il convenablement et même très bien sa mission avec 70.000 élèves seulement, tout en ayant en France et à l'étranger un succès justifié. Ne devant préparer qu'un nombre réduit de diplômés, l'enseignement secondaire pouvait trouver un nombre suffisant de bons esprits, bien que limitant son recrutement à une faible partie de la population, celle qui, par la force des choses, était la plus favorisée socialement et économiquement.

Il est évident qu'aujourd'hui la situation est entièrement différente et que, d'ailleurs, il convient de toute façon de lui apporter des modifications. Car les trois auteurs des questions sont tombés d'accord sur ce point qu'il est nécessaire que l'enseignement s'adapte aux réalités et aux exigences de ce temps.

Le pays ne peut plus — et sur ce point, une fois n'est pas coutume, je serai entièrement d'accord avec M. Cogniot — se permettre ce gaspillage que représentait l'indifférence ancienne de l'enseignement secondaire, en particulier à l'égard de larges catégories de la population. Aujourd'hui, un pays ne peut se situer au premier rang des nations développées sans faire le plus large appel à toutes les intelligences et à tous les talents, c'est-à-dire sans disposer d'un enseignement réellement démocratique. La nécessité de former des cadres nombreux s'impose avec évidence. Les familles ont pris conscience de l'intérêt primordial d'une instruction prolongée. Un million d'enfants suivent les cours du second degré vers 1957-1958, ces cours étant répartis entre les lycées et les cours complémentaires, alors que le nombre d'enfants était de 70.000 en 1900.

Un chemin considérable a été déjà parcouru, mais il faut aller plus loin encore car si la culture, l'éducation, doivent permettre la compréhension du monde où nous vivons, il est évident que chaque progrès de la science qui n'est pas accompagné d'un progrès de l'éducation est, en fin de compte, une véritable régression politique et scientifique. La science progressant rapidement, il y a aussi une raison humaine par delà les exigences de la technique et de l'économie nationale. Cette raison humaine, profonde, essentielle, doit nous pousser à développer, à modifier et à faire évoluer notre enseignement. Mais le mode de recrutement des enseignements traditionnels était jusqu'alors, il faut en convenir, laissé au hasard de la géographie, de la situation sociale ou de la fortune. Et nombre d'orateurs ont souligné que le nombre de jeunes ruraux et de fils d'ouvriers poursuivant leurs études au-delà du cycle primaire, était très réduit, trop réduit.

L'exposé des motifs du décret du 6 janvier 1959 déplorait en même temps que la présence dans l'enseignement secondaire d'élèves peu doués et l'abandon dans les enseignements courts et dans les classes de fin d'études primaires d'enfants qui auraient pu trouver ailleurs un enseignement mieux adapté à leurs capacités.

La société de la deuxième moitié du xx<sup>e</sup> siècle ne pouvait plus admettre, je viens de dire pourquoi, un système permettant un tel gaspillage et la nécessité s'est imposée de procéder à un véritable inventaire exhaustif de toutes les ressources intellectuelles de la nation. Pour faire face aux exigences nouvelles, sans doute diverses propositions avaient été faites. Ce matin, M. Cogniot — l'un des auteurs des questions autour desquelles a été organisé ce débat — a rappelé l'existence d'un plan connu sous le nom de Langevin-Wallon. Il a été mis au point dès 1947, mais il n'a reçu ni à cette époque, ni depuis aucun commencement d'exécution. C'est sans doute parce qu'il se heurtait à des réalités dont il faut tenir compte et qu'il avait peut-être mésestimées. Celles-ci étaient les structures très complexes de notre enseignement, liées à des personnels de formations très diverses et de valeur confirmée et à des méthodes pédagogiques qui avaient fait leurs preuves.

D'autre part, sous la IV<sup>e</sup> République, jamais l'unanimité, ni même une majorité quelconque n'a pu se prononcer pour une réforme de l'enseignement. Et sans certaines novations dues à la V<sup>e</sup> République, aucune réforme n'aurait peut-être été adoptée.

Quoiqu'il en soit, en 1959, par le décret que j'évoquais tout à l'heure, une réforme a été entreprise, réforme que veulent prolonger les mesures nouvelles qui sont sur le point d'être prises. Cette réforme a fait ce qui paraissait raisonnable. Elle a rapproché les enseignements, les a mis en contact de manière à assurer l'orientation des enfants, la démocratisation de l'enseignement sans sacrifier aucune des valeurs pédagogiques auxquelles le pays, et on a pu s'en rendre compte, de nombreux sénateurs, sont à juste titre attachés.

Il fallait donc prendre des mesures pour que chaque enfant accède à l'enseignement le plus élevé que ses capacités lui permettent de suivre, à l'enseignement le mieux adapté à ses talents et à ses goûts.

Ce fut l'objectif de la réforme de 1959 qui prolongea la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, mesure qui, je le confirme, deviendra effective en 1967. Cette réforme crée d'autre part à la base de l'enseignement du second degré le cycle d'observation, dont la mission est d'orienter les enfants après une période de deux ans, c'est-à-dire à la fin de la cinquième, vers différentes options. Ces options principales sont au nombre de quatre : l'enseignement général long, classique et moderne des lycées ; l'enseignement général court des collèges d'enseignement général, l'enseignement professionnel long des lycées techniques et l'enseignement professionnel court des collèges d'enseignement technique.

Aujourd'hui — et par-là, je vais donner satisfaction au président Gros qui, à juste titre, demande que l'on manie avec prudence le terme de réforme — aujourd'hui, les aménagements auxquels nous envisageons de procéder ne veulent pas faire autre chose que prolonger et corriger les dispositions du décret du 6 janvier 1959 pour combler certaines lacunes que l'expérience a fait apparaître et réaliser plus complètement les objectifs de la réforme, tout en restant fidèle à son esprit.

Le décret du 6 janvier 1959 ne mentionnait pas les classes de fin d'études et, par conséquent, il les laissait subsister. Elles continuent à retenir, à l'issue des classes élémentaires, près de la moitié de la population scolaire et bien plus encore dans certaines zones rurales, ainsi que plusieurs orateurs l'ont mentionné tout à l'heure. C'est que les classes de fin d'études situées dans les écoles primaires sont d'un accès beaucoup plus aisé que les lycées et les collèges d'enseignement général. Mais l'enseignement qu'on y donne ne fait que reprendre, avec fort peu d'enrichissements, celui des classes élémentaires. Les élèves y piétinent. Or il est certain que, parmi les élèves de ces classes, dont l'avenir scolaire est pratiquement limité à l'apprentissage, se trouvent de nombreux enfants capables de suivre les enseignements de second degré. Une décision s'impose donc et le Gouvernement ne la fuira pas : la suppression progressive des classes de fin d'études.

Je veux par-là donner un exemple parmi d'autres des contre-vérités — excusez-moi de le dire — sur lesquelles était assise l'intervention, par ailleurs fort intéressante, de M. Cogniot, qui paraît avoir de la politique et des intentions du Gouvernement des idées — je le répète — mal fondées.

**M. Georges Cogniot.** Des idées perçantes et exactes !

**M. Pierre Dumas, secrétaire d'Etat.** Cela ne signifie pas que tous les enfants, quel que soit leur développement scolaire, entreront en sixième. Il faut maintenir les enseignements du second degré à un niveau élevé, à la fois par fidélité à la tradition de culture de notre pays et par souci de donner aux enfants les plus doués un enseignement de qualité. Les élèves qui ne seront pas reconnus aptes à suivre ces enseignements seront reçus dans des classes de transition. Celles-ci auront un double but : assurer le rattrapage des enfants doués, mais insuffisamment instruits, de manière à leur permettre de rejoindre les

enseignements généraux, courts ou même longs ; d'autre part, donner aux autres une formation de style plus concret et les préparer ainsi à l'entrée dans le cycle terminal qui, au niveau de la 4<sup>e</sup> et de la 3<sup>e</sup>, recevra les élèves qui ne seront pas en mesure de suivre les programmes des enseignements classique ou moderne.

**M. Georges Cogniot.** C'est ce que j'avais dit !

**M. Pierre Dumas, secrétaire d'Etat.** Pour éviter que les classes de transition retiennent certains enfants aptes à suivre d'autres enseignements, il a été décidé de les associer à des collèges d'enseignement général ou à des collèges polyvalents. Il ne pourra donc être question de les choisir en raison de leur commodité plus grande d'accès.

Le cycle d'observation créé par le décret du 6 janvier 1959 — vous vous en souvenez — avait et a toujours une durée de deux ans. Le moment décisif de l'orientation est donc celui où l'enfant a treize ans et il faut reconnaître qu'à cet âge les enfants n'ont pas toujours révélé leurs véritables aptitudes. Il y a un risque que l'orientation soit faite sur un jugement hâtif. Ainsi que l'exposait ce matin très justement M. le sénateur Lamousse, il se peut, par exemple, qu'un manque d'aptitude à s'exprimer puisse être pour enfant un handicap tel qu'on juge mal, parce que trop rapidement, de ses aptitudes réelles à treize ans. En effet, il y a des êtres dont le développement est lent ou retardé par des circonstances sociales ou familiales, des êtres dont le comportement scolaire peut être modifié pendant les années où l'enfant laisse la place à l'adolescent.

Ces considérations recommandent la prolongation de la période d'observation et d'orientation jusqu'à la fin du premier cycle, soit jusqu'à ce que l'enfant ait atteint l'âge de quinze ou seize ans, comme cela se fait en U. R. S. S. et aux États-Unis, pays qui ont été cités au cours des débats. Les classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> bénéficieront donc désormais de l'organisation particulière réservée jusqu'à maintenant aux classes de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> : professeurs principaux capables d'être vraiment les maîtres et les mentors de ces enfants, conseils de classe, conseils d'orientation.

J'en viens ici à un problème essentiel attaqué de front par le président Louis Gros, celui du but de notre enseignement. M. Louis Gros redoutait que ce but ne soit avant tout de faciliter le développement économique, pour le plus grand bien de l'Etat, plutôt que d'assurer la formation de l'enfant lui-même.

S'agissant de l'orientation, je voudrais dire d'abord qu'il faut se garder bien sûr ! d'une spécialisation excessive et prématurée. Plusieurs orateurs l'ont déclaré à cette tribune. C'est une idée sans doute ancienne, puisque vous le savez Condorcet déjà, écrivait : « A mesure que les manufactures se perfectionnent, leurs opérations se divisent de plus en plus ou tendent sans cesse à ne charger chaque individu que d'un travail purement mécanique... Ainsi, le perfectionnement des arts deviendrait pour une partie de l'espèce humaine une cause de stupidité, introduirait dans chaque nation une inégalité humiliante et une semence de troubles dangereux, si une instruction plus étendue n'offrait aux individus de cette même classe une ressource contre l'effet infaillible de la monotonie de leurs occupations journalières ».

Je crois que ce jugement demeure profondément vrai et M. le président Louis Gros a pu constater, par le peu que je viens de dire sur cette réforme, qui tend à porter à quatre années au lieu de deux la durée de l'orientation, laquelle se terminera ainsi à seize ans, que nous cherchons déjà à nous prémunir contre une orientation et une spécialisation prématurées. On permettra à l'enfant de s'épanouir, de révéler sa véritable vocation et ses véritables aptitudes.

Inversement, on ne saurait nier la nécessité inéluctable de l'orientation, car il ne faut pas former des enfants inadaptés au monde dans lequel ils vont vivre. Le propre de l'éducation n'est pas seulement d'apprendre à ces enfants à gagner leur vie, mais à leur apprendre à vivre en la gagnant, ce qui est tout autre chose. Mais encore faut-il tout de même qu'ils puissent la gagner, qu'ils puissent comprendre le monde dans lequel ils vivent, qu'ils puissent avoir le moyen d'y assurer leur subsistance.

Aussi est-il nécessaire d'adapter leurs connaissances et leurs aptitudes techniques aux exigences de la société moderne tout en veillant, en prenant grand soin de servir l'originalité de leur esprit. On pourrait à cet égard s'inspirer de la célèbre formule de Nietzsche selon laquelle « il faut qu'un maître mette ses disciples en garde contre lui-même, car cela fait partie de son humanité ».

Tel devrait être, mesdames, messieurs, et tel est l'esprit de la réforme entreprise. Le souci de laisser aux enfants un délai supplémentaire avant de les engager dans les options qui risquent de devenir déterminantes pour leur avenir, implique donc la nécessité de retarder le début de la spécialisation pro-



fessionnelle. C'est ce qui va être entrepris, car il est bien évident que s'engager dans un enseignement technique constitue une décision sur laquelle il est dans la plupart des cas très malaisé de revenir.

Si l'enfant choisit la technique à 13 ou 14 ans, il lui est difficile de rejoindre plus tard les divers ordres d'enseignement général. Inversement, s'il n'a pas opté au niveau de la cinquième, il ne lui est pas facile de s'introduire dans un enseignement professionnel, lorsqu'il en est à un stade plus tardif de ses études et qu'il a peu de goût pour les enseignements généraux.

Mais le report de l'enseignement technique au deuxième cycle répond à d'autres exigences que celle, très importante d'ailleurs, de l'orientation. Ce sont celles qui ont amené les réformateurs de 1959 à prolonger la scolarité jusqu'à seize ans. L'évolution de la société demande, en effet, que tous les citoyens, quelle que soit la place qu'ils occupent dans la vie de la nation, aient obtenu une formation générale plus poussée. Du même coup, la préparation professionnelle peut être envisagée d'une manière nouvelle.

Je voudrais compléter ces indications relatives à l'orientation et qui me conduisent tout naturellement à insister sur l'esprit de la réforme que nous avons entreprise en relevant là encore des propos tenus ce matin par M. le président Louis Gros, lequel citait les déclarations du Premier ministre à l'Assemblée nationale lors d'un récent débat. Je regrette que M. Gros n'ait pas poussé plus avant sa lecture — je vais me permettre de la prolonger pour lui — car il aurait trouvé un paragraphe de nature à lui donner une interprétation pour lui pleinement satisfaisante des déclarations qu'il rapportait.

Dans son discours à l'Assemblée nationale, M. le Premier ministre a, en effet, déclaré : « J'entends bien qu'il ne peut pas être question de domestiquer en quelque sorte la jeunesse et de lui imposer des carrières ; mais l'on voit bien que si l'on néglige les besoins de la nation, on crée un problème d'emploi pour ceux qui sortiront de cet enseignement ». C'est ce que je disais tout à l'heure. Adapter aux exigences techniques mais ne pas contraindre et veiller, au contraire, à ce que l'originalité de l'esprit de chaque enfant puisse s'affirmer, que sa personnalité puisse s'épanouir.

Il est bien évident que tous les élèves ne peuvent pas se diriger vers le même enseignement. C'est pourquoi une orientation est nécessaire. Celui qui, au-delà de la troisième, mène au baccalauréat et à l'enseignement supérieur, ne saurait être le seul enseignement suivi par tous les enfants. Ce serait alors condamner les plus aptes à un enseignement de moindre qualité en les forçant à s'aligner sur des élèves moins doués qu'eux pour le suivre.

Les aptitudes des jeunes sont diverses tout autant que les carrières qu'offre notre société. L'orientation joue là un rôle très grand mais il faut naturellement la concevoir sous son aspect positif.

D'abord, sur le plan pédagogique, orienter c'est avant tout faire un effort pour révéler les aptitudes de l'enfant quelles qu'elles soient. Ce ne doit pas être naturellement l'affrontement en classe entre le savoir du professeur et l'ignorance de l'élève, ce doit être bien plutôt la recherche de l'épanouissement de l'enfant, la révélation, brusque ou progressive, de ses capacités, qu'elles soient tournées vers l'abstrait ou le concret, vers les sciences ou vers les arts, vers les techniques ou vers les lettres.

En second lieu, à une pédagogie bien comprise doit s'ajouter un effort d'information. En effet, il faut que chaque enfant puisse reconnaître sa vraie vocation, c'est-à-dire qu'il connaisse toutes les possibilités qui lui sont ouvertes et dont souvent il n'a qu'une idée fort incomplète ou fort imparfaite. Le ministère de l'éducation nationale envisage donc d'introduire une telle information sur les carrières dans l'enseignement même qui est donné au cours de cette période de quatre années que j'évoquais tout à l'heure.

En troisième lieu, enfin, il faut aussi tenter de modifier certaines attitudes qui accordent une valeur exagérée à certaines institutions.

Je rejoins là de nombreux orateurs et, dans une certaine mesure, MM. Lamousse et Cogniot. Il faut notamment que le baccalauréat, qui est devenu un mythe, n'accapare plus toute l'attention. Il ne faut pas attribuer du prestige uniquement à certaines études et le refuser à d'autres qui sont pourtant très souvent de difficulté et de valeur au moins égales, je veux parler des études techniques.

Le ministère de l'éducation nationale pense donc qu'une mesure fort utile dans ce domaine consisterait à libéraliser les conditions d'équivalence entre les diplômes techniques et le baccalauréat. Une autre mesure est en fait impliquée par la nouvelle réforme qui fait de l'enseignement technique une des options au niveau du second cycle au même titre que le second cycle des lycées classiques et modernes.

On voit donc que, dans cette perspective qui fait place à toute une série de données positives, l'orientation n'est en rien incompatible avec la liberté de choix de l'enfant et avec le rôle fort légitime des familles qui, en fin de compte, doivent assumer la responsabilité qui est la leur. Mais la liberté serait aussi arbitraire que la contrainte si l'individu, c'est-à-dire l'élève, n'était pas éclairé sur lui-même, s'il n'était pas capable d'apprécier les possibilités du monde qui l'entoure et débarrassé de préjugés qui pourraient fausser son jugement.

Me voici donc, mesdames, messieurs, au cœur du second sujet que je veuille aborder devant vous, l'esprit de la réforme entreprise que veulent prolonger de prochains aménagements.

Les techniques, disais-je tout à l'heure, sont de plus en plus complexes et changeantes. Il faut donc plus de culture générale pour les comprendre et surtout pour s'adapter à leurs transformations. Une spécialisation déterminée, acquise très tôt sur la base d'une formation générale relativement rudimentaire, risque d'être vite inutile ou d'être une servitude pour un enfant qui ne retrouverait plus ainsi les moyens de se reconverter ou de prendre une autre voie s'il s'apercevait tout d'un coup qu'il a fait fausse route.

C'est la raison pour laquelle je suis, à mon grand regret, obligé de donner à Mme Cardot une réponse qui n'est pas exactement celle qu'elle souhaite.

Sur l'interprétation des textes, il ne peut y avoir aucun doute depuis un texte plus récent que le décret de 1959 qu'elle citait tout à l'heure. Le décret 62-671 du 14 juin 1962 précise, à l'alinéa 5 de son article premier, que « la formation professionnelle définie à l'article 31 ci-après est ouverte aux élèves qui ont accompli leur scolarité soit jusqu'à la fin de la quatrième année après le cycle élémentaire, soit jusqu'à l'âge de seize ans ».

Par conséquent, en ce qui concerne les textes, aucun doute n'est permis pour les raisons mêmes que je viens d'invoquer. L'apprentissage assuré dans une entreprise est inspiré par des préoccupations plus égoïstes et plus étroites qu'un enseignement dont je disais tout à l'heure qu'il veut être pré-professionnel et plus largement ouvert sur diverses possibilités entre lesquelles l'enfant devenu homme aura encore le choix.

Pour cette raison même — le texte est formel — c'est seulement après l'âge de seize ans, une fois que la scolarité obligatoire sera atteinte — effectivement en 1967 — que la formation professionnelle qualifiée pourrait être donnée dans les entreprises.

J'ajoute que tous les problèmes d'application que cela pose et que Mme Cardot a évoqués ont déjà retenu l'attention du ministère de l'éducation nationale qui, en ce moment même, examine quelles mesures transitoires plus souples pourraient être prises.

Je puis assurer Mme Cardot que ses observations fort pertinentes et inspirées présentent un réel intérêt et témoignent de sa très grande connaissance de ces problèmes et qu'elles seront examinées très attentivement par les experts du ministère de l'éducation nationale dans l'esprit que je viens d'indiquer.

Cela étant dit, il faut, pour reprendre une expression souvent citée, « apprendre aux enfants à apprendre ». C'est ce que M. le président Gros appelait ce matin une méthode de travail et, là encore, je le rejoins parfaitement. Il convient donc d'assurer à tous une formation générale plus ouverte qui évite une spécialisation prématurée et permette à l'individu de s'adapter à des conditions de travail mouvantes.

Tous les enfants doivent bénéficier, avant de se spécialiser dans l'enseignement technique, de la formation assurée par les divers enseignements du premier cycle, qu'il s'agisse des enseignements plus conceptuels dispensés selon les programmes classiques et modernes ou de la formation plus concrète des classes de transition ou des classes du cycle terminal. C'est ainsi, il convient de le souligner, que sera donné, le moment venu, un contenu réel à la prolongation de la scolarité jusqu'à l'âge de seize ans.

La durée de la formation professionnelle proprement dite sera ramenée, en principe, de trois à deux ans dans les collèges d'enseignement technique ; dans les lycées techniques, elle sera diminuée des deux années initiales qui, désormais, sont intégrées aux enseignements généraux du premier cycle.

Une conséquence indirecte des nouvelles mesures de la réforme est donc d'accroître la capacité d'accueil des établissements techniques qui pourront former un plus grand nombre de professionnels qualifiés ou de techniciens de tous les niveaux. Toutes les dispositions que je viens d'énumérer dégagent de manière plus nette une structure scolaire qui apparaissait moins clairement dans la perspective de 1959 : le premier cycle du second degré. Celui-ci doit désormais s'enrichir d'un recrutement étendu à l'ensemble de la population scolaire d'âge correspondant. Il sera consacré uniquement à des enseignements d'ordre général sans souci professionnel direct. Les élèves y bénéficieront, pen-

dant toute la durée de leurs études, d'un dispositif destiné à faciliter leur orientation.

Mais une difficulté subsiste encore précisément du point de vue de l'orientation. Le décret du 6 janvier 1959 avait prévu que les enseignements généraux longs ou courts seraient donnés dans des établissements distincts. Or il est apparu que ce partage présente un double inconvénient. D'une part, les élèves issus du cours moyen deuxième année choisissent souvent l'établissement qu'ils vont fréquenter en fonction de sa proximité et des commodités d'accès, ou encore en raison de sa convenance supposée à la situation sociale de la famille. Une préférence pour les lycées se manifeste clairement dans les milieux socialement favorisés alors que les milieux populaires envoient plus volontiers leurs enfants au collège d'enseignement général.

La répartition initiale des enfants se fait donc, dans une large mesure, selon des critères qui n'ont rien à voir avec leurs véritables aptitudes. D'autre part, l'orientation en cours d'études se heurte à l'obstacle que constitue la nécessité de changer d'établissement lorsqu'est recommandé le passage d'une section de l'enseignement long à une section de l'enseignement court ou inversement.

L'expérience a montré que les élèves et leurs familles s'opposent à ces transferts et qu'ainsi l'orientation devient un leurre.

Souvent, en effet, l'établissement proposé est d'un accès moins commode que celui où se trouve déjà l'enfant et correspond moins bien à ce que la famille considère comme souhaitable du point de vue social. Le changement du milieu scolaire n'est jamais envisagé sans appréhension car il risque de mettre l'élève en difficulté. C'est pour surmonter ces obstacles, dont l'expérience a confirmé la réalité, que la création d'un nouveau type d'établissement, le collège polyvalent, est prévu. Un tel collège groupera sous le même toit et sous une même direction administrative et pédagogique les divers enseignements offerts aux élèves du premier cycle: l'enseignement général long classique et moderne des lycées, l'enseignement général court des collèges d'enseignement général, les classes de transition et celles du cycle terminal que l'on pourrait désigner sous le nom de section pratique.

Dans chaque section, les enseignements seront assurés par des maîtres spécialement formés à cet effet: professeurs certifiés dans les sections de lycées, de collèges d'enseignement général, dans les sections de ce type, instituteurs spécialisés dans les sections pratiques.

De nombreuses questions ont été posées au sujet de ces collèges polyvalents. C'est, en effet, la pièce maîtresse des aménagements nouveaux que j'évoquais jusqu'ici. On a soulevé — ce fut le cas notamment de M. le sénateur Henriot, dont j'ai par ailleurs retenu avec beaucoup d'intérêt les observations sur les études médicales et sur le problème propre à Besançon — le problème des jeunes agriculteurs. Le ministre de l'éducation nationale — j'en donne l'assurance particulièrement à M. Henriot — entend mettre à la disposition de tous les enfants à moins de quinze kilomètres de leur domicile un établissement donnant l'enseignement du premier cycle, collège d'enseignement général ou collège polyvalent. Tel est son objectif.

Les jeunes ruraux pourront donc sans difficulté faire des études jusqu'à la fin de la troisième. Ils seront alors en mesure de choisir un enseignement du deuxième cycle et, notamment, des études techniques. Je puis à ce propos reprendre à mon compte les propos tenus récemment devant l'Assemblée nationale par M. le ministre Fouchet: « Il faudra tenir le plus grand compte, en choisissant une localisation, en déterminant les formations à assurer, des perspectives économiques de chaque région. Ainsi, là où se pose le problème de la reconversion en milieu rural, en une région où les exploitations sont déficitaires, il conviendrait d'enseigner les techniques propres à favoriser le plein emploi des populations sur place ou, éventuellement, dans des régions voisines ».

Toujours à propos de l'enseignement agricole, puisque, par ce biais, je viens de l'aborder, M. Tinant a posé des questions qui concernent plutôt le ministère de l'agriculture que celui de l'éducation nationale. Cependant, je puis indiquer à M. Tinant qu'un comité de coordination « agriculture — éducation nationale » fonctionne depuis l'automne dernier et qu'il étudie notamment les problèmes suivants: implantation des établissements agricoles en relation avec la carte scolaire de l'éducation nationale; problèmes de personnel enseignant; questions de programmes et d'équivalences.

Cela étant dit, d'autres orateurs, dont M. Pauly, ont interrogé le Gouvernement sur ce que seraient les établissements polyvalents. Il n'est pas question de créer un tronc commun. Celui-ci aurait pour effet d'abaisser le niveau des études de manière à mettre l'enseignement à la portée des moins doués. C'est cet alignement sur les derniers, dont je parlais tout à l'heure, qu'il faut bien sûr éviter. Ces collèges polyvalents grouperont trois ordres d'enseignement différents, par les maîtres, par leur style

pédagogique, leur rythme et leur programme même. Ils offriront ainsi un éventail d'options convenant à des types très divers d'intelligences.

L'exigence qui a présidé à la création des collèges polyvalents est celle de l'orientation. Cette orientation doit être plus aisée dans ces nouveaux établissements, malgré le maintien des trois ordres d'enseignement et leur « cohabitation » — pour reprendre le terme qu'ont employé certains orateurs tout à l'heure — car, entre les sections, les cloisons seront perméables et, à chaque niveau, fonctionnera le conseil interclasses. Les élèves pourront ainsi passer sans difficulté d'une section à l'autre, puisqu'ils n'auront pas à changer d'école et qu'ils seront toujours sous une même direction administrative et pédagogique. Ils pourront plus facilement être dirigés vers la section qui leur conviendrait parce que les professeurs se connaîtront, se fréquenteront tous les jours, comme eux-mêmes fréquenteront leurs camarades d'autres sections. Les comparaisons et rapprochements se feront donc en toute connaissance de cause et non plus, comme à l'heure actuelle, dans les conseils d'orientation qui jugent les enfants de loin, sur dossier, et qui comprennent des professeurs n'appartenant pas au même établissement, donc ne se connaissant pas et ne se référant pas aux mêmes critères d'appréciation.

Il est difficile de donner dès maintenant des indications beaucoup plus précises sur l'organisation pédagogique des collèges polyvalents car il ne faut pas oublier — de nombreux orateurs l'ont rappelé — qu'il s'agit d'une expérience, donc d'une organisation qui doit avoir une certaine souplesse.

J'espère, en soulignant ce caractère expérimental, rassurer M. le sénateur Jung qui, à juste titre, redoutait les inconvénients d'une réforme trop hâtive. Dans un domaine aussi grave que celui qui concerne l'esprit et l'avenir des enfants, on ne saurait se décider à la légère. C'est bien pourquoi le Gouvernement entreprend une expérience.

Dès lors, certains le lui reprochent et disent: Comment? Vingt établissements seulement! Je regrette que, dans le passé, d'autres gouvernements n'en n'aient pas déjà institué dix dont l'expérience nous aurait permis d'en lancer davantage aujourd'hui.

Pour les raisons que je viens de dire, il faut commencer par l'expérience d'une vingtaine d'établissements. C'est, en tout cas, la détermination du Gouvernement. Une vingtaine d'établissements polyvalents fonctionneront donc dès la rentrée prochaine dans le cadre d'une expérience à laquelle, si elle est favorable, nous donnerons par la suite plus d'ampleur. Cette institution constitue une étape très importante dans l'évolution de notre enseignement. Pour la première fois seront réunis dans la même école, après la fin des études élémentaires, tous les enfants d'une même classe d'âge, quelles que soient leurs origines ou leurs aptitudes et quelles que soient les voies où ils s'engageront par la suite.

Les nouvelles mesures de réforme, qui se trouvent toutes, en quelque sorte, inscrites dans la structure des établissements polyvalents, doivent permettre d'approcher d'un but depuis longtemps poursuivi à travers des réformes vainement tentées et qui, depuis 1959, paraît accessible. Elles offrent les moyens d'éviter ce partage arbitraire qui, à la fin de l'école primaire, sépare en groupes distincts, sans tenir compte des véritables aptitudes, les enfants qui entrent au lycée et acquièrent ainsi une sorte d'option sur les carrières les plus enviables qu'offre notre société, ceux qui, reçus au collège d'enseignement général, n'ont que des chances plus limitées de compter un jour parmi les élites de la nation, ceux enfin qui, restant dans les classes de fin d'études, doivent généralement renoncer à tout avenir brillant. A cet injuste clivage, les nouvelles mesures de réforme de l'enseignement, s'ajoutant à celles de 1959, doivent substituer une véritable orientation qui permette à chaque enfant — parce que c'est équitable et parce que c'est l'intérêt de la nation — de développer ses capacités les plus diverses et d'accéder à l'enseignement où il pourra pleinement réaliser sa personnalité.

Tels sont les buts recherchés par le Gouvernement. J'en viens maintenant au problème des moyens mis en œuvre pour les atteindre.

A cet égard, j'ai entendu beaucoup d'assertions sur lesquelles je serai moins facilement d'accord que je ne l'ai été jusqu'ici sur les idées concernant la façon de concevoir l'enseignement.

M. Tailhades, avec beaucoup de véhémence, m'a reproché personnellement par avance de devoir ouvrir « l'éventail des promesses ». Je lui dirai que je n'ai pas l'habitude d'ouvrir cet éventail. Je n'en veux pour preuve que le fait que la plupart des orateurs, et notamment ceux de son groupe, me disent généralement: « Monsieur le secrétaire d'Etat, votre réponse ne nous a pas donné satisfaction ». Au surplus, j'ai généralement bien plus à faire que d'ouvrir l'éventail des promesses, occupé que je suis de tenter de refermer celui des contre-vérités

derrière lequel — je suis obligé de le dire — certains amis de M. Tailhades dissimulent parfois leur rancune et ceux de M. Cogniot leurs arrières-pensées.

**M. Georges Cogniot.** Quelles sont ces insinuations ? Quelles arrières-pensées ?

**M. Pierre Dumas, secrétaire d'Etat.** Vous nous avez donné une leçon de démocratie tout à l'heure et vous comprendrez certainement que ce mot n'ait pas, dans votre bouche, la même signification qu'elle a dans l'esprit des républicains et des libéraux qui sont ici.

J'ai entendu affirmer, par exemple, que la force de frappe était à l'origine de tous les maux et que c'est parce qu'on dépensait 1.000 milliards — on a cité plusieurs fois le chiffre — pour cette force de frappe que l'on se trouvait dans une situation aussi dramatique.

Permettez-moi de vous faire observer que le jeu qui a conduit un certain nombre d'orateurs à condamner aussi gravement et sévèrement la situation actuelle, pour en faire reproche au Gouvernement, me paraît être assez dangereux. C'est, en quelque sorte, le jeu du boomerang. M. Lamousse a porté ainsi une accusation dans un passage qui contrastait, je dois le dire, par le style et l'expression, avec l'exposé si remarquable d'objectivité et de finesse qu'il nous a fait et qui comportait une admirable page que nous avons écoutée avec beaucoup d'émotion sur les maîtres d'autrefois, celui qui introduisait — je veux mesurer mes termes — un exposé politique à caractère peut-être moins élevé.

C'est ainsi que j'ai entendu dire que l'Etat manquait à son devoir, que rien n'était prévu.

Mais, mesdames, messieurs, la vague démographique que l'on a souvent évoquée ici a commencé à se lever en 1946. Si l'on n'a pas su prévoir et si l'on n'a pas su préparer les écoles primaires nécessaires pour que les enfants nés en 1946 puissent trouver les classes qu'il leur fallait quelques années plus tard, ce n'est ni au présent Gouvernement, ni à celui qui l'a immédiatement précédé que l'on peut en faire le reproche.

A la vérité, cessons donc ce petit jeu de nous renvoyer la balle. Il y a un grave problème de l'éducation nationale. Il mérite d'être considéré au-delà de ces contestations que je pourrais qualifier d'électorales ou de partisans. Admettons qu'un pays est un, que le problème de l'éducation nationale est celui du pays tout entier et qu'à l'intérieur de ce pays les responsabilités sont largement partagées lorsque, dans un domaine comme celui-là, il n'a pas été pris assez tôt les dispositions nécessaires.

En particulier, c'est une contre-vérité d'affirmer que la force de frappe nous empêche de faire l'effort nécessaire dans le domaine scolaire. D'abord parce que les dépenses nucléaires ne sont pas celles que l'on nous a dites. J'en ai le détail sous les yeux en ce qui concerne le budget 1963. Elles s'élèvent, pour les crédits de paiement, à 2.495 millions de francs. On est loin des 1.000 milliards que l'on a cités à plusieurs reprises !

J'ai eu l'occasion, dans d'autres débats, de souligner qu'un bon nombre de dépenses de ladite force de frappe ne pourraient, en tout état de cause, être éliminées que si la France renonçait en même temps à toutes recherches dans le domaine nucléaire ou dans le domaine de l'espace.

Or, ce n'est pas au moment où j'ai entendu tous les sénateurs souhaiter que la recherche scientifique soit développée et que la France retrouve, notamment en ce qui concerne les prix Nobel, le rôle qui fut parfois le sien, que le Sénat peut reprocher au Gouvernement de s'intéresser à un domaine qui est la base essentielle de la poursuite de la recherche et la clé de l'avenir.

Admettons même que vous n'acceptiez pas ce raisonnement. Permettez-moi de souhaiter que le sénateur Cogniot, avec son éloquence que j'ai pu apprécier, sache se faire entendre d'autres chefs d'Etat et d'autres gouvernements, pour dénoncer, comme il l'a fait très spontanément à la tribune tout à l'heure, les dépenses de guerre...

**M. Georges Cogniot.** Etes-vous prêt à vous associer à l'interdiction des essais nucléaires ?

**M. Pierre Dumas, secrétaire d'Etat.** Je vais en parler. Ainsi, le Gouvernement de la République affirme que si les autres puissances sont d'accord pour un désarmement général, sincère et contrôlable, en particulier si l'U. R. S. S. veut bien renoncer au gigantesque effort de préparation de guerre qui est le sien, sans doute la France, comme toutes les nations occidentales, ne sera plus obligée de supporter les mêmes charges pour assurer sa défense et sa liberté.

**M. Georges Cogniot.** Là n'est pas la question ! Pourquoi n'allez-vous pas à Genève ?

**M. Pierre Dumas, secrétaire d'Etat.** Vous pourrez, le cas échéant, y faire savoir ce que je viens de dire si ce n'était pas su.

**M. Georges Cogniot.** Vous ne répondez pas !

**M. Pierre Dumas, secrétaire d'Etat.** D'autre part, je tiens à souligner que le budget du ministère de l'éducation nationale, qui s'élevait à 510 milliards de francs anciens en 1958, a atteint 1.178 milliards en 1963. Dans le même temps, le nombre d'enseignants est passé de 335.000 à 416.000 et pour les seuls lycées classiques et modernes et les collèges d'enseignement général on a créé quelque 20.000 classes nouvelles. Voilà qui ne me paraît pas corroborer ce que j'ai entendu, à savoir que le Gouvernement actuel et celui qui l'a immédiatement précédé seraient responsables d'imprévoyance, d'inefficacité et de manque d'intérêt total dans ce domaine.

On m'a dit aussi, mais de façon confuse, que nous avons pris un retard considérable. On citait alternativement un retard par rapport au Plan et des chiffres de la commission Le Gorgeu, ce qui n'est pas la même chose !

Permettez-moi de rappeler que le IV<sup>e</sup> Plan prévoyait pour 1962 2.400 millions et que les réalisations se sont élevées, en fait, à 2.360 millions, ce qui représente, je le reconnais, un retard de 40 millions. Mais en 1963, alors que les prévisions du Plan étaient de 2.800 millions, nous avons inscrit dans le budget un crédit de 2.860 millions.

D'ores et déjà je puis annoncer que le budget de 1964, si le Parlement l'adopte tel que le Gouvernement le lui présentera, aura, sur les objectifs du Plan, une avance encore renforcée.

**M. Antoine Courrière.** Monsieur le secrétaire d'Etat, voulez-vous me permettre de vous interrompre.

**M. Pierre Dumas, secrétaire d'Etat.** Je vous en prie.

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

**M. Antoine Courrière.** Vous faites état, monsieur le secrétaire d'Etat, de chiffres globaux ; mais ce qui intéresse chacun de nous, c'est ce qui se passe dans nos départements respectifs. Or, nous sommes obligés de constater que les subventions départementales que nous percevons à l'heure actuelle pour les constructions scolaires sont infiniment moins importantes que celles que nous recevions il y a cinq ou six ans.

Voulez-vous que je vous cite un seul chiffre ? En 1957, mon département a reçu pour les constructions scolaires 201 millions d'anciens francs de subvention. En 1961, nous avons reçu 15 millions qui comprenaient 9 millions de retard de l'année précédente.

Il y a, par conséquent, une disproportion énorme entre ce que nous recevons maintenant et ce que nous percevions autrefois. Ne dites donc pas que vous exercez un effort général ; c'est peut-être vrai dans certains cas, mais dans nos départements, nous n'en voyons pas le résultat. (Applaudissements.)

**M. Pierre Dumas, secrétaire d'Etat.** Parlant devant une assemblée parlementaire, c'est-à-dire à l'échelon national, je cite naturellement des chiffres globaux. Je considère la réalité nationale, c'est-à-dire le total de l'effort entrepris.

Les problèmes départementaux sont du ressort d'autres instances, d'autres assemblées. J'ajoute que, si tel département est aujourd'hui moins favorisé qu'autrefois c'est parce que, alors, il était peut-être plus favorisé que d'autres. Une certaine compensation doit être opérée, car, naturellement, une politique nationale veut qu'une grande opération soit conduite à tour de rôle dans les divers départements. (Mouvements divers.)

**M. Joseph Beaujannot.** Dans presque tous les départements, c'est la même chose !

**M. Pierre Dumas, secrétaire d'Etat.** Je dois marquer d'autre part, — à la suite de nombreuses interventions qui l'ont souligné — le caractère indissociable de certaines opérations s'appliquant aussi bien à l'enseignement supérieur qu'au domaine de la recherche scientifique. Je préciserai ainsi que les crédits de personnel et de fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur sont passés de 33,5 milliards d'anciens francs en 1958 à 108,5 milliards en 1963 ; que le nombre des enseignants dans nos universités pour la même période est passé de 5.844 à 13.430, c'est-à-dire à beaucoup plus du double, ce qui fait que, lorsqu'on avait un enseignant pour 32 étudiants, en 1958 on a aujourd'hui un enseignant pour 22 étudiants, malgré le développement considérable du nombre de ces étudiants.

De même l'effort en matière de recherche scientifique a été très marqué puisque le budget du centre national de la recherche scientifique est passé de huit milliards en 1958 à vingt-huit milliards en 1963 et que le Gouvernement entend bien continuer à accroître cet effort dans les prochains exercices budgétaires.

Certains des chiffres que j'ai cités témoignent d'une expansion qui est en grande partie liée à l'application de la réforme de 1959 qui, par la création du cycle d'observation, a favorisé les progrès de la scolarisation au niveau du second degré. Seulement cette réforme impose, par ses décisions de prolonger la scolarité obligatoire, qui doit devenir effective en 1967, un

effort financier soutenu à long terme et plusieurs orateurs ont demandé, en effet : comment allez-vous faire face à cette échéance de 1967 ?

Je voudrais indiquer auparavant d'autres directions dans lesquelles l'effort s'est développé.

On a dit à juste titre qu'il n'y avait de possibilité d'avenir, de développement et d'amélioration que si la condition des enseignants était elle-même l'objet de la plus grande attention de la part du Gouvernement — M. le président Gros a mis l'accent sur ce point — mais celui-ci, contrairement à ce qu'il a laissé entendre, ne s'est pas maintenu dans des déclarations d'intention.

Je rappelle que les enseignants étant des fonctionnaires de l'Etat, par ailleurs très attachés à leur appartenance à la fonction publique, ont bénéficié de tous les efforts faits en faveur de cette dernière dans son ensemble.

D'autre part, le précédent Gouvernement avait, dès 1959, annoncé son intention de revaloriser la fonction enseignante. Cette revalorisation dans le cadre de la fonction publique a fait l'objet d'une série de décrets intervenus en août et septembre 1961, ces diverses mesures devant d'ailleurs être complétées par un nouveau décret concernant les instituteurs, décret qui — je l'annonce au Sénat — sera prochainement publié.

L'ensemble de ces mesures apporte des améliorations qui, si elles ne sont pas encore considérées comme l'idéal par les intéressés, n'en sont pas moins en progrès par rapport à la situation antérieure.

En ce qui concerne les agrégés, le Gouvernement entend se préoccuper de leurs problèmes, améliorer leur situation et peut-être leur ouvrir de nouvelles perspectives de carrière.

**M. Jacques Henriot.** Et la prime de recherche ?

**M. Pierre Dumas, secrétaire d'Etat.** Je note ce point, monsieur le sénateur, et vous remercie de l'avoir signalé.

A propos des effectifs scolaires, M. Lamousse a déclaré que la vague scolaire allait en s'alourdissant, que nous étions davantage submergés d'année en année.

Je voudrais tout de même souligner, pour une complète connaissance de ce problème, qui fait l'objet de notre réflexion commune cet après-midi, qu'en réalité l'effectif scolaire, qui a augmenté de façon spectaculaire pendant douze ans, est maintenant en progression moins nette, ce qui s'explique puisqu'il est la résultante de deux phénomènes : les conséquences de l'expansion géographique, qui a commencé en 1946, d'une part, la progression constante du taux de scolarité au-delà de quatorze ans, d'autre part.

Or si la progression du taux de la scolarisation continue à produire tous ses effets, en revanche la vague démographique est passée depuis deux ans en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et elle achèvera l'an prochain d'exercer ses effets sur l'enseignement du second degré.

Bien sûr ! je considère, là aussi, des chiffres globaux et je ne dis pas que certains mouvements de population ne créent pas ici ou là des problèmes dont on ne peut pas dire qu'ils soient liés à la situation démographique et à la prolongation de la scolarité.

Cette vague continuera naturellement à peser de tout son poids pendant les prochaines années sur l'enseignement supérieur, d'où l'importance particulière de l'effort à accomplir dans ce domaine au sujet duquel j'ai fait apparaître tout à l'heure que les crédits ont été triplés dans le temps où l'ensemble des crédits de l'éducation nationale était seulement doublé. De ce fait, les effectifs supplémentaires à accueillir à chaque rentrée, qui ont pu atteindre jusqu'à 400.000 élèves, sont à l'heure actuelle de l'ordre de 200.000.

Cela dit, je reviens à mon propos qui est d'envisager, compte tenu de cette situation démographique, quelles mesures doivent être prises pour faire face à la prolongation de la scolarité et à l'aménagement de la réforme de 1959 que je viens de vous présenter.

Quelle que soit l'importance, sur le plan pédagogique et social, de ces mesures, celles-ci consistent à opérer des modifications de structure à l'intérieur d'un cadre qui reste le même, celui d'une scolarisation exhaustive de tous les enfants jusqu'à seize ans ?

Qu'il s'agisse du personnel ou des locaux, les besoins restent ce qu'ils seraient dans l'hypothèse du maintien des dispositions du décret du 5 janvier 1956. Je m'explique.

En premier lieu, la création des établissements polyvalents n'augmente pas en elle-même le besoin de professeurs et d'écoles au niveau du premier cycle. Les établissements qui, dans la perspective adoptée en 1959, devaient servir soit à l'enseignement général long, soit à l'enseignement général court, pourront recevoir simultanément des classes relevant de ces deux types d'établissements. Celles-ci fonctionneront avec les maîtres prévus en 1959 puisqu'il n'y a qu'une cohabitation, comme je l'indiquais tout à l'heure.

En second lieu, la suppression de classes de fin d'études et l'intégration de classes de transition ou du cycle terminal dans les C. E. G. ou les collèges polyvalents aura pour effet, c'est certain, d'augmenter la fréquentation des établissements du premier cycle. Ceux-ci devront donc avoir une capacité accrue et davantage de maîtres devront leur être affectés. En revanche, certains locaux seront libérés dans les écoles primaires et un certain nombre d'instituteurs deviendront disponibles.

Enfin, le report de l'enseignement technique au niveau du deuxième cycle aura pour effet d'amener les enfants à passer une plus grande partie de leur scolarité dans les enseignements généraux du premier cycle, mais aussi de réduire la durée de la formation professionnelle proprement dite. Ici encore doit s'établir un certain équilibre si l'on considère les besoins dans leur ensemble.

Il apparaît donc que les nouvelles mesures de réforme que je vous ai exposées, tout en provoquant une modification sensible de la répartition des effectifs entre les divers types d'enseignement, n'auront que des incidences limitées sur le volume global de l'effort déjà rendu nécessaire par la réforme de 1959 et par l'expansion démographique.

Cependant, une enquête a été prescrite par le ministre de l'éducation nationale dans tous les départements pour considérer les cas particuliers qui pourraient infirmer, sur le plan local, ce qui est vrai sur le plan national. Lorsque les résultats de cette enquête seront connus, des mesures seront prises en conséquence.

Les effets des nouvelles mesures seront plus nets dans le domaine du ramassage scolaire, dont plusieurs orateurs ont parlé, notamment M. Sempé, avec beaucoup de compétence et de détails, puisque la suppression des classes de fin d'études aura pour conséquence le regroupement dans des établissements donnant les enseignements du premier cycle, moins dispersés que les écoles primaires, de tous les enfants ayant terminé leurs études élémentaires.

C'est pour moi l'occasion d'évoquer un problème très douloureux qui a été développé par M. Sempé. Je le comprends, car je l'ai ressenti comme lui, étant également un élu local. C'est le problème de la fermeture de l'école dans certains villages.

Qu'il me soit permis de dire, contrairement à ce qu'écrivait l'un des maires dont M. Sempé a lu la lettre, que de telles décisions ne sont pas prises à la faveur de la diminution momentanée des effectifs scolaires. Les académies font des prévisions et tiennent compte du nombre des enfants d'âge scolaire. Ce n'est pas un problème d'éducation nationale, mais d'aménagement du territoire : celui de la survie de nos villages. Il est indéniable que là où la population se déplace, l'école se déplace.

En ce qui concerne le ramassage scolaire, je signale que le Gouvernement fera face à l'ensemble des besoins qui s'exprimeraient. Il a inscrit les crédits nécessaires au collectif.

Un autre problème est celui du recours au petit écran, à la télévision. M. Tailhades semble mal informé quant aux intentions du Gouvernement en ce domaine. Il ne s'agit pas de remplacer les maîtres par un professeur qui enseignerait de loin. Aussi je comprends mal son émotion lorsqu'il a posé la question : comment seront respectées les lois élémentaires de la pédagogie ?

Il s'agit au contraire — Mme Dervaux l'a parfaitement compris ou supposé — de créer en matière de pédagogie une certaine émulation chez les enseignants qui, parce qu'ils sont en poste dans une petite localité éloignée de toute autre, vivent dans un certain isolement et n'ont pas l'occasion de confronter leurs méthodes d'enseignement avec d'autres plus récentes, plus percutantes ou plus efficaces. Cet enseignement télévisé permettra d'utiliser sur le plan national les pédagogues les plus réputés, les plus hardis ou les plus efficaces dans l'exploitation de méthodes nouvelles, mais pourtant déjà éprouvées. Ils pourront ainsi suggérer des idées fort utiles aux maîtres de nos diverses écoles à travers la France entière et susciter une émulation extrêmement profitable, car il est bien entendu que le maître devra être maintenu et que l'enseignement télévisé ne saurait être qu'un élément complétant l'enseignement et les répétitions données sur place par lui.

Mesdames, messieurs, j'en viens maintenant à la rentrée de 1963 qu'on nous a annoncée comme catastrophique.

Le Gouvernement a eu évidemment le souci de l'assurer dans les meilleures conditions possibles, compte tenu d'un passé — j'allais dire d'un passif — dont il n'est pas — vous en conviendrez — exclusivement responsable, loin de là !

La loi de finances adoptée en février dernier par le Parlement comportait, en particulier, la création de 36.000 emplois au ministère de l'éducation nationale sur un total de 49.000 pour l'ensemble des ministères civils, dont 30.000 destinés à faire face à la prochaine rentrée scolaire. J'ajoute que le nombre global des bourses sera de 1.060.000, contre un peu moins de 940.000 l'année dernière.



D'autre part, conformément à ce qu'avaient annoncé au cours des débats budgétaires le ministre de l'éducation nationale et le secrétaire d'Etat au budget, le projet de loi de finances rectificative actuellement soumis au Parlement prévoit des moyens supplémentaires pour l'éducation nationale qui seront de l'ordre de 200 millions de francs en autorisations de programme et crédits de paiement. Ils permettront d'accroître les constructions d'écoles élémentaires, de poursuivre l'effort de ramassage scolaire en faisant face aux obligations de l'année en cours, de développer l'emploi des moyens audio-visuels, sur lesquels je viens de donner des indications, de manière à augmenter l'efficacité de notre enseignement, enfin de mettre en œuvre une des mesures nouvelles de la réforme de l'enseignement dont l'application peut être immédiate : l'extension de l'orientation aux classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>.

Voilà dans quel esprit le Gouvernement a abordé ces problèmes, rompant avec un certain conservatisme que j'ai eu la surprise d'entendre dénoncer par certains orateurs de l'opposition et qui, reconnaissons-le, était le fait de la III<sup>e</sup> République finissante et celui de la IV<sup>e</sup> République.

La V<sup>e</sup> République, comme vous pouvez le constater, a entrepris et poursuit un effort de rénovation, d'adaptation et de démocratisation de l'enseignement. Il s'est traduit, je viens de le montrer, par la réforme de structures anciennes et dépassées, ainsi qu'en sont convenus les orateurs qui sont intervenus, par un effort de décentralisation, d'orientation et de perméabilité des cloisons entre les divers cycles, qui devrait donner à chaque enfant sa chance et cela à plusieurs reprises, enfin par un effort financier qui s'est traduit par une augmentation de plus de 100 p. 100 du budget de l'éducation nationale depuis 1958, sans compter le considérable effort accompli en faveur de la recherche scientifique et de la promotion sociale qui, dans bien des cas, peut constituer, pour les générations qui n'ont pu, ne peuvent ou ne pourront bénéficier des réformes que je viens d'exposer, une solution de rattrapage.

Comme M. le président Longchambon, dans un exposé auquel je n'ai pas répondu parce qu'en fait j'y adhère, l'avait fait remarquer, le problème de l'éducation est immense et je viens ainsi de parler trop longuement.

Je voudrais que l'immensité même de ce problème ne nous décourage pas et nous incite, au contraire, comme j'en exprimais le vœu voilà un instant, à unir nos efforts par dessus les querelles partisans pour un problème qui met en jeu la vie et l'avenir même de la Nation et même de la civilisation dont elle est l'un des dépositaires.

En tout cas, je puis dire qu'avec tous ceux qui voudront bien adopter une telle attitude en la matière, en dépit de quelques incompréhensions, voire des sarcasmes de certains que nous avons connus moins exigeants lorsqu'ils assumaient les responsabilités, le Gouvernement poursuivra son œuvre avec la volonté, chaque année plus encore que l'année précédente, de donner à tous les enfants des chances égales devant l'instruction et, sans trahir ni son universalité ni son humanisme, d'adapter notre enseignement aux exigences du monde moderne. *(Applaudissements au centre droit, à droite et sur certains bancs à gauche.)*

**M. le président.** Personne ne demande plus la parole ?...

Conformément à l'article 83 du règlement, le débat est clos.

— 9 —

#### TRANSMISSION D'UNE PROPOSITION DE LOI

**M. le président.** J'ai reçu de M. le président de l'Assemblée nationale une proposition de loi, adoptée par l'Assemblée nationale, relative aux donations mutuelles entre époux et aux clauses de réversibilité.

La proposition de loi sera imprimée sous le n° 183, distribuée, et, s'il n'y a pas d'opposition, renvoyée à la commission des lois constitutionnelles, de législation, du suffrage universel, du règlement et d'administration générale. *(Assentiment.)*

— 10 —

#### DEPOT D'UN RAPPORT

**M. le président.** J'ai reçu de M. Lucien Grand un rapport fait au nom de la commission des affaires sociales, sur le projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale, instituant pour les mineurs infirmes une prestation familiale dite d'éducation spécialisée. (N° 156 — 1962-1963).

Le rapport sera imprimé sous le n° 182 et distribué.

— 11 —

#### REGLEMENT DE L'ORDRE DU JOUR

**M. le président.** Voici quel pourrait être l'ordre du jour de la prochaine séance publique, précédemment fixée au jeudi 18 juillet à 15 heures :

1. — Discussion du projet de loi relatif à l'organisation de sociétés communales et intercommunales de chasse. [N°s 182 (1959-1960), 166 (1961-1962) et 174 (1962-1963). — M. Fernand Verdeille, rapporteur de la commission des lois constitutionnelles, de législation, du suffrage universel, du règlement et d'administration générale.]

2. — Discussion de la proposition de loi, adoptée par l'Assemblée nationale tendant à modifier et à compléter les dispositions relatives à l'emploi des enfants dans le spectacle et à réglementer l'usage des rémunérations perçues par des enfants n'ayant pas dépassé l'âge de la scolarité obligatoire. [N°s 151 et 180 (1962-1963). — Mme Marie-Hélène Cardot, rapporteur de la commission des affaires sociales ; et avis de la commission des affaires culturelles. — M. René Tinant, rapporteur.]

3. — Discussion de la proposition de loi, adoptée par l'Assemblée nationale, tendant à permettre le recours de la victime d'un accident de trajet contre le tiers responsable. [N° 115 et 177 (1962-1963). — M. Léon Messaud, rapporteur de la commission des affaires sociales.]

4. — Discussion du projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale, instituant pour les mineurs infirmes une prestation familiale dite d'éducation spécialisée. [N°s 156 et 182 (1962-1963). — M. Lucien Grand, rapporteur de la commission des affaires sociales ; et avis de la commission des affaires culturelles. — M. René Dubois, rapporteur.]

5. — Discussion de la proposition de loi de MM. Jean de Bagneux, Clément Balestra, Roger Besson, Jacques Bordeneuve, Florian Bruyas, Adolphe Chauvin, Georges Cogniot, André Cornu, Mme Suzanne Crémieux, MM Alfred Dehé, Claudius Delorme, Vincent Delpuech, Mme Renée Dervaux, MM René Dubois, Charles Durand, Hubert Durand, Charles Fruh, François Giacobbi, Louis Gros, Alfred Isautier, Eugène Jamain, Louis Jung, Georges Lamousse, Adrien Laplace, Claude Mont, Jean Noury, Paul Pauly, Henri Paumelle, Gustave Philippon, André Picard, Georges Rougeron, Pierre Roy, François Schleiter, Paul Symphor, Edgar Tailhades, René Tinant, Maurice Vérillon et Jean-Louis Vigier, tendant à assurer aux enfants handicapés physiques et mentaux le bénéfice des dispositions de la loi du 28 mars 1882. [N°s 162 et 175 (1962-1963). — Mme Renée Dervaux, rapporteur de la commission des affaires culturelles.]

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

L'ordre du jour est ainsi réglé.

Personne ne demande la parole ?...

La séance est levée.

*(La séance est levée à vingt heures.)*

Le Directeur du service de la sténographie du Sénat,  
HENRY FLEURY

## QUESTIONS ECRITES

REMISES A LA PRESIDENCE DU SENAT LE 16 JUILLET 1963

Application des articles 74 et 75 du règlement, ainsi conçus :

« Art. 74. — Tout Sénateur qui désire poser une question écrite au Gouvernement en remet le texte au président du Sénat, qui le communique au Gouvernement.

« Les questions écrites doivent être sommairement rédigées et ne contenir aucune imputation d'ordre personnel à l'égard de tiers nommément désignés ; elles ne peuvent être posées que par un seul Sénateur et à un seul ministre.

« Art. 75. — Les questions écrites sont publiées durant les sessions et hors sessions au Journal officiel ; dans le mois qui suit cette publication, les réponses des ministres doivent également y être publiées.

« Les ministres ont toutefois la faculté de déclarer par écrit que l'intérêt public leur interdit de répondre ou, à titre exceptionnel, qu'ils réclament un délai supplémentaire pour rassembler les éléments de leur réponse ; ce délai supplémentaire ne peut excéder un mois.

« Toute question écrite à laquelle il n'a pas été répondu dans les délais prévus ci-dessus est convertie en question orale si son auteur le demande. Elle prend rang au rôle des questions orales à la date de cette demande de conversion ».

**3612.** — 16 juillet 1963. — **M. Abel-Durand** expose à **M. le ministre des finances et des affaires économiques** que les immeubles ayant bénéficié pour les parties communes du concours du fonds national d'amélioration de l'habitat sont soumis à un prélèvement au profit de ce fonds pendant au moins vingt années, que cette exigence s'impose aux propriétaires successifs des locaux améliorés, que le prélèvement est calculé sur les loyers produits ou l'évaluation de la valeur locative ; il lui demande si, dans le cas où postérieurement à l'attribution de la subvention, des travaux importants, tels que la transformation de mansardes et greniers en bel appartement ont été effectués sans le concours du fonds national d'amélioration de l'habitat, entraînant une augmentation des loyers, le prélèvement doit être opéré sur la base des nouveaux loyers ou plutôt, ce qui serait logique, puisqu'il n'y a pas de relation de cause à effet entre la subvention et l'amélioration des loyers, sur la valeur locative des locaux tels qu'ils existaient au jour de la subvention.

**3613.** — 16 juillet 1963. — **M. Octave Bajoux** expose à **M. le ministre des finances et des affaires économiques** que l'article 8 de la loi de finances 62-1529 du 22 décembre 1962 avait décidé la perception, en faveur du budget annexe des prestations sociales agricoles, d'une taxe spéciale sur les huiles végétales et marines utilisées pour l'alimentation humaine soit en l'état, soit en mélange dans d'autres produits alimentaires. Ladite taxe aurait dû s'appliquer dès le début de l'exercice 1963, mais l'administration fit état de difficultés techniques de mise au point pour justifier un délai. Or, une décision 63.424, parue au B. O. D. n° 702 du 28 juin, nous révèle que le report d'application de la décision visée est une nouvelle fois prorogé jusqu'au 30 septembre 1963. Les difficultés techniques de mise au point ne pouvant plus être raisonnablement invoquées pour justifier un tel report, tout se passe comme si le Gouvernement entendait délibérément s'opposer à l'exécution d'une loi votée par le Parlement dans un domaine qui est pourtant expressément réservé à ce dernier par la Constitution. Il attire en conséquence son attention sur les interprétations fâcheuses auxquelles sa décision donnera lieu. On ne manquera pas de souligner en effet qu'elle constitue en fait un cadeau du Trésor aux fabricants de margarine et l'on notera aussi que bénéficiera essentiellement de la remise des taxes une société internationale bien connue, ce qui est susceptible de provoquer maintes suppositions. Pour ces diverses raisons, il lui demande s'il n'estime pas nécessaire de rapporter sa décision 63.424 et, dans la négative, de lui indiquer sur quels textes il s'appuie pour faire échec aux décisions du législateur.

**3614.** — 16 juillet 1963. — **M. André Meric** attire l'attention de **M. le ministre des finances et des affaires économiques** sur le fait que les dernières mesures gouvernementales, relatives à la politique en faveur de la vieillesse, sont nettement inférieures aux recommandations de la commission Laroque, malgré la hausse croissante du coût de la vie. Il lui rappelle la revendication constante des associations et œuvres d'aide aux vieillards, qui consiste à attribuer un minimum vital correspondant à 80 p. 100 du S. M. I. G. avec indexation sur cet indice afin que les allocations servies aux vieux et aux vieilles de notre pays évoluent en fonction du coût de la vie. Il lui demande quelles mesures il compte prendre pour satisfaire cette légitime revendication, et pour que tous les plafonds de ressources soient uniformisés et portés à 3.000 francs pour une personne et à 4.500 francs pour un ménage. Il lui indique enfin qu'il apparaît indispensable que le Gouvernement dépose sur le bureau des assemblées du Parlement un projet de loi portant statut de protection et de sécurité de la vieillesse.

**3615.** — 16 juillet 1963. — **M. André Meric** rappelle à **M. le ministre des finances et des affaires économiques** la situation faite aux anciens retraités du Service d'exploitation industrielle des tabacs et des allumettes qui, ayant été mis à la retraite avant le 1<sup>er</sup> janvier 1961,

se sont vus écartés sur intervention de son ministère, du bénéfice du nouveau statut du personnel du S. E. I. T. A., et en conséquence du nouveau régime de retraite qui en découle. Le principe de la péréquation intégrale pour les retraités, péréquation totale accordée par les lois du 20 septembre 1946 en ce qui concerne les fonctionnaires, et du 2 août 1949 en ce qui concerne les ouvriers se trouve supprimé. Il lui demande les mesures qu'il compte prendre pour assurer le respect des lois précitées afin d'assurer aux anciens retraités du S. E. I. T. A. un niveau de vie décent.

**3616.** — 16 juillet 1963. — **M. Henri Prêtre** expose à **M. le ministre des finances et des affaires économiques** que, avant l'intervention de la loi n° 63-254 du 15 mars 1963 portant réforme de l'enregistrement, du timbre et de la fiscalité immobilière, la vente sur soumission cachetée par une commune de bois dit de forêt non aménagée (plantations de peupliers, arbres situés le long d'un chemin, par exemple) était, lorsque l'acquéreur avait la qualité de professionnel du bois, considérée comme acte de commerce et passible, à ce titre, d'un droit fixe de 10 francs que, depuis la publication de la loi susvisée, l'administration de l'enregistrement s'appuyant sur l'article 9 de ladite loi (« vente faite avec publicité et concurrence ») considère que la vente par soumission cachetée est une vente publique, passible comme telle d'un droit proportionnel de 12 p. 100 : 9,20 p. 100 + 2,80 p. 100 de taxe locale ; que cette conséquence est pour le moins inattendue, puisque la loi dont il est question, qui a pour objet d'alléger les droits d'enregistrement, conduit ici à des résultats inverses se traduisant par un manque à gagner appréciable pour les communes car, dans la pratique, les professionnels déduisent de la valeur réelle des bois les frais à payer avant de faire l'offre ; que, en définitive, l'offre, et par voie de conséquence, le prix net à encaisser par la commune, est d'autant plus faible que les frais sont plus élevés. Il lui demande quelles mesures il compte prendre ou provoquer pour qu'il soit mis fin à ce regrettable état de choses.

**3617.** — 16 juillet 1963. — **M. Robert Bruyneel** expose à **M. le ministre d'Etat chargé de la réforme administrative** que le décret n° 62-277 du 14 mars 1962 portant statut particulier des administrateurs civils prévoit en son article 13 des dispositions très strictes relatives à l'intégration des attachés d'administration centrale dans le corps des administrateurs ; que, toutefois, à partir du 1<sup>er</sup> janvier 1963, la procédure d'intégration doit être légèrement facilitée, mais que pourront seuls en bénéficier jusqu'en 1965 certains anciens secrétaires d'administration — déjà favorisés par des mesures transitoires antérieures ; qu'ils pourront en particulier faire entrer en ligne de compte pour le calcul des dix années de services exigées, les services accomplis dans le corps de catégorie B auquel ils appartenaient précédemment ; qu'aucune mesure semblable n'a été prévue pour les attachés issus, depuis 1957, des concours interministériels et dont certains, avant d'être reçus au concours d'attaché, appartenaient déjà à un corps de catégorie A ; qu'il est pour le moins fâcheux de voir ainsi des services accomplis dans un corps de catégorie B prendre rétroactivement plus de valeur que ceux accomplis dans un corps de catégorie A ; que, par ailleurs, l'exigence de l'accomplissement de dix ans « de services civils effectifs depuis la titularisation » est une mesure particulièrement sévère, défavorable notamment aux attachés qui, avant ou après leur entrée dans l'administration, ont été astreints aux obligations militaires. Il lui demande si, dans ces conditions, il n'estime pas équitable de faire modifier le texte fort restrictif de ce statut en exigeant seulement, au titre des mesures transitoires visées ci-dessus, que les attachés — et les autres fonctionnaires de catégorie A — susceptibles d'être inscrits sur la liste d'aptitude aux fonctions d'administrateur civil, soient titulaires de leur emploi et aient accompli dix années de services publics, ce qui est généralement prévu pour les intégrations dans d'autres corps de la fonction publique (attaché d'administration centrale, par exemple).

**3618.** — 16 juillet 1963. — **M. Adolphe Chauvin** demande à **M. le ministre de l'éducation nationale** s'il compte publier prochainement le décret permettant aux professeurs ou aux maîtres de l'enseignement public de voir leurs années de service antérieur dans l'enseignement privé prises en compte pour l'établissement de leur retraite.

**3619.** — 16 juillet 1963. — **M. Georges Cogniot** expose à **M. le ministre de l'éducation nationale** l'urgence de l'inscription au programme de subvention du ministère pour 1964 du projet d'agrandissement de l'école de garçons, 9, rue Martel, à Paris. Comme le terrain utilisé est vaste, il demande si la subvention comportera aussi l'installation d'un gymnase sportif, aujourd'hui réglementaire, et d'un bassin-école de natation.

**3620.** — 16 juillet 1963. — **M. Georges Cogniot** demande à **M. le ministre de l'éducation nationale** comment il se fait qu'à Paris les gymnases dont les instructions ministérielles ont prescrit la création dans les nouvelles constructions scolaires sur des normes précises du genre de celles appliquées au gymnase du lycée Turgot et qui doivent servir à la fois à l'usage des scolaires et des sociétés sportives locales, avec entrée indépendante, sont d'une exiguïté ridicule qui ne permettra pas la pratique de tous les sports, cela en particulier dans les quartiers populaires démunis de gymnase ou de locaux sportifs. Il se réfère notamment à l'exemple du gymnase construit au groupe scolaire Aqueduc-Château-Landon et au gymnase prévu au groupe scolaire Parmentier.

**LISTE DE RAPPEL DES QUESTIONS ECRITES**

auxquelles il n'a pas été répondu dans le mois qui suit leur publication.

(Application du règlement du Sénat.)

**PREMIER MINISTRE**

N°s 1917 Guy de La Vasselais; 1918 Guy de La Vasselais; 2826 Etienne Le Sassièr Boisauéné; 3210 Jacques Duclos.

Secrétariat d'Etat auprès du Premier ministre chargé des affaires algériennes.

N°s 3388 Maurice Carrier; 3493 Robert Bruyneel.

**MINISTRE D'ETAT CHARGE DES DEPARTEMENTS ET TERRITOIRES D'OUTRE-MER**

N°s 2360 Alfred Isautier; 2654 Lucien Bernier.

**MINISTRE D'ETAT CHARGE DE LA REFORME ADMINISTRATIVE**

N° 3501 Adolphe Chauvin.

**AGRICULTURE**

N°s 1767 Philippe d'Argenlieu; 2232 Octave Bajoux; 3411 Martial Brousse; 3418 Abel Sempé.

**ANCIENS COMBATTANTS ET VICTIMES DE GUERRE**

N°s 2123 Camille Vallin; 2550 Jacques Duclos; 2814 Raymond Boin; 3087 Marie-Hélène Cardot; 3355 Raymond Bossus; 3380 Jean Bertaud; 3517 Georges Lamousse.

**ARMEES**

N° 2840 Bernard Lafay.

**CONSTRUCTION**

N° 2476 André Fosset.

**EDUCATION NATIONALE**

N°s 2810 Georges Dardel; 2923 Georges Cogniot; 2995 Gabriel Montpied; 3398 Louis Talamoni; 3472 Louis Talamoni; 3495 Georges Cogniot.

**FINANCES ET AFFAIRES ECONOMIQUES**

N°s 1091 Etienne Dailly; 1111 Camille Vallin; 1318 Paul Ribeyre; 2168 Guy de La Vasselais; 2297 Pierre Métayer; 2466 Antoine Courrière; 2469 Jules Pinsard; 2642 André Armengaud; 2888 Georges Cogniot; 2918 André Armengaud; 2963 Marie-Hélène Cardot; 3028 Joseph Raybaud; 3083 Robert Liot; 3228 Georges Cogniot; 3237 Raymond Bossus; 3241 Pierre Mathey; 3277 Etienne Dailly; 3328 Paul Piales; 3349 Marie-Hélène Cardot; 3384 Suzanne Cremieux; 3397 Marcel Lambert; 3401 Georges Rougeron; 3429 Marie-Hélène Cardot; 3432 Marcel Legros; 3434 Marie-Hélène Cardot; 3447 Robert Liot; 3453 Georges Rougeron; 3459 Charles Naveau; 3466 Alain Poher; 3467 Etienne Rabouin; 3471 Edmond Barrachin; 3482 Edouard Bonnefous; 3484 Robert Liot; 3486 Ludovic Tron; 3487 Ludovic Tron; 3489 Yves Estève; 3499 Marie-Hélène Cardot; 3500 Marcel Champeix; 3504 Etienne Dailly; 3508 Francis Le Basser; 3514 Alain Poher; 3515 Alain Poher; 3516 Alain Poher; 3518 Marie-Hélène Cardot; 3522 François Giacobbi; 3523 Emile Hugues.

Secrétaire d'Etat au budget.

N° 2901 Georges Cogniot.

**INDUSTRIE**

N° 3042 Maurice Coutrot.

**INTERIEUR**

N°s 2199 Bernard Lafay; 3506 Jean Lecanuet; 3511 Renée Deriaux; 3512 Renée Deriaux.

**POSTES ET TELECOMMUNICATIONS**

N° 3463 Jean Noury.

**TRAVAIL**

N°s 3295 Jean Lecanuet; 3378 Adolphe Dutoit; 3428 Daniel Benoist; 3496 Raymond Boin; 3521 Georges Rougeron.

**TRAVAUX PUBLICS ET TRANSPORTS**

N°s 2938 Ludovic Tron; 2974 Yvon Coudé du Foresto; 3446 Jacques Duclos; 3481 Antoine Courrière; 3509 André Méric.

**REponses DES MINISTRES**

AUX QUESTIONS ECRITES

**AGRICULTURE**

3354. — M. Roger du Halgouet demande à M. le ministre de l'agriculture si lorsque le remembrement est officiellement décidé dans une commune, il y a possibilité pour les propriétaires de ladite commune de procéder à des échanges amiables et de bénéficier de ce fait du remboursement des frais prévus, en application de la loi du 9 mars 1941 du décret du 7 janvier 1942 et du décret du 20 décembre 1954. (Question du 10 avril 1963.)

Réponse. — L'article 34 du code rural précise que, à dater de l'arrêté préfectoral ordonnant le remembrement et fixant le périmètre des opérations, tout projet de mutation de propriété entre vifs (ce qui vise les échanges d'immeubles ruraux), doit être porté à la connaissance de la commission communale de réorganisation foncière et de remembrement. Si celle-ci estime que la mutation envisagée n'entrave pas la réalisation du nouveau lotissement et si, par ailleurs, la commission départementale de réorganisation foncière et de remembrement a, conformément à l'article 38 du code rural, reconnu l'utilité particulière de cet échange du point de vue notamment de l'amélioration des conditions de l'exploitation agricole, les co-échangistes peuvent bénéficier de l'aide financière de l'Etat pour les frais énumérés dans l'arrêté du 3 juin 1960 (Journal officiel du 17 juin 1960) au taux de 80 p. 100. Toutefois on saisit mal la nécessité de tels échanges qui pourraient être prévus et englobés dans le plan général du remembrement de la commune et qui, de ce fait, n'entraîneraient aucune dépense à la charge des intéressés sous réserve des frais de remembrement proprement dits.

3478. — M. Marcel Bregégère demande à M. le ministre de l'agriculture si les personnes qui pratiquent le métier de hongreur et qui sont, de ce fait, placées sous la surveillance des directions départementales des services vétérinaires peuvent bénéficier des lois sociales et, dans l'affirmative, quel est l'organisme, régime général ou régime agricole, auquel elles doivent être rattachées. (Question du 30 mai 1963.)

Réponse. — Les hongreurs exercent une activité artisanale consacrée principalement à l'agriculture; sous réserve de l'appréciation souveraine des tribunaux, ils sont considérés comme artisans ruraux. En cette qualité, ils appartiennent aux professions relevant du régime agricole de protection sociale et ils doivent donc s'affilier aux caisses de mutualité sociale agricole. Toutefois, en ce qui concerne l'assurance vieillesse, les artisans ruraux relèvent du régime autonome d'allocation vieillesse des professions artisanales et s'ils ne bénéficient pas du régime obligatoire d'assurance maladie, maternité et invalidité des exploitants agricoles, ils ont la possibilité, aux termes de l'article 1049 du code rural, de contracter une assurance facultative contre les risques maladie, maternité et décès, auprès des caisses de mutualité sociale agricole.

3488. — M. Charles Naveau demande à M. le ministre de l'agriculture s'il compte bientôt prendre les mesures nécessaires pour permettre aux caisses de mutualité sociale agricole d'obtenir les imprimés nécessaires au rachat des cotisations vieillesse par les anciens exploitants. (Question du 5 juin 1963.)

Réponse. — L'administration a fait diligence en la matière: les délais nécessaires à la rédaction, à l'impression puis à la distribution des formulaires ne pouvaient être abrégés. Les organismes assureurs disposent d'ailleurs, à l'heure actuelle, des formulaires considérés.

3519. — M. René Tinant attire l'attention de M. le ministre de l'agriculture sur la production de viande de taurillon, communément appelée baby-beef. Cette production est en plein développement et est appelée à un plus grand développement encore sur les marchés français et étranger. Mais, selon la législation actuellement en vigueur, le taureau, quel que soit son âge, ne peut être classé en extra. Seule une tolérance peut laisser à l'appréciation du vétérinaire un marquage de ce label. Il lui demande s'il est possible de définir des normes permettant un classement sans équivoque de cette viande dont la vente était nulle il y a quelque temps encore mais est appelée à se développer progressivement. (Question du 13 juin 1963.)

Réponse. — La production de baby-beef est appelée à prendre une extension certaine dans les années à venir et le Gouvernement, conformément aux objectifs de production de viande du 4<sup>e</sup> plan, est tout à fait favorable à son développement. Actuellement les dispositions du décret n° 61-1163 du 24 octobre 1961 relatif à l'application de l'article 37 de la loi du 5 août 1960 d'orientation agricole ne rendent pas obligatoire le marquage par qualité des viandes et il convient d'ailleurs de préciser que l'application de ce texte a été fort peu demandée. Il n'a pas été prévu dans ce décret de qualité « extra » pour les taurillons, mais une certaine

latitude a été laissée aux vétérinaires inspecteurs pour apprécier si les carcasses de jeunes animaux de type « baby beef » peuvent éventuellement être marquées « extra ». La définition de normes permettant un classement sans équivoque des carcasses de ces types d'animaux est difficilement réalisable et il a semblé préférable de faire étudier un système d'identification codé des carcasses applicable à tous les bovins qui donnerait plus de souplesse à la classification tout en tenant compte de la valeur économique des animaux.

#### ARMEES

3452. — M. Georges Rougeron signale à M. le ministre des armées que, dans diverses unités, les soldats se plaignent de la nourriture, en qualité ou en quantité. Il n'apparaît pas possible de citer des faits précis car les recrues, craignant de s'attirer des difficultés, ne désirent point être nommées, non plus que les unités auxquelles elles appartiennent. Il lui demande s'il ne lui semble pas nécessaire de donner des directives d'ordre général à ce propos. (Question du 27 mai 1963.)

Réponse. — Le problème soulevé dans la présente question n'a pas échappé à l'attention du ministre des armées. Tous les efforts sont faits à l'heure actuelle pour assurer aux jeunes soldats, dans la limite des crédits ouverts à ce titre par la loi de finances, une nourriture saine et équilibrée. Certes, le relèvement de la prime d'alimentation s'avère indispensable et des pourparlers sont en cours à ce sujet avec le ministère des finances et des affaires économiques.

#### JUSTICE

3549. — M. Henri Paumelle expose à M. le ministre de la justice que la réforme judiciaire a regroupé un certain nombre de greffes au siège du tribunal d'instance et que, de ce fait, le greffier d'instance auquel ont été rattachés les greffes supprimés s'est vu attribuer des affaires supplémentaires alors que l'indemnité de fonction qui lui est versée n'a pas été modifiée. Il lui demande s'il ne serait pas équitable d'accorder au greffier d'instance les indemnités de fonction que percevaient les titulaires des greffes supprimés. (Question du 25 juin 1963.)

Réponse. — L'attribution au greffier titulaire de plusieurs greffes d'une indemnité distincte pour chacun d'eux avait pour objet de le dédommager des frais occasionnés par le fonctionnement simultané de ces offices et par les déplacements de l'un à l'autre. Elle n'est plus justifiée dès lors que la suppression des greffes provisoires et leur rattachement au greffe permanent voisin ne met plus à la charge du titulaire de celui-ci que l'entretien d'un seul greffe situé au lieu de sa résidence.

#### TRAVAUX PUBLICS ET TRANSPORTS

3359. — M. Marcel Boulangé signale à M. le ministre des travaux publics et des transports qu'aux termes des dispositions de l'article 16 de l'arrêté du 16 juillet 1954, les permis de conduire délivrés par les autorités de l'Union française et des protectorats étaient valables sur l'ensemble du territoire métropolitain. Or, le Maroc a accédé à l'indépendance depuis le 2 mars 1956, et aucun texte de loi n'est venu modifier les dispositions de l'arrêté du 21 juillet 1954. Un citoyen français a obtenu le 1<sup>er</sup> août 1961 son permis de conduire délivré par la préfecture de Rabat ; permis de conduire marocain. En 1962, alors qu'il a quitté le Maroc depuis le 1<sup>er</sup> octobre 1961 il contracte une assurance sans avoir obtenu des services de la préfecture du département où il réside actuellement le changement de permis de conduire. Cette personne cause un accident le 10 novembre 1962 et la compagnie d'assurances refuse de prendre en charge le sinistre au prétexte que les étrangers titulaires d'un permis de conduire national doivent, s'ils séjournent plus d'un an sur le territoire français, obtenir le permis de conduire français. Il lui demande quels sont les textes qui régissent la matière, actuellement. (Question du 12 avril 1963.)

Réponse. — Les permis de conduire délivrés par l'Etat chérifien depuis son indépendance (2 mars 1956) sont des permis étrangers et à ce titre leur validité est reconnue en France quelle que soit la nationalité de leur titulaire, si celui-ci est aux termes de la convention de Genève de 1949, « en circulation internationale » c'est-à-dire lorsqu'il ne réside pas normalement en France (tourisme, stages professionnels, études, etc.). La durée maximum de cette validité est alors d'un an conformément aux dispositions de ladite convention et de la circulaire n° 69 du 12 mai 1953 (publiée au Journal officiel du 16 juin 1953) prise pour l'application de cette convention. D'autre part, par mesure de tolérance et afin de faciliter la réinstallation des Français ayant résidé au Maroc, en Tunisie, en Algérie, à Madagascar et dans les Etats africains d'expression française, mon administration admet actuellement, par extension des dispositions de la convention précitée la validité pendant un an à dater du retour en France de leurs titulaires, des permis de conduire délivrés à nos ressortissants dans ces Etats depuis leur indépendance. Dans le même esprit l'échange de ces permis contre des titres français correspondants est également possible au bénéfice des Français. Aucun délai limite n'est pour le moment fixé pour ces échanges, ceci afin de ne pas contraindre les personnes qui auraient omis de procéder à cette formalité dans l'année suivant leur rapatriement à repasser l'examen du permis de conduire. Toutefois il résulte de l'exposé qui précède qu'au delà de cette limite d'un an les intéressés ne peuvent plus utiliser leur permis d'origine pour conduire dans notre pays. Des instructions à ce sujet ont été adressées à MM. les préfets dès le mois de décembre 1956 en ce qui concerne l'échange des permis marocains et d'une manière plus générale, par circulaire du 30 juillet 1962. Ce texte qui n'a pas été publié au Journal officiel a cependant reçu une très large diffusion auprès du public à l'initiative tant des diverses administrations intéressées que des préfets sur le plan local.