

JOURNAL OFFICIEL

DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

DÉBATS PARLEMENTAIRES

SÉNAT

COMPTE RENDU INTÉGRAL DES SÉANCES

Abonnements à l'Édition des DEBATS DU SENAT : FRANCE ET OUTRE-MER : 16 F ; ETRANGER : 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°

POUR LES CHANGEMENTS D'ADRESSE
AJOUTER 0,20 F

PREMIERE SESSION ORDINAIRE DE 1966-1967

COMPTE RENDU INTEGRAL — 27^e SEANCE

Séance du Mardi 6 Décembre 1966.

SOMMAIRE

1. — Procès-verbal (p. 2263).
2. — Dépôt de projets de loi (p. 2264).
3. — Dépôt d'un rapport (p. 2264).
4. — Retrait de questions orales avec débat (p. 2264).
5. — Questions orales (p. 2264).
Fonctionnement des collèges d'enseignement général dans le département de la Guadeloupe :
Question de M. Lucien Bernier. — MM. Michel Habib-Deloncle, secrétaire d'Etat à l'éducation nationale.
Organisation du marché de la pomme de terre :
Question de M. Jean Deguise. — MM. le secrétaire d'Etat, Jean Deguise.
Equipement agricole de base du territoire de Belfort :
Question de M. Marcel Boulangé. — MM. le secrétaire d'Etat, Marcel Boulangé.
Suspension et reprise de la séance.
Présidence de M. Maurice Bayrou.
6. — Scrutins pour l'élection de membres de commissions mixtes paritaires (p. 2267).
7. — Problèmes généraux de l'enseignement public. — Discussion d'une question orale avec débat (p. 2267).
Discussion générale : MM. Louis Gros, président de la commission des affaires culturelles ; Georges Lamousse, Adolphe Chauvin, René Tinant.

8. — Election de membres de commissions mixtes paritaires (p. 2276).
9. — Problèmes généraux de l'enseignement public. — Suite de la discussion d'une question orale avec débat (p. 2277).
Suite de la discussion générale : MM. Marcel Prélot, Henri Longchambon, Geoffroy de Montalembert, Georges Cogniot.
Présidence de M. Pierre Garet.
M. Michel Habib-Deloncle, secrétaire d'Etat à l'éducation nationale.
10. — Dépôt d'un rapport (p. 2291).
11. — Renvoi pour avis (p. 2291).
12. — Règlement de l'ordre du jour (p. 2291).
M. Michel Habib-Deloncle, secrétaire d'Etat à l'éducation nationale.

PRESIDENCE DE M. PIERRE GARET,
vice-président.

La séance est ouverte à onze heures.
M. le président. La séance est ouverte.

— 1 —

PROCES-VERBAL

M. le président. Le procès-verbal de la séance du jeudi 1^{er} décembre a été distribué.
Il n'y a pas d'observation ?...
Le procès-verbal est adopté.

— 2 —

DEPOT DE PROJETS DE LOI

M. le président. J'ai reçu de M. le garde des sceaux, ministre de la justice, un projet de loi portant extension aux départements de la Guadeloupe, de la Guyane, de la Martinique et de la Réunion de modifications apportées au code civil et précisant les conditions d'application de certains articles de ce code dans les mêmes départements.

Le projet de loi sera imprimé sous le n° 73, distribué et, s'il n'y a pas d'opposition, renvoyé à la commission des lois constitutionnelles, de législation, du suffrage universel, du règlement et d'administration générale. (*Assentiment.*)

J'ai reçu de M. le garde des sceaux, ministre de la justice, un projet de loi sur les assurances maritimes.

Le projet de loi sera imprimé sous le n° 74, distribué et, s'il n'y a pas d'opposition, renvoyé à la commission des lois constitutionnelles, de législation, du suffrage universel, du règlement et d'administration générale. (*Assentiment.*)

J'ai reçu, transmis par M. le Premier ministre, un projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale après déclaration d'urgence, organisant une consultation de la population de la Côte française des Somalis.

Le projet de loi sera imprimé sous le n° 75, distribué et, s'il n'y a pas d'opposition, renvoyé à la commission des lois constitutionnelles, de législation, du suffrage universel, du règlement et d'administration générale. (*Assentiment.*)

— 3 —

DEPOT D'UN RAPPORT

M. le président. J'ai reçu de M. Jean Bertaud un rapport, fait au nom de la commission des affaires économiques et du Plan, sur le projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale, modifiant les articles 19 bis et 426 du code des douanes (n° 64, 1966-1967).

Le rapport sera imprimé sous le n° 72 et distribué.

— 4 —

RETRAIT DE QUESTIONS ORALES AVEC DEBAT

M. le président. J'informe le Sénat que M. Jean Sauvage et M. Lucien de Montigny m'ont fait connaître qu'ils retirent leurs questions orales avec débat (n° 54 et 56) à M. le ministre de l'équipement, qui avaient été respectivement communiquées au Sénat dans ses séances du 13 et du 21 octobre 1966. Acte est donné de ces retraits.

— 5 —

QUESTIONS ORALES

M. le président. L'ordre du jour appelle les réponses aux questions orales sans débat.

FONCTIONNEMENT DES COLLÈGES D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL
DANS LE DÉPARTEMENT DE LA GUADELOUPE

M. le président. M. Lucien Bernier expose à M. le ministre de l'éducation nationale que l'enseignement du premier cycle, niveau C. E. G., semble sacrifié dans le département de la Guadeloupe. C'est ainsi qu'il n'y avait au 1^{er} octobre 1965 que 8.517 élèves inscrits dans cet enseignement contre 15.961 à la Martinique.

Il lui demande de bien vouloir lui faire connaître les raisons qui expliquent une telle situation, à première vue anormale pour deux départements assez comparables dans l'ensemble et s'il est bien exact :

1° Que seuls trois directeurs de C. E. G. bénéficient de décharges de classes officiellement reconnues à la Guadeloupe contre trente à la Martinique ;

2° Que trente secrétaires sont en outre mis dans ce département à la disposition des directeurs de C. E. G. — et même quinze à celle de directeurs d'écoles primaires — alors qu'il n'y en a aucun à la Guadeloupe ;

3° Que les autorités académiques ont pu créer à la Martinique, en sus des effectifs budgétaires régulièrement ouverts, 235 postes de professeurs de C. E. G., alors qu'une pareille latitude n'a jamais été admise pour le département de la Guadeloupe ;

4° Que faute de créations suffisantes, les professeurs de C. E. G. en service à la Guadeloupe se voient refuser l'horaire hebdoma-

daire de vingt et une heures reconnu à leurs homologues en métropole et sont ainsi obligés de s'astreindre à un service hebdomadaire de trente heures. (N° 735. — 21 juin 1966.)

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

M. Michel Habib-Deloncle, secrétaire d'Etat à l'éducation nationale. Au risque de décevoir un peu M. Bernier, je répondrai simplement que la remise en ordre des conditions d'utilisation des instituteurs, en particulier dans les collèges d'enseignement général, à la Guadeloupe et à la Martinique a déjà été entreprise et qu'elle sera poursuivie en liaison avec l'effort important fait pour développer l'enseignement dans les départements d'outre-mer, notamment par des créations d'emplois.

Il est, d'autre part, précisé que l'horaire hebdomadaire de vingt-quatre heures applicable aux professeurs des collèges d'enseignement général en métropole est également appliqué aux professeurs de collèges d'enseignement général exerçant dans les départements d'outre-mer.

M. Lucien Bernier. Je demande la parole.

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

M. Lucien Bernier. Monsieur le président, il est certain que la réponse de M. le secrétaire d'Etat à l'éducation nationale ne peut que me décevoir car je suis obligé de dire qu'aucune réponse n'a été apportée aux questions extrêmement précises que j'avais posées.

Où ou non, est-il exact qu'au 1^{er} octobre 1965, 8.517 élèves étaient inscrits dans les C. E. G. à la Guadeloupe contre 15.961 à la Martinique? Nous n'avons pas eu le plaisir d'entendre sur ce point la réponse de M. le secrétaire d'Etat à l'éducation nationale.

Je sais que depuis que j'ai déposé cette question orale, un petit remue-ménage s'est produit à la suite duquel nous avons obtenu la création de 40 postes dans les C. E. G., et l'on a même sollicité la création de 38 postes de secrétaires pour la Guadeloupe, mais jusqu'à présent ces 38 postes n'ont pas été pourvus.

Par ailleurs, vous avez dit qu'en droit les professeurs de C. E. G. de la Guadeloupe sont astreints aux vingt-quatre heures de cours par semaine qui sont la règle en métropole. Sur le plan théorique vous avez raison, mais lorsqu'on examine cas par cas la situation des C. E. G. à la Guadeloupe, on se rend compte qu'en réalité les professeurs et les directeurs de C. E. G. sont obligés, pour la bonne marche de leur établissement, de dépasser cet horaire.

Je puis vous donner l'exemple précis d'un C. E. G. qui fonctionne dans une commune de la Guadeloupe que je connais particulièrement bien. A la mi-novembre, ce C. E. G., qui compte dix classes, fonctionnait avec dix maîtres, y compris le directeur de l'établissement. Alors, monsieur le secrétaire d'Etat, je vous pose la question. Veuillez faire le calcul et dites-moi si, en fait, ils peuvent appliquer l'horaire théorique de vingt-quatre heures? Cela n'est pas possible, car un tel C. E. G. de dix classes devrait comporter quinze postes, y compris celui du directeur. Avec un C. E. G. qui fonctionne aux deux tiers de ses postes normaux comment voulez-vous que l'enseignement soit satisfaisant dans le département de la Guadeloupe?

Je suis certain qu'à l'heure actuelle l'attention du ministère de l'éducation nationale est attirée sur le problème et nous ne manquerons pas d'insister à chaque fois pour qu'un remède soit apporté à cette situation qui est vraiment intolérable. Jusqu'à présent, il n'est pas possible d'enseigner une deuxième langue dans les C. E. G. de la Guadeloupe, d'où le retard considérable de ce département.

Je ne veux pas mettre en cause les avantages acquis par la Martinique, puisque ceux-ci correspondent à une situation de fait, même si l'on a créé par des moyens sur lesquels vous avez été fort discret, un certain nombre de postes en sus des créations budgétaires régulièrement ouvertes, car je constate que cela répondait à des nécessités dans ce département. Cependant il n'est pas possible qu'à l'heure actuelle la partie du budget de l'éducation nationale concernant les deux départements antillais, qui sont absolument comparables au point de vue de la population, de la population scolaire d'une manière plus particulière, soit affectée à raison de deux tiers au département de la Martinique, et d'un tiers seulement au département de la Guadeloupe.

Cela correspond dans les faits — vous le voyez très bien — à une situation diminuée de l'enseignement primaire au niveau des C. E. G. dans le département de la Guadeloupe. Aussi j'espère que le Gouvernement poursuivra un effort particulier pour rétablir l'équilibre nécessaire entre les deux départements qui ont des situations tout à fait comparables. (*Applaudissements.*)

ORGANISATION DU MARCHÉ DE LA POMME DE TERRE

M. le président. M. Jean Deguise rappelle au ministre de l'agriculture qu'un plan d'ensemble d'organisation du marché, mis au point par les producteurs de pommes de terre, lui a été présenté officiellement le 6 mai 1966.

Il avait alors admis le bien-fondé des demandes professionnelles et reconnu leur caractère d'urgence. Il s'était engagé formellement à les appuyer auprès du Gouvernement.

Il lui demande de lui préciser l'état des discussions engagées sur ce plan d'organisation avec les autres administrations et l'attitude qu'il entend adopter vis-à-vis de ce problème. (N° 753. — 20 octobre 1966.)

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

M. Michel Habib-Deloncle, secrétaire d'Etat à l'éducation nationale. Les producteurs de pommes de terre de consommation bénéficient depuis plusieurs campagnes de différentes mesures ayant pour objet d'améliorer les conditions de stockage et de commercialisation de leurs produits : d'une part, sous la forme de primes de conditionnement et de stockage accordées chaque année par le F. O. R. M. A., d'autre part, sous la forme d'aides aux investissements accordées aux stockeurs sous certaines conditions, afin de leur permettre de disposer de magasins modernes et bien équipés.

Par ailleurs, les groupements de producteurs reconnus peuvent bénéficier d'aides de fonctionnement également attribuées par le F. O. R. M. A.

Les propositions présentées par les producteurs de pommes de terre pour l'organisation de leur marché concernent essentiellement la création d'une caisse assurant le financement d'actions de régularisation des cours, par le produit d'une redevance assimilable à une taxe parafiscale et frappant la totalité des pommes de terre commercialisées.

Ces propositions ont fait l'objet d'une étude approfondie de la part des diverses administrations intéressées. Des observations ont été présentées concernant les garanties d'efficacité du système. Du fait de ces particularités économique et technique, le secteur considéré se prête en effet assez mal à l'établissement de statistiques précises. La commercialisation en vue de la consommation représente moins d'un tiers de la production totale, le solde couvrant l'autoconsommation, l'alimentation animale, les besoins de semences, les pertes, etc. Cette masse flottante rend délicates les interventions sur le marché, et la variété des circuits commerciaux dans de nombreuses régions est de nature à faire obstacle au bon fonctionnement d'un mécanisme dont l'efficacité pourrait, dans ces conditions, rapidement s'avérer illusoire.

En outre, il a paru inopportun de grever d'une taxe à caractère parafiscal d'un montant uniforme un produit de large consommation pour lequel les conditions d'établissement des prix aux divers stades de commercialisation rendraient fort incertaine l'incidence de la taxe sur le prix final.

L'organisation proposée par les producteurs a été examinée également dans le cadre des mécanismes communautaires et il n'a pas été possible, là non plus, de démontrer son intérêt réel dans un marché européen où la libre circulation des marchandises pourrait, à brève échéance et selon la conjoncture, conduire les producteurs français à supporter seuls le poids de l'assainissement du marché de la communauté.

Enfin, le nouvel organisme de gestion que nécessiterait la mise en place de l'organisation proposée ne manquerait pas de faire double emploi, à certains égards, avec les comités économiques agricoles et les groupements de producteurs existants.

Ces diverses raisons ont, jusqu'à présent, empêché les administrations concernées de se mettre d'accord sur la proposition présentée par les producteurs de pommes de terre de consommation.

M. le président. La parole est à M. Jean Deguise.

M. Jean Deguise. Je vous remercie, monsieur le secrétaire d'Etat, d'apporter ces renseignements en réponse à la demande initiale des producteurs. A vrai dire, je constate cependant que votre déclaration est une fin momentanée de non-recevoir. Je ne m'en étonne pas, tant il est vrai qu'en France, ce n'est que sous la pression des événements qu'on se décide à agir. L'exemple de ce que vous venez de nous dire confirme cette attitude que j'ai toujours vu appliquée par les pouvoirs publics.

C'est pourquoi les producteurs que je représente ici et pour lesquels j'ai posé une question orale ont pris une décision : la revendication qu'ils ont faite restera posée en permanence et si elle n'aboutit pas aujourd'hui, elle aboutira bien une autre fois, étant entendu, dans ce cas, que ce sera sous la pression de la nécessité et des difficultés auxquelles le Gouvernement aura la plus large part de responsabilité.

Mais je ne voudrais pas limiter mon propos à cette observation ; je désirerais préciser les choses sur un certain nombre de points que vous venez d'indiquer dans votre réponse. Vous avez d'abord dit que toutes sortes d'aides se rapportaient au secteur de la pomme de terre de consommation. Vous avez

parlé des primes de conditionnement par exemple. Or, ces primes, vous ne l'avez pas dit, imposent aux producteurs un stockage obligatoire de sécurité de 50.000 tonnes, ce qui est une opération destinée à peser sur les prix français dans le cas de disette. C'est une opération d'Etat voulue par le ministre de l'économie et des finances qui se rapporte au S. M. I. G., et non pas à la défense d'intérêts professionnels.

Les aides d'équipement aux groupements de producteurs représentent la seule chose vraiment valable faite jusqu'ici par les pouvoirs publics, et là vous avez raison.

Vous nous avez indiqué ensuite comme mobile justificatif de votre inaction que la matière était mouvante et que les statistiques en étaient fort imprécises. Or le plan des producteurs aboutissait justement à rendre précises ces statistiques par l'obligation d'une vignette. Par parenthèse la vignette existe bien pour l'exportation et je n'ai jamais entendu dire qu'elle était à l'origine de difficultés particulières. Vous avez indiqué en plus que cette vignette allait obérer d'une manière importante le prix de la pomme de terre. D'après les calculs que nous avons faits — et cela était indiqué dans le plan des producteurs — l'incidence de la vignette aurait correspondu à un demi-courtage, c'est-à-dire que sur une marchandise qui vaut environ vingt francs anciens, la valeur de la vignette aurait été de trente centimes anciens. Je ne crois pas que ces trente centimes auraient grevé d'une manière importante le prix de la pomme de terre de consommation.

Vous nous avez dit également que la création d'un organisme chargé de cette opération paraissait très lourd et difficile à mettre en place. Les producteurs ont fait des propositions avec un but précis, la défense et l'organisation du marché par eux-mêmes, en en acceptant toutes les charges financières.

Le système était à mettre au point, c'est bien évident et éventuellement, pour ce faire, une commission aurait pu être créée comprenant à la fois les représentants de l'administration et les professionnels. Nous avons proposé la vignette. D'autres méthodes pouvaient sans doute être envisagées. Il y en a une par exemple qui consisterait à laisser faire l'opération par les contributions indirectes sous forme d'un prélèvement au stade du collecteur qui, d'après ce que je sais, est obligé de faire une déclaration mensuelle. Ainsi aurait été évitée la vignette ou une taxe parafiscale à laquelle l'administration des finances paraît être hostile.

En ce qui concerne la Communauté économique européenne, notre avis est qu'il y a une carte à jouer et qu'il faut aller vite. Nous allons avoir demain à discuter avec la C. E. E. de l'organisation du secteur de la pomme de terre. Il est vraisemblable que ce sera en partant de ce qui a été fait pour certains légumes qu'on tirera les conclusions pour l'organisation de ce marché. Dans cette optique, les producteurs français vont entamer les conversations les mains vides, étant complètement inorganisés, alors que les Hollandais, par exemple, sont parfaitement au point et bénéficient aussi bien du soutien de l'Etat que d'une organisation professionnelle adéquate.

En conclusion, il paraît urgent, en dépit de votre réponse quelque peu décevante, de reprendre, monsieur le ministre, cette question de l'organisation du marché français de la pomme de terre en pensant à ce que sera demain le marché européen de ce produit. N'oublions pas ce qui vient d'être décidé pour certains fruits et légumes, à savoir que la destination des denrées retirées doit être fixée par l'organisation des producteurs de façon à ne pas entraver l'écoulement normal de la production en cause et encore que le financement de ces opérations sera assuré par un fonds d'intervention constitué par les producteurs associés, ce fonds étant alimenté par une cotisation assise sur les quantités mises en vente. Vraisemblablement on en viendra là, mais, une fois de plus, en France, on y arrivera en retard, uniquement sous la pression des difficultés intérieures ou des pressions communautaires. Comment seront alors garantis valablement les intérêts de nos producteurs ?

Monsieur le secrétaire d'Etat, gouverner c'est prévoir, j'insiste pour que soit répercuté auprès de l'administration ce que je viens de dire. Dans un but constructif, il est indispensable de créer d'urgence une commission composée de représentants des professionnels et de l'administration. Il faut travailler vite. Le pire est de subir les événements, alors que l'on a tous les moyens pour les orienter et les organiser. (Applaudissements.)

REPORT D'UNE QUESTION ORALE

M. le président. L'ordre du jour appellerait la réponse à la question orale de M. Daniel Benoist à M. le ministre de l'agriculture (n° 576), mais, après accord entre l'auteur de la question et le ministre intéressé, la réponse à cette question est reportée à une date ultérieure.

EQUIPEMENT AGRICOLE DE BASE DU TERRITOIRE DE BELFORT

M. le président. M. Marcel Boulangé appelle l'attention de M. le ministre de l'agriculture sur trois points qui conditionnent l'équipement agricole de base du territoire de Belfort. Il lui signale :

1° Qu'il faudra vingt ans pour réaliser les renforcements nécessités par la vétusté et l'insuffisance des réseaux électriques communaux, si l'on tient compte des dotations budgétaires allouées dans le cadre de l'enveloppe du V^e Plan ; cette situation pénalise lourdement les agriculteurs qui ne peuvent utiliser normalement les moteurs électriques dont ils s'équipent de plus en plus ;

2° Qu'un retard très important, portant sur 8.400 hectares, est intervenu dans la réalisation des travaux connexes au remembrement, par manque de crédits et de personnel ;

La situation est telle que si l'on décidait de rattraper ce retard au cours du V^e Plan, les opérations nouvelles seraient réduites à 6 p. 100 environ des surfaces restant à remembrer ;

3° Que le montant des subventions accordées en application de la loi pour l'amélioration des bâtiments d'exploitation est très nettement insuffisant pour faire face aux besoins qui se manifestent à la suite d'une campagne d'information.

Il lui demande en conséquence les mesures d'ordre financier que le Gouvernement compte prendre pour remédier à cette situation préjudiciable à la modernisation indispensable des exploitations agricoles de ce département. (N^o 758. — 25 novembre 1966.)

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

M. Michel Habib-Deloncle, secrétaire d'Etat à l'éducation nationale. Il est rappelé d'abord que les tranches régionales du V^e Plan ne sont pas encore définitivement arrêtées.

Je réponds maintenant aux trois points de la question.

Premièrement, en ce qui concerne l'électrification rurale, les mêmes procédés de détermination de la dotation de 1967 seront appliqués au territoire de Belfort comme aux autres départements.

En l'état actuel des prévisions budgétaires de 1967, il n'est pas possible d'envisager une majoration exceptionnelle en faveur du territoire de Belfort. Néanmoins, des études sont en cours en vue de dégager d'autres ressources qui permettraient d'abonder les dotations initialement prévues. Dans cette éventualité, la situation du territoire de Belfort pourrait être reconsidérée.

Deuxièmement, pour les opérations de remembrement, il convient de noter que, dès 1966, la dotation de ce département a été très nettement augmentée par rapport à 1965 puisqu'elle est passée de 426.000 à 650.000 francs, ce qui représente une augmentation de plus de 50 p. 100. Il est vraisemblable que cet effort pourra être poursuivi dans le cadre du V^e Plan.

Troisièmement, en matière de constructions rurales, un crédit de 176.000 francs a été attribué en 1966 au territoire de Belfort contre 80.000 francs en 1965. Sur ces 176.000 francs, 120.000 ont été plus particulièrement destinés à la modernisation des bâtiments d'élevage. Une demande de crédits supplémentaires parvenue en fin d'année a été entièrement satisfaite et une délégation d'autorisations de programme exceptionnelle de 70.000 francs a été notifiée le 18 novembre à M. le préfet du territoire de Belfort, ce qui porte à 246.000 francs la dotation globale attribuée cette année au département intéressé. Un effort de même importance sera fait pour 1967 dans ce domaine.

M. Marcel Boulangé. Je demande la parole.

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

M. Marcel Boulangé. Monsieur le président, monsieur le secrétaire d'Etat, mes chers collègues, je dois d'abord vous remercier, monsieur le secrétaire d'Etat, de votre réponse. Cependant, vous ne serez pas surpris si j'ajoute qu'elle ne me satisfait pas entièrement. Certes, je retiens les informations que vous m'avez fournies au sujet du montant des subventions accordées au titre de l'amélioration des bâtiments d'exploitation. Ce crédit, qui s'élevait à 80.000 francs en 1965, avait été fixé à 60.000 francs en mai 1966 et a été porté en novembre à 176.000 francs comme vous l'avez indiqué il y a un instant ; tout récemment, depuis le dépôt de ma question orale, il a été porté à 246.000 francs, ce qui permettra approximativement de donner satisfaction aux demandes présentées pour le moment.

Je dois vous signaler cependant que les dossiers de nombreuses affaires qui ont été instruites ne sont pas encore déposés. J'aurais néanmoins mauvaise grâce à ne pas reconnaître qu'un effort important a été fait dans ce domaine en 1966 et je me permets d'exprimer le vœu qu'il soit poursuivi les années suivantes, lorsque les préoccupations électorales seront dissipées.

En ce qui concerne les travaux d'électrification, la situation est beaucoup moins brillante. Certes, il reste peu d'extensions à réaliser à la suite des travaux considérables effectués au cours des dix années qui ont suivi la libération. Mais il ne faut pas oublier que la moyenne d'âge des réseaux dans le Territoire de Belfort est supérieure à trente années. Compte tenu des besoins nouveaux des ruraux en matière d'électricité — moteurs, machines à laver, réfrigérateurs — des constructions nouvelles et de la vétusté de ces réseaux, il est indispensable de procéder à de nombreux renforcements. Trop souvent en effet, lorsqu'un moteur fonctionne, les habitants de toute une partie du village supportent une chute de tension si importante que leurs appareils électriques ne fonctionnent plus.

Pour l'année 1966, les projets établis par les conseils municipaux du département se montent à environ un million de francs de travaux. Les crédits alloués permettront seulement la réalisation de 560.000 francs de travaux. Encore doit-on observer que, pour les projets retenus, le manque de personnel qualifié ne permet pas aux services du ministère de l'agriculture de faire les études, ce qui entraîne des retards considérables et un mécontentement justifié.

Pour la période 1966-1970, les besoins sont de l'ordre de 10.857.000 francs de travaux, alors que la dotation accordée pour cinq ans dans le cadre de l'enveloppe du V^e Plan représente 2.722.000 francs de travaux, soit environ le quart des besoins actuels. Si ce rythme est maintenu, il est bien évident que les travaux actuellement nécessaires ne pourront être terminés avant 1985.

Au surplus, il convient de faire observer que des besoins nouveaux importants se manifesteront d'ici à cette date. Il est donc absolument indispensable de prévoir les mesures nécessaires pour accélérer la réalisation de ces renforcements dans le dessein de combler cet énorme retard. Je suis bien obligé de constater que la réponse que vous m'avez faite, monsieur le secrétaire d'Etat, est loin de donner un espoir sérieux aux ruraux de mon département.

Les crédits affectés au remembrement sont également très insuffisants, surtout si l'on tient compte des travaux connexes qui n'ont pas été réalisés dans les communes où le remembrement est terminé. Le fait qu'ils aient été augmentés pour cette année ne permet pas néanmoins de faire face au retard existant. Cependant, lorsqu'on organise la propagande en faveur du remembrement, si nécessaire, on n'oublie jamais de faire valoir que d'importants travaux connexes seront subventionnés. Or je suis bien obligé de constater qu'un retard portant sur 8.400 hectares, chiffre qui n'a pas été nié, est intervenu au 31 décembre 1965, ce qui crée une situation proprement inextricable.

En effet, si l'on retient le coût budgétaire de ces travaux connexes, qui est de 315 francs à l'hectare, il faudrait que le département soit doté pendant la période du V^e Plan d'une somme de 2.646.000 francs pour assurer le rattrapage. C'est d'ailleurs ce chiffre qui a été retenu dans le compte rendu des tranches opératoires.

Or, l'affectation globale du département pour l'ensemble du remembrement et des travaux connexes dans le cadre du V^e Plan est de l'ordre de 3.327.000 francs. Si l'on décide ce rattrapage indispensable, il ne reste donc que 681.000 francs pour entreprendre des actions nouvelles.

En admettant que ces opérations nouvelles concernent à la fois le remembrement et les travaux connexes — pour lesquels le coût budgétaire est de 515 francs par hectare, 200 francs pour le remembrement proprement dit et 315 francs pour les travaux connexes — il ne serait possible en cinq ans que d'entreprendre la restructuration de 1.300 hectares alors qu'il reste 21.112 hectares à remembrer.

La situation est donc catastrophique et il est à craindre que dans trente ans les opérations de remembrement ne soient pas terminées. Je dois faire observer en outre que le personnel chargé de cet important travail, malgré tout son dévouement, ne peut pas faire face à la tâche. En effet, le manque de techniciens qualifiés se fait lourdement sentir. Deux ingénieurs des travaux ruraux, malgré leur compétence, ne sont pas suffisants pour les importants travaux à réaliser. Or, avec une sténodactylographe, ils constituent tout le personnel titulaire de l'ancien génie rural et ils n'ont même pas de techniciens contractuels pour les aider.

Il y a, là encore, une grave lacune qui est lourdement préjudiciable à la mise en place de l'équipement agricole de base du département, à une époque où le Marché commun impose à notre agriculture de s'adapter pour lutter contre la concurrence.

Les exemples que j'ai donnés font mieux comprendre les inquiétudes des agriculteurs devant les insuffisances des sommes affectées au budget de l'agriculture alors que, contrairement aux affirmations officielles, leur situation s'aggrave parce que la politique suivie en matière de prix agricoles ne leur offre pas

une garantie suffisante. Il importe donc de faire un effort important dans les domaines que j'ai eu l'honneur de signaler. (*Applaudissements.*)

M. le président. Nous en avons terminé, mes chers collègues, avec les questions orales sans débat. Le Sénat va suspendre ses travaux pour les reprendre à quinze heures.

La séance est suspendue.

(*La séance, suspendue à onze heures trente-cinq minutes, est reprise à quinze heures dix minutes, sous la présidence de M. Maurice Bayrou.*)

PRESIDENCE DE M. MAURICE BAYROU,
vice-président.

M. le président. La séance est reprise.

— 6 —

**SCRUTINS POUR L'ELECTION DE MEMBRES
DE COMMISSIONS MIXTES PARITAIRES**

M. le président. L'ordre du jour appelle : d'une part les scrutins pour l'élection de sept membres titulaires et de sept membres suppléants de la commission mixte paritaire chargée de proposer un texte sur les dispositions restant en discussion du projet de loi modifiant la loi n° 61-845 du 2 août 1961 relative à l'organisation de la région de Paris ; d'autre part les scrutins pour l'élection de sept membres titulaires et de sept membres suppléants de la commission mixte paritaire chargée de proposer un texte sur les dispositions restant en discussion du projet de loi relatif aux « communautés urbaines ».

Ces élections vont avoir lieu simultanément, au scrutin secret, dans la salle voisine des séances, conformément à l'article 61 du règlement.

En application de l'article 12 du règlement, les commissions intéressées présentent les candidatures suivantes :

Pour la commission mixte paritaire chargée d'examiner le projet de loi concernant l'organisation de la région de Paris (candidatures présentées par la commission de législation) :

Comme membres titulaires : MM. Raymond Bonnefous, Marcel Champeix, Robert Chevalier, Etienne Dailly, Pierre Garet, Lucien de Montigny, Louis Namy.

Comme membres suppléants : MM. Adolphe Chauvin, Pierre de Félice, Michel Durafour, Jean Geoffroy, Baudouin de Hauteclocque, Joseph Voyant, Modeste Zussy.

Pour la commission mixte paritaire chargée d'examiner le projet de loi relatif aux communautés urbaines (candidatures présentées par la commission spéciale) :

Comme membres titulaires : MM. Michel Chauty, Adolphe Chauvin, Jacques Descours Desacres, Edouard Le Bellegou, Max Monichon, Augustin Pinton, Robert Schmitt.

Comme membres suppléants : MM. Octave Bajoux, Raymond Brun, Pierre Carous, Bernard Chochoy, Etienne Dailly, Michel Kistler, Camille Vallin.

M. Louis Namy. Je demande la parole.

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

M. Louis Namy. Monsieur le président, je remercie les membres de la commission de législation d'avoir proposé ma candidature pour la commission mixte paritaire qui sera saisie du projet de loi sur l'organisation de la région de Paris, mais mes collègues comprendront qu'il ne m'est pas possible de participer aux travaux de cette commission. En conséquence je demande que mon nom soit supprimé de la liste qui vient d'être appelée.

J'ajoute qu'il en est de même pour mon collègue M. Vallin quant à son inscription sur la liste des candidats comme membres suppléants de la commission paritaire chargée d'examiner le projet de loi relatif aux communautés urbaines.

Telle est la déclaration que je voulais faire, monsieur le président, de façon que l'on en tienne compte lors du vote.

M. le président. Monsieur Namy, il ne m'est pas possible de supprimer vos deux noms des listes établies par les commissions compétentes. Il vous sera loisible de démissionner aussitôt après votre élection.

M. Louis Namy. Alors, je démissionne d'avance.

M. le président. Je prie M. Marie-Anne, secrétaire du Sénat, de bien vouloir présider les bureaux de vote.

Il va être procédé au tirage au sort de huit scrutateurs titulaires et de quatre scrutateurs suppléants qui procéderont au dépouillement des scrutins.

(*Le tirage au sort a lieu.*)

M. le président. Le sort a désigné :

Comme scrutateurs titulaires : MM. Louis André, Gustave Philippon, Paul Massa, Adolphe Dutoit, Adrien Laplace, Marcel Darou, Jacques Verneuil et Auguste Billiemaz.

Comme scrutateurs suppléants : MM. Gustave Alric, Paul Mistral, Robert Liot et Léon David.

Les scrutins sont ouverts. Ils seront clos dans une heure.

— 7 —

PROBLEMES GENERAUX DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

Discussion d'une question orale avec débat.

M. le président. L'ordre du jour appelle la discussion orale avec débat suivante : M. Louis Gros demande à M. le ministre de l'éducation nationale comment il entend que le service public de l'enseignement puisse atteindre ses buts fondamentaux : progrès de l'homme et développement économique et social. Il lui demande, en particulier, quelles solutions il entend apporter aux problèmes d'orientation et de sélection dans le service public de l'enseignement afin que soient menées à bien, conformément à la justice, la recherche, la formation et la mise en valeur des aptitudes des enfants de toutes origines sociales. (N° 50.)

La parole est à M. Louis Gros.

M. Louis Gros, président de la commission des affaires culturelles. Monsieur le secrétaire d'Etat, mes chers collègues, lorsque le 21 avril 1966 le Sénat a décidé la constitution d'une commission spéciale chargée d'étudier les problèmes de l'orientation et de la sélection dans le service public de l'enseignement, notre assemblée a manifesté sans ambiguïté sa volonté de dépasser le contrôle habituel du fonctionnement d'un service public pour rechercher au-delà de ce contrôle si ce grand service public qu'est l'éducation nationale est aujourd'hui, en état d'atteindre son objectif. De nombreux psychologues, sociologues, professeurs issus de l'université et hauts fonctionnaires se sont posé la même question. Ils y ont apporté des réponses diverses.

On a pu à un moment donné parler — nous l'avons lu sur le titre d'un livre — de « l'explosion scolaire », de « la réforme de l'Université », de « l'école de demain à refaire ». Les congrès, les colloques se succèdent, les manifestations d'inquiétude des jeunes et des étudiants au seuil et à la sortie des établissements scolaires et des facultés se renouvellent.

Que faut-il conclure de ces critiques diverses, des solutions proposées, sinon, mes chers collègues, qu'il se dégage de cette inquiétude unanime le sentiment que l'éducation nationale dans ce grand effondrement des structures, politiques, économiques, sociales, qui est le signe de notre temps, l'éducation nationale, dis-je, n'a pas été épargnée ? Le problème n'a pas seulement changé de dimension, mais aussi de nature, car, si nous avons pu croire à un moment donné qu'il ne s'agissait que d'un problème de nombre — et l'on a tant parlé de la vague démographique parce que ce problème s'imposait en premier lieu avec force et urgence à notre attention, qu'il exigeait une solution immédiate — nous constatons aujourd'hui qu'il ne suffit plus d'élargir, je dirai les murs des classes, d'en multiplier le nombre, d'augmenter le nombre des professeurs, pour résoudre pour autant le problème de l'éducation nationale. En effet, même là où le problème du nombre a été résolu, et ce n'est pas fréquent, je dois le dire, même dans ces cas-là, il apparaît aujourd'hui qu'entre l'homme, son destin, ses besoins dans notre société, son évolution et ses progrès, et le service de l'éducation nationale, il y a une sorte de dissonance, de désaccord ; la cadence du progrès et l'évolution des connaissances ne sont pas des phénomènes dont nous pouvons être les témoins simplement curieux ou indifférents. Nous en sommes l'objet en même temps que le sujet. C'est l'homme qui incarne le progrès social dont les éléments matériels qui entourent son existence ne sont que le cadre.

Telles ont été, monsieur le secrétaire d'Etat, mes chers collègues, les réflexions, les pensées qui ont animé les auteurs de la proposition de résolution qui a abouti à la constitution de la commission spéciale.

Cette commission, vous le savez, a achevé, en même temps que sa vie éphémère, puisque le règlement lui imposait une existence de quelques mois à peine, en fait réduite à deux mois et demi, ses travaux au mois d'août dernier par le dépôt du rapport qui est la conclusion de nombreuses séances de travail, de nombreuses auditions, de notes et de mémoires accumulés, éléments d'enquête recueillis, classés, annotés après un travail que l'on peut dire acharné, sans répit, sans repos, des administrateurs et des fonctionnaires détachés auprès de cette commission auxquels il m'incombe aujourd'hui — et je le fais avec plaisir — d'exprimer en public tous les remerciements et toutes

les félicitations de tous les membres de la commission pour le travail qu'ils ont fourni. (*Applaudissements.*)

Nul ne peut prétendre, soit dominer, soit connaître dans son entier la question et tous les problèmes que pose l'éducation nationale, tant il est vrai que demeure en premier le principe d'incarner en quelque sorte le rêve de Prométhée qui est, en partant de la manière naissante, de la vie de l'enfant, de faire des hommes et de façonner le corps vivant de notre société moderne.

Nous avons cru nécessaire d'aller au cœur du problème d'atteindre ce que nous avons appelé dans le rapport le noyau dur de la nébuleuse qu'est l'éducation nationale et nous avons buté sur ce problème de l'orientation et de la sélection. Nous avons voulu étudier à partir de ces deux notions fondamentales les principes de l'éducation nationale et la mise en œuvre de ces principes à travers les structures de cette éducation nationale. Tout à l'heure, mes collègues rapporteurs, membres de la commission ou membres de notre assemblée, dont vous connaissez la compétence et l'autorité, vous diront à propos de chaque ordre d'enseignement leur pensée au regard de cette réforme et ce que doit être chacun des ordres d'enseignement, ses exigences aujourd'hui humaines, économiques et sociales. Ma question, monsieur le secrétaire d'Etat, n'a pas d'autre objet que de demander au Gouvernement, auteur et artisan de la réforme, partisan d'un véritable service d'orientation scolaire dont il a dessiné les structures nationales et régionales, quelle est la pensée, quelle est la conception de l'orientation, car, au premier chef, il s'agit d'une matière où, se forgeant l'avenir, il faut éviter les malentendus, les équivoques, les mots pièges où chacun met ce qu'il veut.

S'il est deux mots où chacun a mis ce qu'il souhaitait, ce qu'il a voulu y placer, ce sont bien les mots d'orientation et de démocratisation. Pourtant, nous verrons, en y réfléchissant, qu'ils sont liés, et que l'un, l'orientation, incarne le seul moyen de parvenir à l'autre.

Office national, spécialistes, psychologues, conseils de professeurs, orienteurs, autant d'instruments au service de l'orientation : mais quelle est, monsieur le secrétaire d'Etat, pour vous, pour le Gouvernement, non pas la méthode, non pas la structure, non pas le moyen, mais la définition même que vous donnez de l'orientation scolaire ?

C'est en attendant votre réponse que je voudrais formuler quelques brèves observations sur sa définition et sur les sujets. L'orientation, c'est essentiellement une décision, décision d'un choix, décision du choix d'un enseignement, décision du choix d'une formation scolaire et les sujets de l'orientation sont l'enfant, la famille, les professeurs, les spécialistes, les psychologues, les orienteurs et l'Etat.

Avant de formuler à propos de chacun de ces sujets les brèves observations sur son rôle, je voudrais en quelques mots, car je crois que c'est nécessaire pour beaucoup d'entre nous, exercer en quelque sorte le mot d'orientation. On en a fait, chacun selon son goût, selon sa pensée politique, selon son appartenance, une sorte d'épouvantail, comme le symbole d'une étatisation d'un organisme inhumain, de la mise à l'écart, de l'éloignement de l'enfant de sa famille. Un tel système peut-être se concevoir ; il peut sans doute exister, mais il n'est concevable que dans une société d'un type différent de la nôtre. Il ne peut pas en être question en France.

Orientation ! Orientés, nous l'avons tous été. Nous l'avons tous été puisque nous sommes devenus ce que nous sommes. Nous avons été orientés, mais nous l'avons été par les circonstances, par un lieu géographique, par la présence d'un établissement scolaire, par le système social, par le milieu familial, par la présence ou l'absence de ressources financières et aussi, aujourd'hui comme demain et comme toujours, par les inégalités particulières inhérentes à la nature humaine.

Orientés, nous l'avons été. L'orientation a toujours existé, mais elle a peut-être été inétudiée et anarchique, mais fatale, de même qu'un navire poussé par le vent suit inexorablement une direction vers l'Orient ou l'Occident.

Le problème de l'orientation, ce souci de l'orientation, cette préoccupation qui est la nôtre n'est pas une nouveauté. A quoi répond-il ? Etudier, découvrir les éléments susceptibles d'évolution au-delà et en dehors des limites de la nature, en corriger autant que possible l'injustice et l'inégalité.

Cette recherche n'est pas nouvelle. Le Gouvernement, pas plus que votre commission, n'a innové. C'est en 1909 en France qu'Alfred Binet publie ses travaux et notamment son ouvrage sur les idées modernes de l'enfant. C'est en 1915 aux Etats-Unis qu'Arnold Gesell publie une étude sur la psychologie scolaire. C'est l'introduction de la notion selon laquelle, pour l'enseignement, l'enfant n'est plus un objet, son objet, mais son sujet. C'est cette même pensée, cette même idée, ce même sentiment qui décidera en 1932 M. Anatole de Monzie, ministre de l'instruction publique, à changer l'appellation et, par conséquent,

l'esprit même de ce ministère et à l'appeler ministère de l'éducation nationale. C'est enfin, beaucoup plus près de nous, en 1944, M. Henry Wallon qui cherche à institutionnaliser la psychologie scolaire.

Modestement, derrière tous ces philosophes et tous ces psychologues, tous ces chercheurs et tous ces penseurs, je voudrais, à propos des quatre sujets qui constituent les éléments de l'orientation, présenter quelques observations.

Première observation liminaire : l'orientation n'est pas, ne peut pas être, ne doit pas être, l'œuvre d'un seul, ni d'un seul service, mais le résultat de la collaboration de tous ceux qui y concourent. Au centre du problème, puisqu'il en est à la fois le sujet et l'objet, se trouve l'enfant. Et cependant, quand on y réfléchit, malgré cette place au centre même du problème, malgré cette double qualité d'objet et de sujet, il est souvent considéré comme un objet passif et l'on néglige l'apport essentiel, personnel qu'il peut et doit apporter si l'on provoque, si l'on aide, si l'on facilite chez lui la réflexion et la volonté de participer à sa propre orientation.

N'oublions pas qu'il s'agit d'une orientation qui se dessine peut-être dès les premières classes et qui doit en fin de compte aboutir à l'orientation-décision, c'est-à-dire à un moment donné où l'enfant, si on lui demande de réfléchir, sait collaborer à sa propre orientation et n'être plus simplement un sujet passif d'observation.

Cette participation de l'enfant est fondamentale car elle repose sur cette idée de l'enfant sujet et non plus objet de l'enseignement. L'élève-type modèle, le fort en thème que l'on propose à l'imitation de l'enfant, opposé aux méthodes de la pédagogie adaptée, nous conduirait à de trop longs développements ; la comparaison me permet cependant de demander au Gouvernement de préciser sa pensée et, si sa réponse est celle que j'attends sur cette question, monsieur le secrétaire d'Etat, si elle est ce que je souhaite, à propos de cette différence entre l'enfant sujet de l'enseignement ou objet de l'enseignement, cette réponse peut entraîner et contenir incluse une réforme fondamentale des méthodes d'enseignement.

Deuxième sujet de l'orientation : la famille. La famille est, dans ce concours de sujets, le plus lourd et le plus important.

Elle représente l'enfant sans se confondre avec lui. Dans cette décision sur le choix, elle joue le premier rôle parce qu'elle est l'élément social, en dehors du milieu de l'enseignement parce que c'est à elle, dans notre société, à qui il appartient, à qui doit revenir le dernier mot de la décision.

Mais si la famille doit avoir cette charge et doit avoir son rôle de décision, il faut que cette famille soit instruite et informée. C'est ici qu'il ne faut plus jouer sur les mots et se satisfaire de mots. Mais il ne peut pas être question pour l'information et l'instruction de la famille de se contenter de lui fournir un catalogue ou un annuaire des situations des débouchés ou de l'avenir possible des enfants après tel ou tel cycle d'enseignement. Cela est bon, mais cette information particulière n'est qu'une solution partielle d'un élément mineur du problème.

Il faut que la famille apprenne à réfléchir sur les limites qu'elle impose à l'enfant dans son choix, consciemment ou inconsciemment. Poids de l'hérédité que l'on semble aujourd'hui trop facilement nier, mais qui existe ; poids du milieu social, des moyens financiers, de l'aptitude ou, plus exactement — car c'est cela qui constitue les limites — de l'inaptitude des enfants.

Egoïsme familial où nous retrouvons les deux grandes tendances des milieux familiaux sur le problème de l'orientation.

L'une de ces tendances est, dans son fondement, très louable. C'est l'élevation sociale. Au prix de sacrifices souvent très lourds, au prix de peines, de privations, chacun, lorsqu'il n'a réalisé ou qu'il croit n'avoir réalisé qu'un destin insuffisant ou médiocre pour lui, veut que son enfant s'élève à un niveau social supérieur, recherche des carrières dites intellectuelles, s'éloigne des enseignements techniques et cela, parfois, au prix d'efforts impossibles à l'enfant, alors que son épanouissement, sa formation et sa culture se réaliseraient pleinement autrement. Le sacrifice, la fierté, l'amour de l'enfant ont ainsi — ô combien de fois — forcé et écrasé un avenir, dans l'ignorance des limites d'une orientation humaine.

L'autre tendance familiale veut, au contraire, proposer à un enfant, par pression, une sorte de modèle de vie et le perpétuer.

Elle entraînerait au fond l'inertie sociale, ignorant la personnalité de l'enfant, source quelquefois de réactions même du sujet — soit de soumission par une sorte de démission de sa propre personnalité d'enfant, soit, au contraire de révolte ou de résistance — qui fait se réfugier l'enfant dans un refus stérile.

La famille est là, au point de croisement de ces deux tendances, dont aucune n'est condamnable *a priori*, mais qui peuvent être néfastes suivant le sujet auquel elles s'appliquent.

C'est parce que je crois profondément qu'il appartient à la famille de prendre la décision, parce que c'est elle qui est

seule en mesure de la prendre, que je crois aussi, avec la même conviction, que, dans l'organisation des structures d'orientation, il faut faire une place première et importante non seulement à l'information de la famille, mais à une véritable éducation de tous les éléments du choix, de savoir, au-delà et au-dessus de la tâche quotidienne, d'une ambition extérieure à l'enfant, distinguer les inaptitudes.

Si cette action profonde, urgente, sur l'élément familial — dans une orientation dont, pour ma part, je ne conçois pas qu'elle soit impérative — n'était entreprise et se limitait encore à un conseil de professeurs ou à l'inventaire de situations possibles, la grande réforme sociale que nous attendons de la réforme de l'éducation nationale serait compromise.

Après l'enfant et la famille, j'en arrive au troisième élément : les professeurs. Mes chers collègues, j'ai eu trop souvent l'occasion, tant en mon nom personnel qu'au nom de la commission des affaires culturelles, de dire à cette tribune tout ce que je pense de notre corps enseignant, tout ce que notre société lui doit, tout ce que, individuellement, chacun d'entre nous doit à tous ses professeurs — depuis l'école maternelle jusqu'à l'amphithéâtre de facultés — pour que rien dans ce que je vais dire à propos du rôle des professeurs dans l'orientation ne puisse être interprété comme une critique.

Dans le système actuel ébauché, embryonnaire de l'orientation, le professeur a aujourd'hui le rôle le plus considérable. Non seulement il doit enseigner, c'est-à-dire communiquer les connaissances et enseigner à apprendre, mais il doit encore être le psychologue, juger des aptitudes, mesurer le degré global d'intelligence et, à partir de ces observations, conseiller, décider, refuser, admettre et, en fin de compte, orienter vers tel ou tel type d'enseignement et quelquefois, lorsqu'il s'agit des classes préparatoires aux grandes écoles, décider même de la profession de l'élève.

C'est une responsabilité considérable, une tâche presque irréalisable pour le professeur, si, dans le même temps, ce professeur, face à vingt-cinq, trente ou quarante élèves, doit d'abord remplir une tâche enseignante.

Qui peut, je ne dis pas reprocher, mais seulement songer à demander à ces maîtres de ne pas orienter un peu empiriquement, de ne pouvoir se pencher que sur les cas limites, en négligeant dans leur classe le gros du peloton qui trotterait dans les brancards ? Comment — revenant à ma première observation — demander à ces professeurs de découvrir l'enfant sujet et la pédagogie que ses aptitudes exigent ?

Vous connaissez tous ces professeurs qui, lorsqu'on parle de ces problèmes d'orientation, ne contestent rien et, presque sans répondre, simplement demandant qu'on les suive, que l'on soit témoins avec eux de la vie quotidienne qu'ils mènent dans ces classes pléthoriques, où seuls les premiers ou les derniers sortent un peu de l'anonymat.

Quand je dis que l'orientation est empirique, je constate et je ne reproche rien. Alors je sais que la confusion entre le résultat scolaire et l'orientation se produit et que l'on aboutit à cette simplification injuste de l'orientation par des examens ou par des concours.

Et cette observation à propos des professeurs qui, avec la famille, doivent apporter les éléments primordiaux de l'orientation — mais pas les seuls — me conduit logiquement à la solution nécessaire et urgente d'avoir, à côté des parents et des professeurs, des spécialistes de l'orientation.

Peu m'importe leur nom, monsieur le secrétaire d'Etat : conseiller d'orientation, orienteur, psychologue, psychologue scolaire. Cela m'est indifférent. Ce qu'il faut, c'est qu'ils existent.

Ils sont indispensables, ils sont ceux qui apportent à l'enfant, aux parents, aux professeurs leur connaissance de l'homme et de la société, les éléments de jugement correcteurs, coordinateurs de ce que chacun en lui-même, pour l'enfant, dans son milieu pour la famille, à l'école pour le professeur, trouve, connaît, ressent, pour arrêter son choix.

Depuis le décret du 27 janvier 1944 créant le diplôme d'Etat de conseiller d'orientation, un certain nombre de textes et de mesures ont organisé ce corps de conseillers et d'orientateurs.

Mais combien sont-ils, monsieur le secrétaire d'Etat ? Je ne connais pas le chiffre exact à l'heure où je vous parle. Ils sont quelques milliers, au maximum, et leur nombre devrait être multiplié par dix ou par vingt. J'insiste sur ce point.

Si l'on a la conviction que l'orientation, et la sélection qui est son corollaire, ne peut être juste, démocratique, qu'autant qu'elle n'est pas exclusivement fondée sur des critères scolaires, mais aussi sur la psychologie et la sociologie, il faut bien admettre qu'il ne peut y avoir d'orientation véritable tant que n'existera pas, en nombre suffisant, le corps spécialisé de conseillers d'orientation à côté des professeurs et des parents.

Enfin, monsieur le secrétaire d'Etat, vous pensez bien qu'avant de conclure un exposé trop long, je ne puis omettre de me pencher sur le rôle et la responsabilité de l'Etat dans ce

processus de l'orientation. Mes collègues, je crois, vous parleront des programmes, de la confusion de l'« encyclopédisme » et de la culture générale, des dangers de la spécialisation précoce. Ils le feront mieux que moi. Mais le rôle de l'Etat ne se limite pas à cette donnée. C'est lui, qui, matériellement, fixe les limites extrinsèques de l'orientation. C'est à lui qu'il appartient de supprimer les facteurs de limitation au choix des familles et des étudiants. Qu'importe le professeur, l'orientateur, la famille et le choix de l'élève si tous sont limités dans leur décision par l'absence d'un établissement, ses dimensions et ses possibilités d'accueil trop réduites, ou son manque de maîtres en nombre et en qualification ?

Mais sur ce point, je n'ai personne à convaincre et je le crois, monsieur le secrétaire d'Etat, vous moins que personne.

C'est l'Etat qui a la charge, qui a la responsabilité, qui a la décision de laisser l'avenir de l'orientation à son niveau embryonnaire ou de le réaliser.

Tout système d'orientation est condamné par avance tant que l'éducation nationale ne disposera pas, dans des locaux nombreux, répartis sur tout le territoire national, de professeurs en nombre et en qualité suffisants dès le début de l'enseignement secondaire — ce qui est indispensable — et également dans l'enseignement primaire.

J'ai lu récemment cette boutade d'un de nos professeurs de faculté qui disait :

« C'est à l'école primaire qu'on prépare et qu'on décerne les futurs prix Nobel. »

Cela peu paraître un peu paradoxal. Cependant la qualité des maîtres dans l'enseignement secondaire, et même dans l'enseignement primaire, est une chose indispensable, tant qu'on n'aura pas rétabli — je dis « rétabli » parce qu'il semble bien que cela, en France, ait déjà existé — le rapport maximum admissible par ordre d'enseignement entre le nombre d'élèves et le nombre de professeurs.

Je conclus. Sans doute, monsieur le secrétaire d'Etat, allez-vous me répondre que les observations que je viens de faire méritent le reproche de relever d'un débat théorique, sans contact, ou trop éloigné du réel, du pratique et du journalier. C'est ce reproche que M. le ministre de l'éducation nationale, il y a quelques jours, en conclusion du colloque de Caen, opposait à ce qu'il a appelé « la discussion de l'absolu » des maîtres de l'Université, le réalisme de sa tâche quotidienne dominée par les impératifs et les limites du budget en même temps que par le choix à faire dans le domaine du possible.

Je n'en disconviens pas, monsieur le secrétaire d'Etat ; mais c'est le rôle et la raison d'être d'un Parlement, c'est le devoir d'un parlementaire de toujours réclamer d'un service public, qui ne prétend pas être parfait, mieux et davantage, et d'opposer à la tentation de se satisfaire de ce qui a été fait le rappel stimulant, croyez-moi, de tout ce qui reste à faire. (*Applaudissements à gauche, au centre et à droite.*)

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

M. Georges Lamousse. Monsieur le président, monsieur le secrétaire d'Etat, mes chers collègues, je m'attacherai surtout au domaine qui m'a été imparti par notre commission, c'est-à-dire à l'enseignement du second degré et plus particulièrement au premier cycle de ce second degré.

Péguy disait que pour entreprendre n'importe quelle tâche, on ne peut se passer ni d'une physique, ni d'une métaphysique. Il en est bien ainsi pour cette tâche difficile, complexe, longue, qui met en jeu d'énormes moyens et qui est celle de la réforme de notre enseignement. Il faut en effet savoir d'où l'on part, ce qu'on a, comment ce service public a fonctionné jusqu'ici et il faut savoir également où l'on va, ce que l'on veut faire, quels sont les buts qu'on se propose d'atteindre et quels sont les objectifs qu'on se fixera le long de sa route.

On a parlé d'explosion « démographique ». Je ne pense pas que le mot soit exact. Il n'y a pas à proprement parler, pour un pays dont la population a augmenté de 25 p. 100 en quarante ans, d'explosion « démographique ». Mais il y a une explosion scolaire qui est due au progrès général des idées et du niveau de vie, à une exigence fondamentale à la fois de la société et de chacun des citoyens de vivre mieux, de s'épanouir davantage.

Deux chiffres prouvent cette explosion scolaire. Alors qu'elle est à peine visible, et l'on comprend parfaitement pourquoi, dans le premier degré où l'augmentation n'est guère que de 10 à 15 p. 100, les effectifs du second degré sont multipliés par vingt et ceux du supérieur par huit.

En même temps se produisait une évolution sociale dans l'importance respective des différents métiers et des différents secteurs de l'activité.

Alors que sur cent personnes actives on trouvait, en 1900, 80 manœuvres, 18 techniciens de qualification moyenne et 2 cadres, on trouvera vers 1975, soit trois quarts de siècle plus tard, 20 cadres, 30 manœuvres non qualifiés et 50 techniciens de qualification moyenne.

Ainsi que vous le voyez, il y a une évolution très nette vers un niveau plus élevé de connaissances et de qualification et il semble bien que cette double évolution, évolution scolaire, d'une part, et évolution sociale, d'autre part, tende vers une exigence du minimum de niveau d'enseignement qui était au début du siècle le certificat d'études et qui devrait être, vers 1970 ou 1975, le baccalauréat.

C'est pour cela que nous pensons que la scolarité devrait être prolongée, comme le voulait et le demandait le plan Langevin-Wallon, de seize ans jusqu'à dix-huit ans. C'est un vœu, mais nous espérons que ce sera demain une réalité.

Nous allons nous fonder aujourd'hui sur l'hypothèse qui est celle de la législation actuelle et des pouvoirs publics : l'obligation scolaire jusqu'à seize ans.

En face de ces besoins et de cette évolution, comment fonctionne notre appareil scolaire ? Prenons, si vous le voulez, cent élèves au niveau du cours moyen deuxième année qui est, comme vous le savez, la classe de préparation à la sixième. Sur ces cent élèves, 56 continuent vers les classes de transition ou vers les classes terminales qui débouchent ensuite sur la profession, on ne sait trop comment, ni avec quel diplôme, un peu au hasard de la chance et des possibilités de chaque famille.

Quant aux 44 qui restent, 21 sont reçus dans les lycées, 23 dans des C. E. G. ou des C. E. S.

Sur ces 40 élèves qui entrent en sixième, nous en trouvons une dizaine qui vont jusqu'au baccalauréat et qui l'obtiennent. Sur ces dix, nous en retrouvons sept dans les premiers degrés de l'enseignement supérieur, quatre dans le second cycle et deux en moyenne qui terminent ce cycle avec l'obtention des diplômes les plus élevés de l'université. Voilà comment fonctionne actuellement l'éducation nationale.

Maintenant, si vous le voulez bien, nous allons recouper cette première statistique par deux autres que je qualifierai plutôt de sociales.

La première tient à la composition de la sixième. Dans les classes de sixième, les cadres moyens et supérieurs de la nation comptent 95 p. 100 de leurs enfants alors que les ouvriers, les paysans, les petits employés, bref les élèves issus des milieux de travailleurs, ne comptent au contraire que pour 33 p. 100.

Quant à la deuxième statistique, si l'on superpose le travail par classe d'âge à l'appartenance familiale et sociale, on constate qu'à partir de quatorze ans, actuellement encore, 30 p. 100 des enfants travaillent et que sur ce contingent 65 p. 100 appartiennent aux classes les plus défavorisées de la nation. A quinze ans, 50 p. 100 des enfants travaillent et l'appartenance aux classes les plus modestes est de 65 p. 100. A seize ans, 60 p. 100 des enfants travaillent et parmi eux 80 p. 100 appartiennent aux classes les plus défavorisées de la nation. Si nous atteignons le niveau de dix-sept ans, nous trouvons que 80 p. 100 des enfants sont au travail, parmi lesquels 90 p. 100 au moins appartiennent aux classes les plus pauvres : ouvriers, paysans, petits fonctionnaires et petits employés.

Ainsi, pour nous résumer et pour reprendre ces chiffres dans leur ensemble, nous trouvons, d'une part, que deux tiers des étudiants viennent de familles qui représentent seulement le quart de la population de la France, et d'autre part, pour l'enseignement supérieur, que les enfants issus de familles de cadres moyens ou supérieurs ont quatre-vingts chances sur cent d'accéder à cet enseignement tandis que ceux dont les parents appartiennent aux classes défavorisées du point de vue social et dont je parlais il y a quelques instants ont simplement une chance et demie sur cent d'y parvenir, c'est-à-dire cinquante fois moins que leurs camarades dont les familles sont plus fortunées.

Veillez m'excuser, mes chers collègues, de vous avoir infligé ces chiffres. Vous en trouverez beaucoup plus dans la seconde partie de notre rapport. Si je vous les ai donnés, c'est parce qu'en eux-mêmes ils ont déjà valeur de démonstration et que rien ne vaut un chiffre exact pour prouver une thèse ou une opinion.

On parle de démocratisation. En quoi consiste-t-elle ? Il faut d'abord la définir. La démocratisation de l'enseignement consiste dans un système, dans une organisation telle que chaque enfant, quelle que soit son origine sociale, quel que soit le lieu de son domicile, quelle que soit la situation de fortune de ses parents, ait les mêmes chances que n'importe quel autre enfant de la nation française. Ce n'est pas une exigence politique ; c'est une exigence de bon sens, simplement morale, c'est le principe directeur de la démocratisation de l'enseignement.

Je n'ai pas besoin de vous dire que la démocratisation n'est pas faite. Les chiffres que je viens de vous donner en administrent la preuve. Lorsque, dans un pays, les classes représentant les deux tiers de la nation n'ont, dans l'enseignement supérieur, que 7 ou 8 p. 100 du contingent d'étudiants, on ne peut pas dire qu'il y ait démocratisation véritable.

Les pouvoirs publics répondent : rien n'est parfait au départ, nous ne pouvons pas tout faire d'un coup de baguette magique,

mais cette démocratisation, nous nous y dirigeons, nous allons peu à peu la réaliser.

Nous allons donc examiner maintenant, à côté de l'appareil qui existe et dont je vous ai expliqué, chiffres à l'appui, le fonctionnement, l'appareil qui nous est proposé par les pouvoirs publics.

On nous dit qu'il va être créé dans l'ensemble du pays deux sortes d'établissements du second degré : les collèges d'enseignement secondaire, ou C. E. S., et les collèges d'enseignement général, ou C. E. G., moyennant quoi, lorsque ce dispositif sera en place, tous les enfants quels qu'ils soient auront bien les mêmes chances. Malheureusement, il n'en sera pas ainsi. Pourquoi ? Parce que le collège d'enseignement secondaire sera installé dans une zone de population dense, comprendra quatre sections — classique, moderne long, moderne court et classe de transition — et représentera, si vous le voulez, la voie royale, alors que le collège d'enseignement général sera implanté en zone rurale à faible densité de population, ne comprendra que trois sections — moderne long, moderne court et classe de transition — la section classique étant supprimée.

Or, il est bien évident que cette section classique est celle qui répond aux intelligences les plus fines, les plus solides, les plus authentiques. Du fait de sa suppression, la partie de la population scolaire appartenant aux zones rurales sera privée de la possibilité d'accéder aux plus hautes études, au sommet de l'édifice.

On justifie cette mesure en disant : nous ne pouvons pas dans les zones à faible densité planter des établissements aussi lourds et aussi complets que les C. E. S. Mais on peut répondre à cela qu'il n'est tout de même pas difficile — j'y reviendrai tout à l'heure en parlant des programmes — de créer dans un C. E. G. une section classique. Il suffit qu'il y ait un professeur de latin. Cela constitue au moins l'amorce d'une section classique et un certain nombre de membres de notre commission se sont étonnés justement, devant les responsables du ministère de l'éducation nationale, en particulier notre éminent collègue et ancien ministre de l'éducation nationale M. Berthoin, que les pouvoirs publics ne consentent pas à nommer dans chaque C. E. G. un professeur de latin pour rétablir dans une certaine mesure la parité avec l'enseignement qui est dispensé dans les C. E. S.

Un autre élément entre également en ligne de compte qui s'oppose à la démocratisation de l'enseignement : c'est le coût des études. En effet, les études sont très coûteuses. Lorsqu'on dit que l'enseignement public est gratuit, c'est vrai si l'on entend simplement la participation aux cours. Ceux-ci ne sont pas payants, mais il est d'autres dépenses que les familles sont obligées de supporter : les dépenses de voyage, d'hébergement, de fournitures, de trousseau, etc.

On répond à cet argument qu'il existe un système de bourse. Fonctionnaire moi-même, et au titre de l'éducation nationale, j'ai fait partie de maintes commissions départementales ou régionales d'attribution de bourses et je sais qu'elles ne peuvent donner ce qu'elles ont ; c'est une vérité d'évidence. Elles ne peuvent pas partir d'un point de vue qui consisterait à donner à chaque famille ce qui lui est nécessaire. Elles ne peuvent simplement que répartir au mieux la masse de crédits qui leur est accordée.

Nous pensons que ce système est insuffisant et qu'il est injuste. Il est injuste parce qu'il est très difficile — je le sais par expérience — de déterminer exactement les ressources d'une famille. Il est insuffisant parce que — c'est une vérité d'expérience également — les bourses ne couvrent pas, tant s'en faut, la totalité des frais qui sont imposés aux familles par le maintien de leurs enfants dans un établissement scolaire.

C'est pour cela que certains groupements, et d'abord certains partis politiques — je cite par exemple le plan de réforme du parti communiste, le plan de réforme du parti républicain populaire et, bien entendu, on ne m'en voudra pas de citer également la proposition de loi sur la réforme de l'enseignement déposée à l'Assemblée nationale par le parti socialiste — donc non seulement des partis politiques, mais aussi des groupements sociaux, des associations de parents d'élèves, la fédération de l'éducation nationale, le syndicat national des instituteurs, tous demandent que soit substitué au système des bourses un système d'allocation d'études tel que jusqu'au niveau de l'enseignement supérieur, les parents soient dégagés des frais réels qu'ils doivent supporter pour faire suivre à leurs enfants des études dans des conditions convenables.

Si cette allocation d'études était instituée, nous pourrions à ce moment-là parler véritablement d'un pas, d'un grand pas qui serait fait dans la voie d'une véritable démocratisation de l'enseignement. Tant que l'on n'aura pas créé dans les C. E. G. de type rural la quatrième section — ou la première ; cela dépend de celle par laquelle on commence — enfin disons la section la plus relevée, celle qui a le plus de prestige, d'autre part, tant qu'on n'aura pas remplacé le système injuste et

insuffisant des bourses d'études par des allocations d'études versées aux parents, on ne pourra pas dire qu'on s'est engagé résolument dans la voie de cette démocratisation de l'enseignement.

Voilà ce que je voulais dire, au sujet du premier cycle du second degré, à propos du problème des investissements. Mais on a tort de parler seulement des investissements. C'est, monsieur le secrétaire d'Etat, la tendance des pouvoirs publics, du ministre de l'éducation nationale, et malheureusement cette tendance est suivie par un certain nombre de parlementaires ou de personnalités qui appartiennent à l'opposition.

M. Michel Habib-Deloncle, secrétaire d'Etat à l'éducation nationale. C'est peut-être l'ordre inverse !

M. Georges Lamousse. Je ne le crois pas, monsieur le secrétaire d'Etat.

Vers 1910, Jaurès disait que l'état-major de l'armée était atteint de la maladie de la pierre ; cette maladie consistait à bâtir des casernes. Et Jaurès disait que ce n'était pas en entassant des pierres les unes sur les autres qu'on formait une armée à la mesure des besoins d'alors, qu'il fallait autre chose. Ce n'est pas non plus uniquement en bâtissant des établissements que l'on fera une réforme de l'enseignement ; il y faut autre chose. Le cœur du problème est dans la réforme des programmes et dans la formation des maîtres.

Nos programmes, en effet, sont pléthoriques ; on l'a trop dit. Ils sont surtout embarrassés de notions qui non seulement ne servent à rien dans l'immédiat, mais qui ne préparent rien et ne débouchent sur rien. On pourrait dire plutôt que ce sont des édifices qui sont morts, qui ne sont pas animés, au sens étymologique du mot, et nous pensons qu'il y aurait lieu justement d'y parvenir. Comment les animer ?

D'abord je reviens à ce que nous avons dit tout à l'heure à propos des sections. Je pense qu'en créer quatre dans les C. E. S. constitue une erreur. En effet, on a en principe le choix entre quatre sections, mais il est bien évident qu'elles sont présentées de façon telle que le choix déjà est presque guidé. Il en est là comme de ces professeurs qui donnent un sujet de baccalauréat en attendant, non pas la réponse personnelle de l'élève, mais celle qu'ils souhaitent, eux. On nous dit : il y a la section classique. C'est la section impériale, on le sait, et tout le monde pourra la choisir ; ensuite il y a le moderne long et le moderne court ; puis on descend ainsi de degré en degré jusqu'à la quatrième section, qui est celle des laissés pour compte, de ceux dont on ne sait pas exactement où l'on va les placer. Nous pensons que cette façon de procéder est mauvaise et néfaste, qu'elle crée dans l'enseignement, des degrés et des différences qui, souvent, ne sont pas justifiées. Il serait donc préférable de créer, non pas quatre sections, mais seulement trois : études théoriques, études pratiques, études professionnelles, étant entendu qu'elles peuvent déboucher vers des professions placées exactement au même niveau et qui jouissent dans la société de la même considération.

Il existe encore en France un vieux préjugé selon lequel celui qui a fait des études purement théoriques est supérieur à celui qui a fait des études pratiques. Le directeur d'un très grand établissement nationalisé me disait, voilà quelque temps, que jamais on ne verrait à la direction de cet établissement un ingénieur technicien, mais toujours un homme formé aux études théoriques et aux études de recherche fondamentale. Les choses ne se passent pas ainsi dans tous les pays, vous ne l'ignorez point, monsieur le secrétaire d'Etat. Par exemple, aux Etats-Unis, en Union Soviétique, en Allemagne, un ingénieur technicien de même rang qu'un ingénieur théoricien, si je puis dire, peut accéder exactement au même emploi.

Voilà donc la première réforme qui pourrait être introduite dans les programmes : la réduction de quatre à trois du nombre des sections, lesquelles seraient de même niveau et jouiraient de la même considération aussi bien au sein de la population nationale que de la population scolaire.

M. Michel Habib-Deloncle, secrétaire d'Etat. Je ne vois pas très bien pourquoi le fait de les ramener de quatre à trois changerait quelque chose !

M. Georges Lamousse. Telle est la première réforme à apporter au programme. Mais il faudrait en prévoir une autre qui consisterait à introduire un esprit nouveau, qui serait plus actif et ferait participer davantage les enfants aux futures activités de leur métier, mais aussi à leur future mission de citoyen. En effet, l'école n'est pas le seul moyen de diffuser la culture. Il y en a d'autres — ceux que l'on a appelés les *massmedia* ou les moyens d'information de masse — qui sont constitués par la radio, la télévision, le disque et le film.

Ces moyens sont redoutables et il y a lieu d'apprendre aux élèves, non seulement à s'en servir, mais aussi à s'en défendre, car ils exercent souvent une emprise, et une emprise néfaste. Aux mains d'un régime ou d'un gouvernement peu scrupuleux

ils peuvent conduire à une mise en condition de toute la population, comme l'ont fait dans le passé les régimes fascistes, notamment le régime nazi. C'est pourquoi il est bon que l'université — je le dis en passant — conserve ses franchises, c'est-à-dire son indépendance pleine et entière à l'égard de l'Etat et des pouvoirs publics.

Venons-en maintenant à la formation des maîtres. Il semble bien, d'après ce que M. le ministre de l'éducation nationale nous a exposé sur ses intentions, qu'on va s'attacher à former le plus grand nombre de maîtres possible et que ceux-ci seront munis, autant que faire se peut, des meilleurs diplômes.

Ce n'est pas suffisant. En effet, c'est quelque chose de posséder un diplôme, mais il y a peut-être une autre qualification, une autre formation que celle-là. C'est pour cette raison que nous estimons injuste de découronner les écoles spécialisées qui ont eu jusqu'à présent la vocation et la mission de former des maîtres pour tous les degrés.

Nous pensons que la meilleure façon de les former serait de prévoir trois étages d'écoles spécialisées de formation des maîtres. Le premier étage serait constitué par les écoles normales départementales...

M. Marcel Darou. Très bien !

M. Georges Lamousse. ... pour la formation des maîtres du premier degré, ...

M. Marcel Darou. On n'en veut plus !

M. Georges Lamousse. ... ces écoles normales qu'on essaie de démolir par tous les moyens. Le deuxième étage serait formé par les écoles normales académiques qui formeraient les maîtres du premier cycle du second degré et le troisième par les écoles normales supérieures qui seraient chargées, elles, de former les maîtres des plus hautes classes du second degré, qui donnerait accès à l'enseignement supérieur.

Nous avons là quelque chose qui existe, qui a fait ses preuves déjà ; cette formation par les écoles normales, qu'il s'agisse des écoles normales primaires ou des écoles normales supérieures, aucune autre formation actuellement ne peut la remplacer. Je citais tout à l'heure Péguy et je voudrais rappeler maintenant une de ses paroles, que j'ai retrouvée dans ses souvenirs, lorsqu'il nous parlait des normaliens qui reviennent faire un stage dans l'école primaire et qui étaient respectés, dit-il, « comme des hussards noirs ».

Il serait souhaitable que tous les maîtres, quel que soit le degré de l'établissement où ils enseignent, puissent avoir une autre formation, puissent avoir non seulement les qualifications professionnelles requises, elles sont bien entendu indispensables, mais aussi, à côté des qualifications professionnelles et du degré d'instruction qui est nécessaire et peut être donné dans les facultés, une autre formation si je puis dire intérieure, une formation morale, qui est le sens de leur mission, mission d'un autre ordre que l'exercice d'une autre profession.

Bien entendu, il y a un déclassement dans la fonction enseignante. Un écrivain qui n'est pas de gauche, tant s'en faut, puisqu'il s'agit de François Mauriac, parle dans l'un de ses livres d'un normalien de l'école normale supérieure « qui est, dit-il, moins payé qu'un chauffeur de taxi ». Eh bien, c'est malheureusement vrai, et sans faire en quoi que ce soit de la démagogie, je dis qu'il est scandaleux que la fonction enseignante subisse un tel déclassement matériel et, bien entendu, aggravé par un déclassement social.

M. André Monteil. On peut toujours devenir Premier ministre !

M. Georges Lamousse. Oui, je vous remercie, mon cher collègue, de votre remarque, mais c'est un débouché qui est assez rare ! (Sourires.)

M. Michel Habib Deloncle, secrétaire d'Etat. Pour les chauffeurs de taxi, aussi !

M. Georges Lamousse. Voilà, mes chers collègues, les quelques réflexions que je voulais vous faire au sujet de la réforme de l'enseignement.

Je me résume : l'appareil scolaire tel qu'il existe, tel qu'il nous a été donné et tel qu'il nous est proposé par les pouvoirs publics, ne répond ni aux exigences de l'équité, ni aux besoins de la Nation, ni à la libération véritable de la personne humaine. Il nous semble qu'il tend de façon assez dangereuse vers une mécanisation de l'ensemble du système qui risque d'en faire un corps sans âme, qui étouffera à la fois les légitimes aspirations de chacun vers son épanouissement personnel et l'effort commun et nécessaire de construction d'une cité juste, heureuse et fraternelle.

En second lieu, la méthode qui consiste à porter le principal accent sur les investissements est une erreur. On perd de vue que les investissements ne sont que la partie mineure de la tâche à entreprendre.

Un membre tout à fait éminent de l'Université me disait, il y a quelques jours : mettez un bon maître dans une grange et

vous aurez de bons résultats ; mettez un maître médiocre dans un palais scolaire et vous aurez des résultats médiocres. Bien entendu, il ne s'agit pas de choisir la première hypothèse au lieu de la seconde. Ce que nous demandons, c'est qu'il y ait de bons maîtres dans de belles classes, dans des classes qui soient adaptées aux besoins de l'enseignement, aux besoins de la Nation.

Enfin, le problème primordial consiste à porter l'effort des pouvoirs publics vers les programmes et vers la formation des maîtres, à donner à des programmes allégés, équilibrés, une âme nouvelle tournée vers l'avenir et à former des maîtres dont la valeur ne soit pas d'un autre degré que leurs diplômes, mais d'une autre nature, et qui puissent être, pour leur génération, ce que furent leurs aînés pour la génération de 1914. *(Applaudissements sur tous les bancs.)*

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

M. Adolphe Chauvin. Monsieur le président, monsieur le secrétaire d'Etat, mes chers collègues, le problème que je dois aborder devant vous est celui qui m'a été confié par la commission de contrôle, à savoir l'orientation, la sélection et l'enseignement du second cycle du second degré. Je m'efforcerai de rester dans les limites de mon sujet et d'être le plus concis possible, bien que le champ soit tellement vaste qu'il pourrait nous retenir de longues heures.

Comme vous le savez, la réforme de l'enseignement prévoit une orientation et une sélection à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire à la fin de la troisième. La première question qui se pose est celle de savoir si cette orientation et cette sélection se font dans des conditions rassurantes pour l'avenir de l'enfant. Toute erreur de diagnostic risquant d'avoir pour lui des conséquences dramatiques, nous avons le droit et le devoir de veiller à ce que toutes les garanties d'une bonne orientation et d'une bonne sélection soient assurées. Personne n'oserait affirmer que les conditions actuelles sont satisfaisantes et en disant cela, nous n'entendons pas être désobligeants pour les conseils de classe qui font leur travail avec la conscience scrupuleuse qui est de règle chez les enseignants. Mais votre commission de contrôle considère qu'il s'agit d'une décision tellement grave que le seul critère scolaire ne saurait être retenu.

Le Gouvernement, d'ailleurs, a conscience de la gravité de ce problème et la création de l'office national d'orientation semble répondre à cette préoccupation. Pour assurer une orientation et une sélection sérieuses, l'éducation nationale devra disposer d'un corps de psychologues-orienteurs d'excellente qualité qui devront intervenir non pas tant pour contester une appréciation portée par les professeurs sur les aptitudes actuelles de l'enfant que pour supputer une évolution favorable dans la manifestation d'aptitudes encore peu affirmées.

La seconde question que nous devons nous poser est celle-ci : la fin de la troisième est-elle le moment propice pour une orientation définitive ? Je sais qu'il nous sera répondu que rien n'est définitif puisque la réforme a été conçue de telle sorte que des passerelles ont été prévues permettant le passage d'une section à une autre.

M. Michel Habib-Deloncle, secrétaire d'Etat. Exactement !

M. Adolphe Chauvin. J'aurai l'occasion de démontrer, monsieur le secrétaire d'Etat, du moins je l'espère, dans la suite de mon exposé, que, contrairement à ce que vous croyez, cette mobilité est illusoire.

La commission considère qu'il est bien dangereux de prétendre, et au surplus bien prétentieux d'affirmer, qu'à la fin de la troisième, les aptitudes de l'enfant peuvent être décelées avec assez de certitude pour fixer son destin. S'il est vrai que, chez certains enfants, les aptitudes sont évidentes dès ce moment et même avant, chez combien plus — et là je fais appel à l'expérience des enseignants — n'apparaissent-elles clairement que plus tard.

Mais, nous dira-t-on, si une décision n'intervient pas à la fin de la troisième, une spécialisation des études du second cycle préparant à l'enseignement supérieur ne sera pas possible. L'objection mérite que nous nous attardions quelque peu à examiner le contenu de l'enseignement du second cycle et à examiner également s'il prépare efficacement à l'enseignement supérieur.

Les voies sont nombreuses entre lesquelles l'enfant devra choisir à la fin de la troisième. Trois groupes de possibilités s'offrent à lui : l'entrée dans le second cycle long, l'entrée dans le second cycle court et l'entrée dans la vie active.

La commission de l'équipement scolaire, universitaire et sportif a assigné pour les années 1972-1975 les objectifs suivants concernant la répartition des effectifs de la classe d'âge sortant de la classe de troisième : entrée dans le second cycle long : 35 p. 100, entrée dans le second cycle court : 40 p. 100, entrée dans la vie active : 25 p. 100.

Les enfants qui n'entreront ni dans la vie active ni dans le second cycle long auront à choisir entre deux formations : celle qui leur permettra d'obtenir en un an le certificat de formation professionnelle et celle qui les mènera en deux ans au brevet d'enseignement professionnel dans les sections technique industrielle, technique commerciale et professionnelle administrative.

Disons tout de suite que la création de ce second cycle court nous paraît excellente et devrait permettre de donner au pays les ouvriers et employés qualifiés et les cadres de maîtrise dont il a besoin. La loi sur la formation professionnelle que le Parlement a votée récemment devrait permettre aux mieux doués et aux plus courageux de parvenir à une promotion que connaîtront plus facilement leurs camarades qui auront pu suivre l'enseignement technique long, section T, sanctionné par le baccalauréat technique, ou la formation de technicien sanctionnée par le baccalauréat de technicien.

S'il est un domaine dans lequel la réforme nous paraît apporter des améliorations incontestables, c'est celui de l'enseignement technique, à condition toutefois que la culture, c'est-à-dire l'aptitude à s'adapter à des métiers différents, ne soit jamais perdue de vue.

C'est pourquoi il nous paraît indispensable que les responsables de l'éducation nationale définissent pour chacun des enseignements techniques le point d'équilibre entre la culture et la technique et ne sacrifient pas à l'efficacité immédiate.

L'enfant qui ne suivra pas l'une des voies de l'enseignement technique devra choisir pour la fin de ses études du second degré entre une voie littéraire et une voie scientifique, l'une et l'autre de ces voies se subdivisant, au niveau de la classe de première, en deux sections, A et B, correspondant à la seconde littéraire, C et D correspondant à la seconde scientifique.

Nous allons examiner de plus près le contenu du système du second cycle long. Je vous rappelle, mes chers collègues, qu'en seconde il y a trois sections, A, C et T, et qu'en première une subdivision intervient qui donne cinq sections, mais, si on y regarde de très près, on s'aperçoit qu'on peut aller jusqu'à onze formes différentes.

En classe de seconde A deux innovations sont à remarquer : une option sciences économiques avec quatre heures de cours et la possibilité pour les modernes de choisir la voie des études littéraires. Seconde innovation : l'étude de deux ou éventuellement de trois langues offrira l'accès au baccalauréat littéraire au même titre que l'étude des langues anciennes. Avec la classe de seconde C, on retrouve les possibilités qu'offraient les anciennes A' d'associer à une culture scientifique une culture classique. Cette section est la seule voie de synthèse entre l'humanisme et la science et le total des heures de classe y est de vingt-sept. Cette section, évidemment, ne sera accessible qu'à un petit nombre d'esprits rapides. Notons en passant que le temps accordé à l'histoire, la géographie et l'instruction publique, soit quatre heures, est aussi important que celui dont bénéficient les études de français, et cela nous le déplorons.

La première A comporte une option Arts dans laquelle, à un tronc commun de disciplines littéraires, français, histoire et géographie, s'ajouteront six heures de théorie et de pratique d'un art.

La première B, elle, comporte quatre heures d'enseignement de sciences économiques, treize heures d'enseignement littéraire au lieu de dix-sept en première A et huit heures d'enseignement scientifique au lieu de six en première A. L'enseignement des mathématiques sera, dans cette classe, nous dit-on, une initiation aux mathématiques statistiques. Il est évident que cette section prépare très directement à la licence des sciences économiques, aux écoles H. E. C., E. S. S. E. C. et, d'une façon générale, à la vie économique.

Quant à la première C, elle assurera douze heures d'enseignements scientifiques, sciences mathématiques sept heures et sciences physiques cinq heures. Des éléments de l'actuel programme de mathématiques élémentaires glisseront dans cette classe. De plus, les élèves de première C auront la possibilité d'étudier le grec grâce à trois heures de cours hebdomadaires et facultatifs. Cette section est évidemment celle qui donne à l'enfant les plus grandes possibilités d'orientation à l'issue de la classe de première, mais à quel prix ? vingt-huit heures d'enseignement !

La première D se présente comme une subdivision de la branche scientifique ; elle compte un enseignement profondément renouvelé de trois heures de sciences naturelles ; l'enseignement des mathématiques sera conçu, indiquent les textes, dans un esprit nouveau, celui de leurs éventuelles applications.

La première D préparera évidemment à l'enseignement médical et à l'enseignement scientifique supérieur de premier cycle, biologie-géologie, peut-être aussi chimie-biologie.

Quant à la section T, elle est ouverte aux enfants dont l'esprit s'accommode mal des abstractions, mais qui sont aptes à recevoir un enseignement théorique en même temps qu'un enseignement pratique d'atelier de façon à enrichir leur esprit en partant du contact avec le concret.

En classes terminales, cette spécialisation appliquée depuis la seconde est encore renforcée : elle cantonne la philosophie dans les classes littéraires et n'attribue à la section A que deux heures de mathématiques comme enseignement à option. Elle apparaît à votre commission comme contraire au développement d'un humanisme scientifique. Le principal reproche qu'adresse la commission aux auteurs de la réforme, c'est d'orienter et de spécialiser trop précocement.

M. Marcel Prélot. Très bien !

M. Adolphe Chauvin. Elle pense que la meilleure façon de permettre à l'homme une adaptation à des disciplines différentes et une bonne préparation à l'enseignement supérieur est d'assurer à l'enfant une bonne formation de l'esprit en développant les disciplines qui assurent cette formation et en écartant délibérément celles qui encombrer les programmes au détriment des disciplines essentielles.

Nous sommes intimement convaincus qu'une véritable et efficace réforme de l'enseignement ne peut se faire sans un allègement des programmes. Il est vraiment surprenant qu'on ne mette jamais en relation les problèmes d'orientation et de sélection avec les programmes scolaires. Il est également étonnant que l'on ne songe pas à examiner avec plus d'attention la valeur de formation des différentes disciplines proposées ou imposées à l'enfant.

Or, c'est ici le nœud de tous les problèmes d'orientation et de sélection. La réforme cherche dans la diversification des structures et des cultures la solution du problème. On aperçoit aisément l'idée maîtresse qui a guidé les auteurs de la réforme : l'élève se trouvant placé devant une gamme plus riche d'enseignements différenciés sera naturellement enclin à opter pour l'enseignement correspondant le mieux au groupement original d'aptitudes qui constituent son individualité ; son choix s'orientera spontanément, sans contraintes extérieures, vers l'enseignement spécialisé qui convient le mieux à ses possibilités. Implicitement, on fait dépendre le goût pour un type d'études de la conscience ou de l'appréciation des capacités, c'est-à-dire en fait de la constatation des résultats scolaires.

La commission de contrôle estime qu'une diversification prématurée des enseignements est extrêmement dangereuse. Elle pense que l'enseignement secondaire doit être un enseignement de formation équilibré. C'est à ce prix qu'on donnera à l'adolescent la plus grande liberté de choix. Placer un « littéraire » dans une section où il ne fera plus ou presque plus de mathématiques, c'est l'enfermer dans des limites étroites, c'est le condamner à être esclave de lui-même, c'est rendre plus difficiles les problèmes d'orientation et de sélection ultérieurs.

Si l'on considère comme possible et, en outre, souhaitable un enseignement de formation tendant à porter au plus haut niveau l'équilibre de l'esprit humain, il faut choisir avec précaution les disciplines qui assurent le mieux cette formation. Avant de sélectionner les enfants, il faut sélectionner les matières enseignées, il faut se limiter à celles qui sont le plus propres à former les aptitudes générales de l'esprit.

La clef de tous nos problèmes d'enseignement est donc, nous semble-t-il, une bonne classification des disciplines. La commission de contrôle considère que les matières de formation de l'esprit sont, en dehors du français, les mathématiques, le latin, la philosophie et les langues vivantes étrangères à syntaxe complexe et déclinaisons.

Elle regrette que le latin ait été sacrifié avec autant de légèreté. Il lui apparaît que le latin constitue un excellent moyen de formation de l'esprit, parce qu'il développe l'aptitude à l'analyse par la version et à la synthèse par le thème et qu'il concourt à la pleine possession et à l'affinement de l'instrument essentiel de l'expression, la langue française.

Mais, si le latin n'est pas retenu, qu'il soit remplacé, au moins dans le domaine littéraire, par une langue à syntaxe complexe et déclinaisons, l'allemand ou le russe. Il importe, en effet, que dans les deux domaines, littéraire et scientifique, l'élève acquière des habitudes de pensée logique. S'il était limité sur ce point fondamental aux disciplines scientifiques, telles les mathématiques, il assimilerait indûment sciences et rigueur logique, littérature et indocilité de pensée ; s'il était limité aux disciplines littéraires, il assimilerait indûment aussi disciplines scientifiques, froideur et étroitesse de l'esprit. Il serait donc dangereux, du point de vue de l'équilibre de l'esprit, de supprimer l'enseignement du latin sans imposer un substitut d'égale valeur. Il est à regretter vivement qu'on ne lui donne pas comme substitut obligatoire l'allemand ou le russe. La com-

mission pense que c'est une mesure que le Gouvernement devrait examiner très attentivement.

D'autres disciplines peuvent être dites d'acquisition de connaissances : ce sont la physique, la chimie, les langues étrangères à syntaxe simple sans déclinaisons. Elles constituent la base théorique ou technique d'une formation professionnelle, soit un véhicule commode de la pensée. Enfin, l'histoire, la géographie descriptive, les sciences naturelles peuvent être matière de culture générale.

Ce schéma est volontairement simplifié. Il est évident que les différences ne sont pas aussi tranchées et que la manière d'enseigner est très importante pour la détermination de la valeur culturelle d'une discipline.

Toutefois, il nous semble que ces diverses notions doivent être soigneusement séparées. La première, celle de formation de l'esprit, se définit par référence aux mécanismes intellectuels fondamentaux ; la seconde notion, celle de l'acquisition de connaissances, se lie à celle d'action ; la troisième notion, celle de culture générale, se rapporte à celle d'environnement. La culture générale rend le monde familier à l'enfant. Elle lui permet de s'y intégrer et de s'y mouvoir avec une certaine aisance, de ne plus être un objet mais un sujet.

Qu'exige l'enseignement supérieur ? Des esprits clairs, sachant organiser les connaissances reçues, maniant parfaitement la langue française, moyen essentiel d'expression de la pensée. Les échecs au baccalauréat, les doléances des professeurs de l'enseignement supérieur prouvent à l'évidence que l'échec de notre enseignement supérieur est grave.

A qui, *a priori*, en imputer la responsabilité ? Les causes sont multiples, mais le caractère encyclopédique des programmes, la dispersion de l'attention des élèves sur de multiples matières sont une des principales causes.

L'erreur fondamentale du système d'enseignement, tel qu'il s'est peu à peu construit et se précise encore avec la réforme, repose sur la confusion entre les trois conceptions que nous avons définies et sur l'impossibilité ou sont les responsables de faire un choix. Ni l'encyclopédisme ni la spécialisation n'ont été évitées. L'encyclopédisme est patent : dans certaines sections de seconde les études portent sur sept matières, en première B sur huit.

La spécialisation non plus n'a pas été écartée. C'est d'abord, à l'entrée de la seconde, le choix entre l'une des trois sections : littéraire, scientifique ou technique ; c'est aussi, à l'entrée de la classe de première, l'option pour l'une des cinq sections que comporte cette classe et dont chacune correspond à un type de culture.

D'ailleurs, la comparaison entre les types de culture ainsi définis et les enseignements supérieurs montre que, malgré une certaine polyvalence maintenue pour le baccalauréat, il y aura dans la pratique un choix sans repentir possible dès l'entrée en classe de seconde. Si toutefois quelque faible espoir de changement subsistait encore, il disparaît complètement après l'entrée en première.

Il apparaît à votre commission que c'est une erreur très grave. A l'heure où le champ des connaissances est considérablement élargi, l'esprit humain, pour les appréhender, a besoin d'une formation large et profonde et la spécialisation doit lui être imposée le plus tard possible.

C'est pourquoi la commission pense que le Gouvernement a pris un risque considérable en choisissant la fin de la troisième pour l'orientation pratiquement définitive des élèves du second cycle long et elle considère comme détestable la spécialisation telle qu'elle est imposée par la réforme de l'enseignement. Elle est convaincue que la seule solution pour redonner de la valeur à l'enseignement secondaire long est de développer les disciplines de formation de l'esprit dans tous les enseignements longs, au détriment des autres s'il est nécessaire.

L'enseignement de ces disciplines requiert un personnel hautement qualifié, préparé à sa tâche par une solide formation pédagogique. La caractéristique d'un professeur de l'enseignement secondaire devrait être une authentique formation supérieure et une formation pédagogique sérieuse. Tout professeur de l'enseignement secondaire devrait donc non seulement avoir été en contact prolongé avec des professeurs de l'enseignement supérieur, eux-mêmes rompus au travail personnel et à la recherche, mais aussi avoir accompli un travail original, montrant son aptitude à composer seul ou en équipe une œuvre de synthèse et d'imagination.

D'autre part, le professeur de l'enseignement secondaire, quelle que soit sa qualification, qu'il détienne la licence, la maîtrise ou l'agrégation, doit recevoir une formation pédagogique. Sans doute des progrès ont été réalisés et chacun se félicite aujourd'hui de la formation pédagogique donnée aux licenciés par le certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement secondaire. S'il est vrai que la pédagogie est un don qui ne s'acquiert pas mais que l'on possède, il importe

que soient écartés de l'enseignement les candidats professeurs qui ne possèdent pas ce don afin que des générations d'enfants n'aient pas à souffrir de professeurs inaptes à leur tâche et que ces professeurs eux-mêmes n'aient pas à souffrir toute leur vie d'une situation pour laquelle ils n'étaient pas fait.

M. René Tinant. Très bien !

M. Adolphe Chauvin. Avant de terminer cet exposé, je voudrais dire un mot de l'examen qui sanctionne les études du second degré, le baccalauréat. Votre commission s'est en effet inquiétée de savoir si la réforme de l'enseignement améliorerait le baccalauréat, si décrié depuis quelques années et elle a eu la prétention d'indiquer la voie dans laquelle il conviendrait de s'engager pour redonner au baccalauréat la valeur d'un examen assurant l'entrée à l'université. Si votre commission fait des propositions dans ce sens, c'est qu'elle considère que, malgré la réforme de l'enseignement et la sélection opérée à la fin de la troisième, les résultats au baccalauréat risquent de continuer à être décevants. Elle considère en effet que tels que la réforme les définit, les programmes, la qualification des professeurs, les méthodes et la durée de l'enseignement ne sont pas de nature à élever le niveau des élèves et qu'en conséquence le baccalauréat ne remplira pas mieux qu'il le fait actuellement son double rôle de sanction des études secondaires et de sélection à l'entrée des études supérieures.

La commission pense que le baccalauréat devrait être conçu comme un examen complet et complexe, ou une série d'examens permettant de faire, après sept années d'études secondaires, un bilan général. Je ne rentrerai pas dans le détail de ce que devrait être un examen. Dans le rapport écrit nous nous sommes efforcés de proposer un projet de baccalauréat idéal. Il est sans doute discutable. Monsieur le secrétaire d'Etat, il a, entre autres, le grave inconvénient d'exiger la mobilisation de moyens importants, de moyens financiers en particulier. Mais sept ans d'études secondaires, l'avenir d'un enfant ne justifient-ils pas que l'on se penche très attentivement sur lui pendant quelques semaines pour un véritable et très sérieux diagnostic ? Une chose est certaine aujourd'hui, c'est que le public a perdu confiance dans le baccalauréat, dans la valeur intrinsèque de cet examen comme moyen de juger l'enfant. La commission est convaincue qu'on le revaloriserait s'il devenait un examen complet de l'intelligence et de la personnalité de l'adolescent. Il faut que le baccalauréat joue son rôle de liaison entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

J'espère avoir réussi à définir ce que devrait être un enseignement secondaire dont le rôle est de préparer à l'enseignement supérieur. L'homme cultivé de la deuxième moitié du xx^e siècle doit allier en lui une culture scientifique et une culture littéraire, réalisant ainsi un équilibre, une harmonie entre deux types de culture aussi indispensables l'un que l'autre pour appréhender notre monde. Il ne réalisera cet humanisme scientifique que s'il y est préparé par un bon enseignement secondaire. Que l'on renonce courageusement aux programmes à la fois déséquilibrés, spécialisés et surchargés, que l'on cesse d'inculquer à l'enfant une masse de connaissances qu'il ne peut assimiler, que l'on développe l'enseignement des disciplines fondamentales de formation de l'esprit et notre enseignement secondaire jouera pleinement et efficacement son rôle. (*Applaudissements sur tous les bancs.*)

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

M. René Tinant. Monsieur le président, monsieur le secrétaire d'Etat, mes chers collègues, ce débat, inscrit à l'ordre du jour de ce mardi, n'est certainement pas dans le cadre traditionnel des questions orales. Il touche un des problèmes fondamentaux de notre temps : la formation de millions d'enfants et d'adolescents qui seront l'humanité de demain et, au-delà de l'avenir de nos filles et de nos garçons, c'est la vie de la nation toute entière qui est engagée.

Il n'est pas un seul secteur économique, il n'est pas surtout une seule famille qui ne soit sensible au problème de l'enseignement. L'Etat lui-même semble l'avoir compris, mais peut-être pas encore suffisamment et, à côté de mesures empreintes d'excellentes intentions, certains tâtonnements, certains retards provoquent des critiques parfois justifiées. Pour la formation des hommes il ne saurait y avoir de demi-mesures.

Voilà suffisamment de raisons qui ont amené le Sénat à nommer une commission dite de contrôle sur l'orientation et la sélection de l'enseignement. Ces travaux ont été captivants et je suis heureux d'avoir pu y participer. Je tiens à remercier le président d'avoir associé les membres de la commission à cette question orale, ces mêmes membres qui m'ont fait un grand honneur en me demandant de présenter la synthèse des problèmes de l'enseignement en secteur agricole.

Je n'ai pas l'intention de vous proposer des conclusions. Je voudrais simplement m'efforcer de bien poser ce problème qui n'est peut-être pas le plus important que nous ayons eu à examiner, mais qui est certainement un des plus délicats.

Votre commission, ainsi qu'il est rappelé dans le rapport, a entendu de nombreuses personnalités, particulièrement du monde enseignant et universitaire, mais aussi, pour le milieu agricole, des représentants hautement qualifiés du ministère et de la profession. C'est ainsi que successivement nous avons entendu M. Soupault, directeur général de l'enseignement et des affaires professionnelles et sociales au ministère de l'agriculture ; M. Nové-Josserand, de la fédération nationale des syndicats d'exploitants agricoles ; MM. Bousquet et Douroux, du centre national des jeunes agriculteurs ; MM. Cazals et Pinon, de la fédération nationale des centres d'études techniques agricoles et enfin M. Duffaure, des maisons familiales d'apprentissage rural. Tous, il n'est pas superflu de le répéter, ont su intéresser et captiver la commission.

Les discussions qui se sont engagées à la suite de ces auditions ont révélé une pensée unanime sur bien des points, particulièrement sur les objectifs à atteindre. Par contre, certaines questions demeurent posées quant aux moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. C'est pourquoi je regrette, avec tous les membres de la commission, que les délais réglementaires qui nous étaient impartis et que nous avons espéré vainement voir prolonger n'aient pas permis un échange de vue final.

Je veux rendre hommage de nouveau, à mon tour, au secrétariat toujours si dévoué qui, par le jeu des questions et des dialogues, a fait le maximum pour la confrontation des idées ; mais il a manqué une réunion finale qui ne nous a pas été autorisée. Vous voudrez bien m'excuser, mes chers collègues, de m'être attardé sur des regrets déjà présentés par le président, mais c'est pour mieux expliciter ma position sur certains points particuliers que je développerai tout à l'heure.

Responsable du secteur agricole, je dois indiquer que le rapport rédigé en conclusion des travaux de la commission de contrôle représente bien l'avis de la majorité des membres de votre commission, unanime, comme je l'ai déjà précisé, sur de nombreux points, mais d'un avis plus nuancé, comme celui de votre rapporteur, sur d'autres.

Ceci dit, passons au fond du problème et revenons un peu en arrière. Hier, la presque totalité des enfants issus du milieu agricole allaient à l'école primaire communale. Ils la quittaient à treize ans, puis à quatorze ans, avec ou sans le certificat d'études primaires. Les fils de cultivateurs travaillaient sur l'exploitation paternelle et lorsqu'ils s'y trouvaient en surnombre ce n'est qu'après le régiment, parfois à l'âge de vingt-cinq voire trente ans, qu'ils cherchaient un autre métier et cela sans aucune formation professionnelle.

Les fils d'ouvriers quant à eux, sitôt après l'école, étaient condamnés à devenir des manœuvres. Aujourd'hui, si le même sort est encore réservé aux moins doués, les autres, dans la plupart des villages vont au C. E. G. cantonal. Les meilleurs d'entre eux poursuivent leurs études dans l'enseignement secondaire, à l'exclusion le plus souvent du classique. Le plus grand nombre, s'ils sont fils d'exploitants, iront au lycée ou au collège, ou bien ils poursuivront une formation professionnelle rapide : foyers de progrès agricoles, cours itinérants, écoles d'agriculture d'hiver ou bien ils retourneront simplement travailler à la ferme. S'ils sont fils d'ouvriers, ils suivront l'enseignement technique ou iront en apprentissage dans une ville quelconque, mais en tout état de cause ils sont généralement perdus pour l'agriculture. Il y a donc certes des améliorations sensibles, mais il n'y a pas encore le vrai désenclavement que tous souhaitent. En effet, les meilleurs, d'une part, les ouvriers, d'autre part, quitteront tous la profession et les autres risquent de demeurer cloisonnés dans leur milieu, alors que pour demain, il faut donner à tous, la possibilité du choix. Cela ne veut nullement dire que les futurs agriculteurs ne seront pas encore en majorité fils d'agriculteurs. L'influence du milieu peut avoir un rôle bénéfique, mais elle ne doit pas provoquer une prédétermination sans issue. Deux écueils sont à éviter : il ne faut pas cristalliser les jeunes dans l'agriculture ; mais, à l'inverse, il ne faut pas les en détourner systématiquement. Le but de tout enseignement, c'est d'abord de former des hommes ; c'est le problème fondamental. Le premier devoir est d'essayer de donner à chacun une culture, mais il faut aussi penser à donner à la Nation les hommes qualifiés dont elle a besoin.

En agriculture, autant et souvent plus que dans maintes professions, les techniques changent rapidement et parfois totalement dans certains domaines. Il est donc nécessaire de donner avant tout aux futurs agriculteurs comme à ceux qui voudront ou devront s'orienter vers un autre horizon une formation et une culture générale suffisante. Pour les besoins de l'agriculture, il faut former les futurs agriculteurs et en faire de vrais chefs d'entreprise. N'oublions pas que l'entreprise agricole ne prend toute sa dimension que dans ses prolongements de groupe : coopératives, groupements agricoles

d'exploitation en commun, centres d'études techniques agricoles, etc. Il faut former les auxiliaires de l'agriculture, les ingénieurs, les techniciens, les conseillers, les vulgarisateurs. Il est facile d'avoir des spécialistes, mais plus difficile de former des hommes de synthèse qui puissent être responsables de groupes.

Il faut former les ouvriers de l'agriculture. Aujourd'hui, un conducteur de machines, un responsable d'étables doivent en savoir plus, être plus polyvalents que maints ouvriers d'usine. Il n'y a plus de place pour les manœuvres en agriculture.

Il faut aussi former les femmes de l'agriculture, en les préparant à leur double rôle de maîtresse du foyer et de collaboratrice à part entière du chef de l'exploitation familiale.

Depuis longtemps déjà les responsables familiaux professionnels et gouvernementaux, conscients de la grave inégalité devant l'enseignement existant pour les enfants des milieux agricoles et ruraux en général, car je ne veux pas dissocier les uns des autres, se sont efforcés d'y apporter une solution. Sur le plan général, la création de nombreux C. E. G., que l'on appelait il n'y a pas si longtemps les « cours complémentaires », a permis aux élèves les mieux doués de bénéficier de la prolongation de la scolarité. Sur un plan plus particulier, la loi sur l'enseignement agricole du 2 août 1960 a apporté de nombreux espoirs et déjà des résultats appréciés par les milieux intéressés. Certes, des retouches sont à faire, des améliorations à apporter; nous devons les étudier et les proposer. Mais il est trop tôt pour remettre en cause ce dispositif et ces méthodes avant de leur laisser le temps de faire leurs preuves. N'oublions pas que cette loi de 1960 n'a eu son complément financier qu'en 1962 avec la loi de programme, voici quatre ans seulement. Ses premières réalisations en cette fin de 1966 sont donc à peine sorties du néant et, bien plus que pour la construction du béton, cette courte période de quatre ans ne peut être considérée comme suffisante pour la formation de tous les maîtres nécessaires à l'application des méthodes pédagogiques nouvelles envisagées et définies par cette loi. L'objection essentielle faite à l'encontre de la loi de 1960, c'est l'orientation trop précoce des enfants, en quelque sorte une prédétermination, que par ailleurs nous sommes unanimes à vouloir éviter. Cette objection a toute sa valeur, j'en conviens, puisque, peut-être plus que beaucoup d'autres, les enfants d'agriculteurs ont besoin d'une formation générale polyvalente: les uns, qui resteront dans la profession, doivent être capables de faire face aux problèmes de l'exploitation moderne; les autres, nombreux hélas! devront choisir un autre métier.

Mais voyons bien le problème tel qu'il se pose! On a parlé d'atavisme; il faut bien considérer que les enfants ruraux, et non seulement les enfants d'agriculteurs, subissent de nombreux handicaps différents, parfois tous à la fois: moindres disponibilités, et parfois aussi moindres compétences des parents; absence d'écoles maternelles et de jardins d'enfants; formation primaire parfois déficiente du fait de la classe unique et non des maîtres, généralement très dévoués; fatigue supplémentaire du ramassage occasionnée par des circuits trop longs; distorsion enfin dans les critères pour l'attribution des bourses.

Des améliorations pourraient être apportées sur plusieurs de ces points: regroupement des classes primaires trop petites en écoles de deux ou trois classes sur un périmètre bien étudié et permettant un transport assez facile; carte scolaire des C. E. S. ou des C. E. G., complétée d'une section classique, établie en fonction de distances raisonnables pour le ramassage, même si, dans les zones les moins peuplées, l'unité type d'établissement n'atteint pas le nombre d'élèves prévu par la réforme; création de sections maternelles.

Mais pourquoi ne pas rendre l'enseignement obligatoire dès l'âge de quatre, voire de trois ans, ce qui contraindrait l'Etat à donner dans les campagnes les possibilités déjà offertes aux parents des milieux urbains?

Beaucoup d'enfants ruraux sont donc handicapés par leur milieu d'origine et, dans un louable souci de justice et de démocratisation, on a voulu les « désenclaver » en les jetant avec la masse, sans les former, de manière qu'ils puissent répondre progressivement. C'est la raison de trop nombreux échecs.

C'est pourquoi l'idée est venue, mise en application par le ministère de l'agriculture et par les responsables familiaux et professionnels, de former les enfants à partir de leur milieu. Les élèves assimilent beaucoup mieux à l'école ce qu'ils retrouvent dans la vie courante.

L'enseignement agricole tient à prendre ses élèves en main dès la classe de quatrième; sinon, il y a danger pour l'agriculture de ne recevoir que les inaptes à l'âge de seize ans car les meilleurs seront partis. Avec la prolongation de la scolarité, là où il n'y a pas d'établissement d'enseignement agricole proche, ce phénomène, qui a toujours existé, a plutôt tendance à s'accroître qu'à s'atténuer.

Il ne s'agit tout de même pas de désenclaver l'agriculture en la vidant. Je comprends bien le reproche grave, c'est certain, fait à ce point de vue qui peut apparaître comme faisant passer le facteur économique avant ce qui doit avoir la super-priorité, la formation humaine et la promotion de l'adolescent; je m'efforcerai de le réfuter tout à l'heure, mais je me pose beaucoup de questions à ce sujet.

Si l'on accuse l'enseignement agricole de prédétermination, on peut constater que parmi les nombreux élèves qui réussissent dans les collèges d'enseignement général — et nous nous réjouissons des résultats qu'ils obtiennent — rares sont ceux qui poursuivent ensuite leurs études dans l'enseignement agricole et qui restent dans la profession. N'y aurait-il pas à l'inverse aussi une prédétermination éloignant du milieu rural, provoquée par les méthodes actuelles de l'éducation nationale? Loin de moi l'idée d'accuser, mais je crois qu'il nous faut beaucoup réfléchir avant de conclure.

Les enfants issus du milieu agricole sont plus aptes pour les sciences expérimentales, moins pour le classique et pour les mathématiques. C'est pourquoi les programmes de l'enseignement agricole sont abordés à travers la biologie qui sert de support. Les élèves se sentent plus à l'aise. Le fils d'agriculteurs, à l'encontre de beaucoup d'autres, connaît bien le métier de son père comme en général l'enfant rural connaît mieux son milieu.

L'enseignement privé va encore plus loin dans ces méthodes. Il s'est largement développé parce qu'il a sans doute une plus grande souplesse. En particulier, les maisons familiales d'apprentissage rural pratiquent avec succès une pédagogie nouvelle.

En application de la loi de 1960 qui retient l'attention du monde entier, les méthodes pratiquées permettaient de développer la formation générale à partir de la formation professionnelle. Actuellement au niveau des classes de quatrième et de troisième une modification importante vient d'intervenir, supprimant la formation professionnelle proprement dite, mais donnant d'une façon associée et non juxtaposée l'enseignement par les sciences naturelles, biologie, géographie, et une formation générale ainsi qu'un peu de formation pratique. En même temps, le principe de l'alternance permet d'associer l'enseignement intérieur et l'enseignement extérieur, la théorie et la pratique, l'abstrait et le concret. Il donne en outre plus de variété dans l'emploi du temps des élèves, ce qui pallie les méfaits du surmenage occasionné par des programmes très chargés, et il permet d'associer davantage les familles à l'éducation et à l'orientation.

Ces méthodes donnent aux enfants une ouverture sur la vie en leur apportant une formation générale plus facilement assimilable, poussant à la réflexion, à l'analyse, à la synthèse et au calcul. Elles font participer l'élève à l'enseignement. Cette formation associée doit donner une formation générale équivalente, et je pourrais déjà vous citer des exemples typiques, mais à beaucoup de conditions: à condition que des professeurs qualifiés soient préparés à cette pédagogie, à condition que les classes comportent un nombre limité d'élèves — la personnalisation de l'enseignement est une condition fondamentale à la réussite lorsque surtout on a affaire à des élèves modérément ou peu doués — à condition que la méthode ne tourne pas au bricolage, à condition encore que cet enseignement demeure basé sur le raisonnement et non sur l'accumulation de matières ou la nomenclature. Mais le but de ces méthodes doit être nettement précisé. Il ne s'agit pas de prendre les enfants à treize ans pour les diriger essentiellement vers l'agriculture. Cela, ce serait de la prédétermination et il faut l'éviter. Il doit s'agir essentiellement de donner une formation générale à ces enfants à partir du milieu dans lequel ils sont le plus ouverts, formation qui doit leur permettre à quinze ans, à seize ans ou à dix-sept ans de choisir leur voie comme tous les autres, soit vers un métier, soit simplement vers la poursuite de leurs études.

Je me suis attardé peut-être un peu longuement sur ces quelques points de la loi de 1960; mais, devant situer le problème de l'enseignement des jeunes ruraux et plus particulièrement des jeunes paysans, il était bon, il était nécessaire de rappeler les raisons qui ont motivé il y a six ans seulement le vote de cette loi. Son rapporteur devant notre assemblée, notre sympathique collègue Delorme, qui regrette vivement de ne pas être ici aujourd'hui, retenu par des obligations impérieuses, m'a demandé de faire part au Sénat de sa surprise attristée et de ses regrets de voir le principe de cette loi remis en cause. Je sais d'ailleurs qu'il n'est pas le seul à avoir ces regrets. En toute honnêteté j'avais le devoir, monsieur le secrétaire d'Etat, mes chers collègues, de vous en faire part.

Il ne m'est pas possible, au cours de cette intervention déjà longue, d'aborder tous les problèmes qui ont été évoqués

devant la commission, beaucoup d'ailleurs étant communs à l'enseignement agricole et à l'enseignement en général.

Je ne m'attarderai pas à vous parler des différents brevets qui sanctionnent les études agricoles, mais je tiens à souligner un point important qui a recueilli un avis unanime. Dans chaque branche, il est nécessaire de limiter la trop grande spécialisation qui se fait toujours au détriment de la formation générale.

L'enseignement agricole est actuellement encombré de trop de spécialités. Ceci est vrai surtout pour le cycle III qui conduit, en cinq ans, au brevet de technicien agricole, lequel théoriquement donne l'équivalence du baccalauréat. Si l'on veut que cette équivalence soit réelle, il faut supprimer la préparation des spécialités dans ce cycle. Celles-ci, que doit préparer l'élève, s'ajoutent, pour une même période d'études, au programme du baccalauréat. Il en résulte pour beaucoup, pour les meilleurs même, un surmenage néfaste qui réduit les possibilités des élèves et parfois les décourage complètement de poursuivre leurs études. Actuellement, si après un brevet de technicien agricole un étudiant, à moins qu'il soit particulièrement doué, veut poursuivre dans une autre voie, il est handicapé.

Pour le cycle long, la trop grande spécialisation agricole, comme tout autre, devrait être reportée après le baccalauréat. « Désécialiser » l'enseignement, c'est favoriser la reconversion, c'est toujours donner plus de liberté.

Je voudrais vous parler maintenant d'un problème qui me tient particulièrement à cœur et que l'on a trop souvent tendance à négliger ou à oublier : c'est le drame des gosses qui n'auront jamais de diplômes, qui n'atteindront jamais un niveau d'enseignement valable. Il s'agit bien d'un problème de sélection et d'orientation et, s'il ne concerne pas l'élite, il n'en touche pas moins un nombre important d'enfants.

Je ne donnerai ni chiffres ni pourcentages. Mais ils sont nombreux, hélas ! ces élèves qui s'attardent dans les écoles primaires ou qui, après une laborieuse entrée en sixième, iront d'échec en échec. Il ne s'agit pas là, que je sache, d'un problème spécifique à l'enseignement agricole ou rural. On pourrait peut-être classer ces enfants en deux catégories : ceux qui ne peuvent pas assimiler l'enseignement qui leur est donné, et ceux qui ne veulent pas, par paresse ou par distraction. Dans les deux cas le résultat est le même.

Tout le monde souhaite qu'au moins un minimum de formation générale leur soit donné avant qu'ils apprennent un métier. Il ne saurait, hélas ! être question de culture pour eux. Celle-ci pourrait peut-être être mise à leur portée plus tard, s'ils sont bien orientés vers un métier qu'ils aimeront. Mais il faut d'abord sortir ces enfants de leur allergie à l'enseignement abstrait. Certains professeurs ont estimé que la moitié au moins des enfants de leur classe n'étaient pas adaptés à la forme d'enseignement tel qu'il est donné actuellement.

Dans le cadre de la réforme, il est prévu la création de classes de transition dans les C. E. S. et les C. E. G., au niveau de la sixième et de la cinquième, prolongées en quatrième et en troisième par des sections pratiques. Tout cela est prévu, mais à peu près tout reste à réaliser.

Il faut changer les méthodes qui doivent devenir beaucoup plus concrètes et je souhaiterais qu'on s'inspirât de ce que réalisent les enseignements agricoles public et privé ; mais aussi, et surtout, il reste à former des maîtres pour cette pédagogie, peut-être la plus difficile entre toutes.

Tous les cas ne seront pas résolus pour autant. Il restera toujours, à l'issue des classes de transition, un nombre appréciable d'élèves rébarbatifs à toute pédagogie, par manque de possibilités ou simplement par manque de volonté.

A un stade où leurs camarades du même âge passent en quatrième, au moment où eux-mêmes n'arrivent à rien, et n'ont plus grand chose à espérer de l'école traditionnelle, où ils s'ennuient, pour ne pas dire plus, doit-on en toute conscience attendre qu'ils aient seize ans pour penser à leur avenir ? Doit-on prolonger des illusions ? Doit-on créer ce qu'on pourrait appeler des « classes maternelles d'adolescents ? » Ils sont certainement voués à devenir des travailleurs manuels. A-t-on le droit de les laisser paresser deux ans de plus et de perdre ainsi un peu le goût du travail ?

J'ai encore en mémoire à ce sujet les récents débats sur le projet de loi concernant la formation professionnelle. Oui, il faut que soit donné à tous le maximum de formation et de culture. L'obligation scolaire jusqu'à seize ans est une excellente chose. Aucun problème ne se pose d'ailleurs pour les enfants qui poursuivent normalement leurs études. Des méthodes plus concrètes permettront d'en « rattraper » un certain nombre, mais toute règle peut comporter des exceptions. C'est pourquoi je me réjouis que la formation professionnelle, telle que nous l'avons définie voici quelques semaines, puisse être mise à la portée de ces enfants dont je viens de parler. C'est pour eux la seule solution.

Comme pour la formation professionnelle agricole, qui d'ailleurs est partie prenante dans cette loi, il faudra éviter toute spécialisation trop poussée et rendre cette formation polyvalente.

Nous avons tenu également, par voie d'amendement, à étendre la méthode des formations associées définies par la loi agricole de 1960 à la formation professionnelle.

Il faut rappeler une nouvelle fois qu'il ne s'agit pas de juxtaposer des recettes professionnelles à une formation générale, mais d'obliger l'élève à mêler dans ses réflexions les connaissances et le métier en vue d'ouvrir son esprit, de le rendre capable d'acquérir sans cesse de nouvelles connaissances et de pouvoir s'adapter à des situations changeantes.

Je vous ai parlé peut-être un peu longuement de ces enfants qui, sans être anormaux, sont les pauvres de l'enseignement. Ce n'est pas de leur faute. Ils sont comme cela. Il faut les prendre comme ils sont. Il faut bien les aider.

Je voudrais ajouter quelques mots encore en pensant à ceux qui, un peu moins mal lotis, échouent à leurs diplômes après quelques années d'études classiques. Le problème se retrouve à tous les niveaux, aussi bien dans l'enseignement agricole que dans l'enseignement général. Pour accéder à un niveau supérieur, on exige un diplôme, pour entrer dans un foyer de progrès agricole, par exemple, le certificat d'études primaires est nécessaire. J'en connais où l'on exige le niveau du brevet. Je ne m'élève nullement contre cette exigence, car il faut bien que la sélection se fasse un jour et il vaut mieux qu'elle se fasse à temps plutôt que trop tard, pour éviter que certains ne tombent de trop haut et toujours à leur désavantage. Mais on ne s'inquiète pas assez de ceux qui sont ainsi mis de côté. Pensons au drame des parents dont un enfant est éliminé de l'école qu'il fréquentait jusqu'alors.

Je voudrais signaler aussi ce que je considère comme une exagération. Le niveau de connaissances requis pour entrer dans certaines écoles ne correspond pas du tout au but recherché et constitue un obstacle. Je ne vous citerai qu'un seul exemple, parmi ceux, très nombreux, qu'on pourrait relever dans le milieu agricole comme ailleurs. N'est-il tout de même pas regrettable de penser que telle jeune fille si dévouée, portée au service d'autrui, ne pourra devenir directement infirmière parce qu'elle n'aura pas su disserter sur le meilleur régime politique ?

Méfions-nous aussi des diplômes qui ne sanctionnent que quelques connaissances vite apprises, aussi vite oubliées. Un homme réussi ce n'est pas une grosse tête, c'est une tête bien faite.

Mes chers collègues, je sais que je n'ai pas fait le tour complet de tous les problèmes que pose l'enseignement agricole mais j'espère avoir votre indulgence. J'ai évité de citer des chiffres, des statistiques, de vous présenter des schémas. Comme je l'avais précisé au début de mon intervention, je ne vous propose pas de conclusion. Le débat reste ouvert, largement ouvert. Tout comme ce que nous souhaitons pour l'éducation, il demeurera permanent. L'essentiel c'est de progresser, d'améliorer.

J'ai essayé de développer les quelques points sur lesquels le monde agricole est actuellement sensibilisé. Mon devoir était de m'étendre davantage sur ces problèmes qui demeurent en discussion et si j'en ai laissé beaucoup d'autres de côté sur lesquels la commission a donné son avis que vous trouverez dans le rapport écrit, c'est qu'il m'a paru que cet avis reflétait notre pensée unanime.

Je terminerai par un souhait : poursuivons sans relâche l'effort de démocratisation de l'enseignement, effort déjà entrepris, en donnant à chacun les moyens de promotion et de culture appropriés à leur situation et à leurs capacités, aux ruraux comme aux citadins certes, mais aussi aux pauvres d'esprit comme aux meilleurs. Tous seront des hommes et la nation aura besoin de tous.

Ne rejetons aucune initiative, publique ou privée, pourvu qu'elle soit valable, mais coordonnons ces initiatives et associations largement les familles à ce problème fondamental de l'enseignement et de la formation, qui conditionne l'avenir de leurs enfants. (Applaudissements sur tous les bancs.)

— 8 —

ELECTION DE MEMBRES DE COMMISSIONS MIXTES PARITAIRES

M. le président. Voici le résultat du dépouillement du scrutin pour l'élection de sept membres titulaires de la commission mixte paritaire chargée de proposer un texte sur les disposi-

tions restant en discussion du projet de loi modifiant la loi n° 61-845 du 2 août 1961 relative à l'organisation de la région de Paris :

Nombre des votants	82
Suffrages exprimés	82
Majorité absolue des suffrages exprimés..	42

Ont obtenu :

MM. Raymond Bonnefous	82 voix.
Robert Chevalier	82 —
Marcel Champeix	82 —
Pierre Garet	82 —
Louis Namy	82 —
Lucien de Montigny	82 —
Etienne Dailly	82 —

Nos collègues, ayant obtenu la majorité absolue des suffrages exprimés, sont proclamés membres titulaires de cette commission mixte paritaire.

Voici le résultat du dépouillement du scrutin pour l'élection de sept membres suppléants de la même commission mixte paritaire :

Nombre des votants	82
Suffrages exprimés	82
Majorité absolue des suffrages exprimés.	42

Ont obtenu :

MM. Pierre de Félice	82 voix.
Modeste Zussy	82 —
Jean Geoffroy	82 —
Baudouin de Hautecloque	82 —
Joseph Voyant	82 —
Adolphe Chauvin	82 —
Michel Durafour	82 —

Nos collègues, ayant obtenu la majorité absolue des suffrages exprimés, sont proclamés membres suppléants de cette commission mixte paritaire.

Voici le résultat du dépouillement du scrutin pour l'élection de sept membres titulaires de la commission mixte paritaire chargée de proposer un texte sur les dispositions restant en discussion du projet de loi relatif aux « communautés urbaines » :

Nombre des votants	82
Suffrages exprimés	82
Majorité absolue des suffrages exprimés.	42

Ont obtenu :

MM. Max Monichon	82 voix.
Auguste Pinton	82 —
Edouard Le Bellegou	82 —
Adolphe Chauvin	82 —
Robert Schmitt	82 —
Jacques Descours Desacres	82 —
Michel Chauty	82 —

Nos collègues, ayant obtenu la majorité absolue des suffrages exprimés, sont proclamés membres titulaires de cette commission mixte paritaire.

Voici le résultat du dépouillement du scrutin pour l'élection de sept membres suppléants de la même commission mixte paritaire.

Nombre des votants	82
Suffrages exprimés	82
Majorité absolue des suffrages exprimés.	42

Ont obtenu :

MM. Michel Kistler	82 voix.
Bernard Chochoy	82 —
Pierre Carous	82 —
Octave Bajoux	82 —
Raymond Brun	82 —
Etienne Dailly	82 —
Camille Vallin	82 —

Nos collègues, ayant obtenu la majorité absolue des suffrages exprimés, sont proclamés membres suppléants de cette commission mixte paritaire.

DEMISSION DE MEMBRES DE COMMISSIONS MIXTES PARITAIRES

M. le président. J'ai reçu de M. Louis Namy la lettre suivante :

« Monsieur le président,

« Confirmant ma déclaration à l'ouverture de la séance de cet après-midi 6 décembre, je vous demande de vouloir bien enregistrer ma démission de membre titulaire de la commission mixte paritaire élue ce jour pour le projet de loi relatif à l'organisation de la région de Paris.

« En vous priant d'agréer, monsieur le président, l'expression de mes sentiments distingués.

« Louis Namy. »

J'ai reçu également la lettre suivante, qui m'a été adressée par M. Camille Vallin :

« Monsieur le président,

« Confirmant la déclaration de mon collègue M. Louis Namy à l'ouverture de la séance de cet après-midi 6 décembre, je vous demande de vouloir bien enregistrer ma démission de membre suppléant de la commission mixte paritaire, élue ce jour pour le projet de loi relatif aux communautés urbaines.

« En vous priant d'agréer, monsieur le président, l'expression de mes sentiments distingués.

« Camille Vallin. »

Acte est donné de ces démissions.

En ce qui concerne la commission mixte paritaire chargée d'examiner le projet de loi modifiant la loi du 2 août 1961 relative à l'organisation de la région de Paris, M. Louis Namy, qui avait été élu membre titulaire, sera remplacé, conformément à l'alinéa 5 de l'article 12 du règlement, par l'un des membres suppléants qui viennent d'être élus.

PROBLEMES GENERAUX DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

Suite de la discussion d'une question orale avec débat.

M. le président. Nous reprenons la discussion de la question orale de M. Louis Gros.

Dans la suite de la discussion, la parole est à M. Marcel Prélot.

M. Marcel Prélot. Monsieur le président, monsieur le secrétaire d'Etat, madame, mes chers collègues, après le seuil largement ouvert par notre président, il convient que chacun des rapporteurs de la commission de contrôle se tienne strictement à sa place, déterminée elle-même par la succession des enseignements, du premier degré au supérieur ; c'est-à-dire qu'il doit limiter son propos à la mission propre qui lui incombe. Sans doute, dans ce vaste ensemble que constituent les problèmes de l'éducation nationale, il est difficile, lorsque l'on touche à une question particulière, de ne pas en même temps évoquer toutes les autres. C'est là une tentation à laquelle je m'efforcerais de ne pas succomber. Mon intervention sera donc, d'abord, limitée aux problèmes de l'orientation et de ce que l'on appelle la sélection. Ici, vous me permettez un aveu. Je trouve que le terme « sélection » est fâcheux, qu'il a comme un parfum de darwinisme et peut-être même de racisme. Je l'ai remplacé par le mot « filtrage ». Il paraît que ce terme n'est pas excellent. Mon collègue M. Longchambon, je crois, m'a expliqué que nous souhaitions plutôt un exercice de distillation fractionnée. Mais mes connaissances en la matière sont insuffisantes. Je parlerai donc de « filtrage », l'image étant plus facile à saisir pour tout le monde.

D'autre part, je me limiterai aux sciences humaines. Schématiquement, une distinction classique constate dans les sciences l'existence de trois grandes branches : les sciences exactes, les sciences expérimentales et les sciences humaines, les sciences expérimentales faisant la liaison entre les deux autres catégories.

Je n'ai pas ici à définir les sciences humaines et à marquer leur originalité et leur rôle propre. Je peux aujourd'hui renoncer d'autant plus aisément à cette tâche qu'hier même, sous la coupole, M. Emile Mireaux a très bien exposé la nécessité d'une autonomie et d'une spécificité des sciences humaines fondées sur la reconnaissance de leur existence et de leur légitimité. En même temps, M. Mireaux a marqué une crainte qui, je dois le dire, m'a hanté pendant toute la durée des travaux de la commission, celle de voir aujourd'hui les disciplines des sciences mathématiques et physiques menacer non seulement l'autonomie, mais la vie même des sciences humaines.

Je n'insisterai pas sur ce point. Le colloque de Caen n'avait pas encore eu lieu lorsque notre commission s'est séparée ; il a accru les alarmes de tous les humanistes.

Cependant, si nous devons distinguer sciences humaines, sciences expérimentales et sciences pures, nous n'avons pas l'intention de les séparer complètement. Selon la formule d'un philosophe que M. le secrétaire d'Etat connaît bien, il faut ici distinguer, mais « distinguer pour unir ». En effet, les disciplines humanistes et les disciplines scientifiques au sens restreint du terme doivent exercer les unes sur les autres des influences réciproques.

Quant au fond on a parlé, dans les précédents rapports, d'un humanisme ouvert au progrès scientifique, j'ajouterai : et aux préoccupations sociales.

Il y a lieu aussi d'établir des correspondances pédagogiques. Nous avons été un peu déconcertés à la commission par les variations du vocabulaire. Rarement le même mot désignait la même institution et, à l'inverse, plusieurs mots désignaient une situation identique. Il serait grandement souhaitable qu'un principe fût posé : celui de l'égalité des titres à égalité de niveau et de durée d'études. Ainsi, par exemple, la maîtrise vient d'être créée au sein des facultés de sciences et de lettres. Pourquoi la maîtrise est-elle, pour l'instant tout au moins, par préférence refusée aux diplômés d'études supérieures, juridiques, économiques ou politologiques, alors qu'ils ont une longue durée d'études supérieures et qu'ils ont présenté un mémoire dont je peux certifier la bonne et, souvent, l'excellente qualité ?

Enfin, les correspondances d'organisation sont souhaitables et, sur ce point, un effort très louable a été accompli dont l'artisan a été un directeur de l'enseignement supérieur aujourd'hui retourné à l'enseignement, M. Capdecorme. Son œuvre a été très féconde puisqu'elle a valu aux facultés de sciences humaines tout un contingent de collaborateurs qui n'existait pas antérieurement.

Au temps lointain où j'étais étudiant à la faculté de droit, au temps moins lointain où j'y enseignais comme professeur nouvel arrivé, il n'y avait personne entre le professeur que l'on prétendait — souvent à tort — inaccessible et l'étudiant. Aujourd'hui, nous avons monté comme une échelle de Jacob. L'étudiant n'est plus seul ; il y a le moniteur, qui est encore un étudiant, même de licence ; le chargé de travaux pratiques et l'assistant, l'un et l'autre diplômés ou docteurs ; les maîtres assistants désignés par leur titre et par leur expérience. Tout ce personnel fournit aux étudiants, je ne dirai pas un encadrement — ce terme militaire me déplaît en matière universitaire — mais un appui intellectuel et moral extrêmement favorable.

Donc, monsieur le secrétaire d'Etat, si nous demandons — et je serais très heureux que vous transmettiez nos vœux à M. le ministre de l'éducation nationale — qu'il n'y ait pas d'alignement pour les sciences humaines sur les sciences réputées exactes, nous souhaitons, en revanche, que, sans bénéficier de leur situation nettement privilégiée, les sciences humaines ne soient pas trop défavorisées en ce qui regarde les chercheurs et les dotations.

La première question qui se pose à nous est celle de l'orientation vers l'enseignement supérieur. Ce sera notre premier point. Dans le second, nous examinerons l'orientation dans l'enseignement supérieur.

Je dois dire que M. Chauvin a largement anticipé sur mon propos quant à l'orientation vers l'enseignement supérieur. Mais il y a des choses qu'il faut dire et redire, surtout lorsqu'on se place dans une optique différente.

En choisissant la fin de la troisième, vous a dit M. Chauvin, pour une orientation pratiquement définitive des élèves du deuxième cycle long, le Gouvernement a pris un risque considérable. Ce risque considérable est-il pris effectivement, monsieur le secrétaire d'Etat, ou en sommes-nous encore à une période où nous pouvons espérer que la glaise n'a pas encore durci et qu'un pouce sénatorial pourra quelque peu l'infléchir ?

Rejetant l'idée d'une orientation définitive à la fin de la troisième résultant du choix d'un baccalauréat ou d'un brevet équivalent, les mécanismes que nous proposons tendent à établir trois paliers d'orientation ou, si l'on peut dire, de réorientation.

Premier palier : le choix du baccalauréat, entrée dans le secondaire.

Deuxième palier : le choix d'une faculté, d'un institut universitaire de technologie ou d'un autre établissement d'enseignement supérieur.

Troisième palier : le choix, à l'intérieur de l'Université, entre la recherche, l'enseignement ou la vie active.

Avant d'aborder l'enseignement supérieur, réfléchissons un instant sur ce que doit être la classe terminale. D'après des statistiques que j'ai sous les yeux, sur 160.000 candidats au baccalauréat, il y en aurait environ 100.000 d'admis sur lesquels 80 à 85 p. 100 entreraient dans l'Université.

Même si ce chiffre est un peu forcé, il n'en reste pas moins que l'option à l'égard de l'enseignement supérieur se manifeste de façon décisive à la fin de la classe terminale. A ce moment, le jeune homme ou la jeune fille choisit. Il a d'abord la possibilité d'entrer à un bon niveau dans la vie professionnelle ayant de préférence été reçu au baccalauréat. Il a ensuite la possibilité d'entrer dans l'université ou dans une grande école pour accéder soit à la recherche, soit à l'enseignement, soit à une activité professionnelle à un niveau supérieure.

Le rôle de la classe terminale est donc capital. D'abord, pour les 20 ou 25 p. 100 de bacheliers qui n'entrent pas dans l'université ou dans l'enseignement supérieur, la classe terminale justifie pleinement son nom ; ils n'apprendront plus rien scolairement. Ils ne recevront plus que l'enseignement de la vie, de leurs activités professionnelles, de leurs lectures personnelles et des moyens audiovisuels dont l'importance va grandissante.

Par contre ce qui semble ne pas avoir été retenu par les auteurs de la réforme du baccalauréat, telle qu'elle a été conçue, c'est que la classe terminale est sur un certain nombre de matières effectivement terminale pour ceux qui entrent dans l'université. Il est, en effet, des matières que l'on ne retrouvera plus jamais suivant que l'on s'oriente vers les sciences, les lettres, le droit, etc.

Alors vous avez imaginé d'orienter en insérant parmi les cours des petits échantillons de diverses matières, par exemple en prévoyant quelques heures d'économie politique dans le baccalauréat B. Je crois que ce point de vue est complètement erroné ; permettez-moi de le dire après une longue vie consacrée à l'enseignement.

En effet, ce dont l'étudiant a besoin, ce n'est pas tant d'une préparation à une matière dont il va pendant plusieurs années être entretenu par ses maîtres : ou bien pour cette matière l'échantillon qui lui sera dispensé se révélera peu utile, ou bien, il risquera, étant donné la situation actuelle, d'être pour lui assez décourageant.

En revanche, il est des matières que l'étudiant ne reverra plus jamais. Je songe par exemple à l'histoire. Pour un étudiant en droit, il sera peu utile d'acquérir quelques rudiments de droit en classe terminale, mais regrettable d'avoir négligé l'histoire. Or, l'histoire, à l'heure actuelle, est très souvent ignorée. Il se trouve que j'ai fait passer, hier encore, des examens. Or j'ai été stupéfait des erreurs historiques commises par des étudiants parvenus cependant à la dernière phase de leurs examens.

Ce qu'il faut donc, c'est que ceux qui quitteront l'enseignement avec un bagage intellectuel qui ne sera pas renforcé ultérieurement, possèdent une culture générale et s'il est des matières qu'il faudra renforcer chez eux, ce sont, non pas celles auxquelles ils se consacreront plus tard, mais celles où précisément ils ne se spécialiseront pas.

A ce point, je reviendrai sur un thème que j'ai abordé devant le Sénat, à savoir celui de l'enseignement civique. Mes propos ont eu un peu d'écho. Combien il serait nécessaire cependant que les jeunes Français d'aujourd'hui connaissent, avec quelque exactitude, les rouages des institutions publiques et certains éléments des institutions privées. Or, actuellement, cet enseignement n'est pas dispensé.

On m'objectera sans doute l'existence de programmes, mais en tant qu'ancien recteur je sais que ceux-ci ne sont généralement pas suivis. D'autre part, il est difficile que cet enseignement soit correctement dispensé tant que n'existera pas dans le second degré un corps professoral spécialisé et muni de titres adéquats.

Le ministère n'y est pas hostile puisqu'une lettre du 15 novembre 1965 de M. le directeur général, directeur des enseignements supérieurs, à M. le directeur des personnels d'enseignement général technique et professionnel permet le recrutement de professeurs titulaires d'une licence ès sciences économiques considérée comme une licence d'enseignement. Mais ici l'angle de vue est trop étroit. La licence admise pour l'enseignement ne devrait pas être seulement la licence ès sciences économiques, mais aussi la licence juridique et *a fortiori* les diplômes d'études supérieures de science politique, qui seront alors justement qualifiés de maîtrise.

En principe donc, selon les vues de la commission, le baccalauréat à lui seul devrait rendre possible l'entrée dans l'enseignement supérieur au lieu et place choisis par le postulant. Je n'y reviendrai pas, M. Chauvin l'ayant tout à l'heure expliqué très clairement. Toute autre disposition fait que l'option fondamentale est levée à la fin de la troisième et il paraît difficile qu'à ce moment elle le soit convenablement.

Par ailleurs, il est impossible ou malheureux de faire correspondre un baccalauréat et une faculté déterminée. Si, à la rigueur, la chose est concevable mais non souhaitable pour les sciences et les lettres, ce n'est pas possible pour les facultés de droit ou les facultés de médecine sans correspondance directe avec l'enseignement du second degré. Naguère, une bonne

culture générale apparaissait comme satisfaisante, notamment pour la faculté de droit ; le baccalauréat classique était nécessaire puisque l'enseignement y était très largement fondé sur le droit romain. Aujourd'hui, l'enseignement du droit romain, tout au moins à la manière des pandectistes, a disparu. Déjà le baccalauréat classique avait été rudement frappé le jour où il n'apparut plus nécessaire de savoir le latin pour faire du droit romain.

Aujourd'hui il convient d'ouvrir donc largement les portes de toutes les facultés à ceux qui disposeraient d'un baccalauréat dont, à mon avis, vous avez à tort multiplié les sections, comme l'a dit M. Chauvin, ou d'un brevet des enseignements techniques, en particulier le brevet de technicien agricole dont on a dit tout à l'heure qu'il était assimilé au baccalauréat.

Mais pourquoi — je reviens à cette question de vocabulaire — des titres très différents, d'une part le titre exaltant de baccalauréat — vous vous souvenez de la chanteuse lycéenne : « et le bac pour le qu'en dira-t-on » — et, d'autre part, le titre dévalué de brevet ? C'est particulièrement sensible pour les techniciens agricoles dont l'examen est actuellement plus probant que le baccalauréat, simplement parce que les candidats sont beaucoup moins nombreux et que l'examen peut ainsi se dérouler dans des conditions matérielles et intellectuelles bien meilleures.

Aujourd'hui, notamment pour l'enseignement de la sociologie, de la politologie, de l'économie politique, les jeunes gens et les jeunes filles venus de l'enseignement technique fourniraient un apport extrêmement précieux. Sur le plan général — je reprendrai les propos de mon collègue et ami M. Tinant — on doit poursuivre le désenclavement de l'enseignement agricole. Il ne suffit pas pour cela d'un diplôme d'agronomie générale ou d'un doctorat de troisième cycle.

Il faut que les jeunes gens du monde rural aient accès partout. Ainsi seront-ils libérés d'un complexe de frustration intellectuelle, cause aussi grave, à mon avis, du malaise paysan que l'absence de parité matérielle. Ainsi, l'ensemble de l'Université bénéficiera de la vigueur que le contact avec la terre donne à l'intelligence.

Et nous en arrivons ainsi à l'orientation dans l'Université. Naguère encore, outre celle-ci, il y avait les grandes écoles, dont l'importance est beaucoup moins grande en matière de sciences humaines qu'en matière de sciences exactes. Depuis peu ont été créés les instituts techniques universitaires, les I. U. T. Je dois dire que devant la commission, autant la position de l'administration en matière scientifique a paru claire, autant elle est demeurée brumeuse et obscure en ce qui regarde les sciences humaines. Pour les sciences exactes, pour les sciences expérimentales, les instituts qualifiés d'universitaires sont des instituts pratiques orientés vers les applications, et cela se comprend aisément. Par contre, en matière de lettres et de droit, on voit difficilement comment ces instituts techniques fonctionneront, et s'ils devaient vivre et se développer, il apparaîtrait plutôt qu'ils devraient seulement apparaître après deux années de formation générale et non pas immédiatement après le baccalauréat.

Le baccalauréat, tel que nous l'avons conçu tout à l'heure, doit-il être suffisant pour entrer dans une faculté sans que d'autres exigences soient émises ? C'est un point très discuté et, fréquemment, nous voyons affirmer, notamment dans la presse, qu'il conviendrait ou de rétablir la propédeutique ou bien, encore, d'établir un concours d'entrée.

La commission, après avoir examiné longuement ce problème, estime que des conditions supplémentaires, de quelque nom qu'elles se décorrent, exigeraient une préparation propre. Ici, une alternative s'impose : ou bien cette préparation sera organisée par l'enseignement public, et nous retrouverons alors la propédeutique sous un autre nom, ou bien cette préparation sera livrée à un enseignement privé, souvent très onéreux, et nous serons totalement en dehors de la voie qui mène à la démocratisation de l'enseignement.

De même qu'elle a été hostile à une orientation prématurée, la commission s'est montrée hostile à une orientation autoritaire. Celle-ci doit tenir compte de la vocation du jeune homme ou de la jeune fille et de ses aptitudes, des intentions des parents qui ne sont pas négligeables, quoi qu'en pense aujourd'hui certains, des indications fournies par l'étude prospective des besoins en hommes du service public et des diverses activités privées. Aucun élément n'est à lui seul décisif, aucun ne peut être négligé.

L'orientation vers une faculté doit être surtout information et suggestion. Par exemple, on indiquera à un étudiant les résultats des précédentes sessions. Ceux-ci montreront que les candidats venus de certaines sections ont échoué très largement dans telle ou telle discipline. Ce ne seront donc que ceux qui auront une véritable vocation, plus quelques imprudents ou quelques téméraires qui s'y risqueront.

Une idée qui paraît en elle-même intéressante est celle du colloque avec un professeur ou un spécialiste de l'orientation.

Seulement cette idée, si elle est peut-être une idée d'avenir, n'est nullement praticable aujourd'hui. Actuellement, à la seule faculté de droit de Paris, une commission siège toutes les semaines durant plusieurs heures pour seulement examiner les demandes déposées en vue du doctorat de troisième cycle. Il est donc absolument impossible de généraliser le système. On ne peut demander au corps enseignant un effort auquel, au surplus, beaucoup de ses membres ne sont pas préparés.

Le jugement que l'intéressé porte sur lui-même est sans doute sujet à caution. On ne peut mettre cependant celui-ci en balance avec l'impression d'un examinateur après quelques minutes d'entretien.

Le choix de l'intéressé est-il présomptueux ? Les premiers examens se chargeront de dissiper ces illusions. S'il est l'expression d'une vraie vocation, celle-ci vaincra tous les obstacles.

L'accès étant large, le problème se pose maintenant du filtrage. Le dernier ne peut qu'être interne et spécifique. De ce fait, il n'apparaît pas qu'une mesure générale puisse être retenue. D'après le nouveau régime, le D. U. E. L. et le D. U. E. S. apparaissent avec un filtrage au bout de deux années.

Pour la plupart des facultés de droit — ce n'est pas mon opinion personnelle, mais celle de la très grande majorité de mes collègues — une année suffit pour procéder au filtrage dont nous avons parlé tout à l'heure. Cela est si vrai que les difficultés véritables n'existent dans les facultés de droit qu'au sujet de la première année.

On doit, d'autre part, s'efforcer d'assurer l'élimination des étudiants qui n'étudient pas. Mon collègue et ami le doyen Georges Vedel les appelle des « ectoplasmes ». Je ne sais si l'expression est convenable, en tout cas elle est piquante. Autrefois les ectoplasmes n'étaient pas dangereux parce que l'étudiant qui ne venait pas au cours ne sacrifiait que ses deniers, ceux de sa famille la plupart du temps. J'ai dans le souvenir les sommes considérables que certaines familles m'indiquaient comme nécessaires pour poursuivre des études de droit. Effectivement, ces études se prolongeaient indéfiniment et se soldaient généralement par un retour au bercail sans aucun parchemin. (Sourires.) D'autres prolongeaient par goût une existence médiocre sur les banquettes des cafés du quartier latin.

Tout cela n'était pas très dangereux, c'était simplement inutile. Mais aujourd'hui il en va autrement. Les étudiants ont un statut et ce statut, même s'il ne leur permet pas autre chose qu'une maigre chère, est tout de même extrêmement onéreux, car il ouvre l'accès à un certain nombre d'avantages qui auraient été la compensation à de véritables études. Il faut donc se préoccuper d'éliminer, pour que les bons étudiants soient mieux dotés, les étudiants qui, comme je viens de le dire, n'étudient pas.

A cet égard, il y a la sévérité aux examens. Mais la sévérité aux examens est une chose toute relative. Elle varie de faculté à faculté, et à l'intérieur d'une faculté, de professeur à professeur. C'est pourquoi les dispositions qui ont été prises pour empêcher les doubléments ne sont peut-être pas aussi dignes de louange qu'on l'a cru.

En revanche, il est essentiel de pouvoir constamment redresser les erreurs d'aiguillage. On ne peut à cet égard trop compter sur les passerelles. Elles sont étroites et fragiles. Elles sont aussi incertaines et les étudiants infortunés qui les ont empruntées sont rarement bien reçus là où ils ont réussi à aboutir par cette voie. L'on discute notamment leurs aptitudes à remplir les fonctions auxquelles leurs titres les qualifieraient.

Je viens de dire tout à l'heure que le personnel des facultés s'était grandement renforcé. Ce personnel est dans un très grand nombre de cas formé de futurs professeurs et, à cet égard, il apparaît souhaitable à la commission que les services rendus soient mieux appréciés.

L'examen est un élément très relatif. Quand on en a fait passer des centaines et peut-être des milliers, on a quelques doutes ; il m'est arrivé à plusieurs reprises de repêcher un candidat dont l'avenir devait être splendide et qui, cependant, avait achoppé sur une question peut-être parce que, ce jour-là, il avait la migraine, ou qu'un événement de famille avait affaibli son attention. Il faut donc faire place à l'appréciation des activités personnelles et en particulier aux activités données comme assistant, comme moniteur ; parce que c'est là que la personnalité du futur enseignant se révèle.

Et nous en arrivons au dernier point en discussion, celui de la dichotomie de l'enseignement et de la recherche. L'étudiant acquiert en recevant un enseignement magistral, il acquiert aussi en cherchant, et la proportion ira se renversant au cours des années. D'abord il recevra essentiellement, il a besoin d'être initié, spécialement dans des disciplines toutes nouvelles pour lui ; ensuite, il sera appelé progressivement à chercher ; la part de la recherche va donc en croissant alors que l'acquisition par la communication du savoir d'autrui va en déclinant. Mais ce processus peut-il être poussé jusqu'au bout ? Les esprits rigou-

reux, les esprits mathématiques qui entourent M. le ministre de l'éducation nationale, l'ont pensé. Ont-ils raison pour les sciences ? Dans ce domaine, je ne m'aventurerai pas ; mais, pour les sciences humaines, je crois qu'on doit, à l'inverse, formuler deux propositions complémentaires.

La première, c'est que tout enseignant doit être un chercheur, ou du moins doit être encouragé à la recherche. Ici, monsieur le secrétaire d'Etat, je vous apporte des propositions concrètes. On a cru encourager la recherche au moyen de la prime de recherche. Vous savez que l'échec a été complet. La prime de recherche n'en est pas une ; c'est simplement un procédé indirect pour augmenter indirectement les traitements.

Par contre, il y a deux procédés qui seraient particulièrement à recommander. Le premier, je l'ai longuement discuté avec un homme dont la mort prématurée nous a tous affligés, Gaston Berger : c'est l'introduction en France de l'année sabbatique, c'est-à-dire qu'une année, la septième, est consacrée par le professeur à des recherches personnelles, soit sous la forme de travaux, soit sous la forme d'enquêtes, de voyages à l'étranger, etc. Cette formule me paraît excellente, au moment où aucun ne peut se flatter d'enseigner aujourd'hui sur la base des connaissances qui l'ont fait naguère recevoir à l'agrégation ou au doctorat.

Au surplus, cette mesure ne coûterait pas cher parce que les professeurs en année sabbatique seront remplacés par des chargés de cours qui sont rémunérés à un tarif nettement inférieur à celui des professeurs.

La seconde disposition, a été réclamée, par moi, il y a une dizaine ou une douzaine d'années à un ministre des finances qui était strasbourgeois. J'espérais, en évoquant nos souvenirs communs, obtenir son accord, mais il a repoussé ma demande avec beaucoup d'énergie, car c'était aussi un homme de caractère difficile ! Ma proposition était la suivante : attribuer un supplément de traitement substantiel à tout enseignant qui serait docteur, quand le doctorat ne serait pas exigé pour la fonction qu'il exercerait dans l'Université.

La mesure serait particulièrement heureuse aujourd'hui. Beaucoup d'enseignants s'orienteraient de la sorte vers le doctorat de recherche et au lieu d'accepter, peu à peu, la structure des routines, ils seraient stimulés par ce travail personnel, cette étude originale que M. Chauvin réclamait tout à l'heure de tout véritable maître.

L'autre proposition est qu'en retour tout chercheur doit enseigner. Toute fonction de recherche doit être complétée par un service d'enseignement limité. Naguère, la recherche scientifique s'opposait à ce qu'un chercheur donnât même quelques leçons. Puis est venu le temps de la grande pénurie, où, à la demande instantane du ministère de l'éducation nationale, la recherche scientifique a consenti à tolérer un service modeste de deux heures pour les chercheurs dans l'enseignement supérieur. Les résultats ont été excellents.

Personnellement, je siège depuis dix-neuf ans à la commission de la recherche scientifique. Si la bienveillance ministérielle m'est continuée, j'accomplirai encore une période triennale puisque mon nom a été heureusement tiré au sort parmi les anciens. Pendant ces longues années, j'ai eu l'occasion d'examiner les travaux de nombreux chercheurs. Je dois dire que le bénéfice a été énorme pour eux d'ajouter à leurs recherches un enseignement aux étudiants.

En tout cas, si vous récusez mon expérience, voici un texte qui date de près de cent ans et dont je dois la découverte à un érudit bisontin, M. René Bailland : « Je ne demande point, dit son auteur, la suppression du professorat pour les savants. Outre les services rendus par l'enseignement des hommes les plus éminents dans les sciences — car il se mêle à leur exposition, soit de leurs propres travaux, soit des travaux des autres, une sève et une force qu'on ne saurait trouver ailleurs au même degré. Il faut considérer que l'enseignement public est très nécessaire au savant lui-même. Les savants qui n'ont pas professé, ou qui ont eu dans leur carrière de professeur une interruption prolongée, ont éprouvé que ce n'est pas impunément que l'on ne professe plus pendant de longues années. Un cours public oblige à embrasser successivement, dans leurs relations entre elles ou avec les autres sciences, toutes les parties de la science dont on s'occupe. Les travaux personnels reçoivent ainsi l'influence salutaire de rapprochements et d'aperçus nouveaux ».

Monsieur le secrétaire d'Etat, mes chers collègues, vous venez d'entendre Louis Pasteur. (*Applaudissements sur tous les bancs.*)

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

M. Henri Longchambon. Monsieur le secrétaire d'Etat, mes chers collègues, j'interviens dans ce débat en accord avec le président de notre commission de contrôle en tant qu'universitaire de profession et plus spécialement de profession scientifique. De ce point de vue, je voudrais très brièvement aborder trois points qui me paraissent primordiaux dans l'étude que notre commission de contrôle a entrepris de faire.

Le premier, ce sera pour m'inscrire en faux contre la croyance partout répandue que le progrès des sciences et son accélération conduisent obligatoirement en matière d'éducation et de formation à ce qu'on appelle la spécialisation. C'est l'inverse ! Le second sera pour vous démontrer pièces en main que la façon dont nous faisons passer le baccalauréat de nos jours est une absurdité. Le troisième sera pour évoquer un vice qui reste encore dans notre enseignement supérieur scientifique : la ségrégation organisée dès les classes de seconde et définitive pour toute l'existence entre ceux qui suivront la voie des grandes écoles scientifiques et ceux qui prendront la voie de l'université.

Si l'on observe les faits, on constate que le mouvement de la science dans sa progression rapide, en effet, tend à supprimer toutes les distinctions, toutes les barrières, toutes les cloisons qu'on avait pu autrefois et dans les débuts établir dans le domaine des connaissances.

Nous ne savons plus ce qu'est la physique par rapport à la chimie, la chimie par rapport à la physique. Si vous considérez une vieille science bien classique et bien nette comme la botanique, qui s'occupait autrefois d'examiner les plantes, de les recenser, de les cataloguer, qui avait besoin pour cela d'un herbier, d'une loupe et d'une serre pour en cultiver certaines, nous voyons que la botanique est de nos jours une science chimique par la nécessité d'étudier, souvent par des méthodes qu'elle a créées elle-même, le chimisme interne des plantes, d'étudier les sols, les engrais, les interrelations entre la plante et le milieu dans lequel elle vit ; elle est physique puisqu'elle doit étudier l'influence du rayonnement, de l'éclairement, de l'humidité, de la température, de tous les phénomènes physiques sur la plante ; elle est biologie puisqu'elle doit étudier la biologie cellulaire, la microbiologie des parasites, et ainsi de suite.

La vieille serre que nous avons connue dans le passé existe aujourd'hui à Gif-sur-Yvette sous le nom de phytotron : c'est une magnifique clinique climatisée à volonté et dotée d'appareillages scientifiques les plus variés.

Ce caractère de convergence des sciences et des techniques est d'ailleurs beaucoup plus accusé encore s'il ne s'agit plus d'une science envisagée du point de vue des études fondamentales, mais dans ses réalisations techniques.

C'est ainsi par exemple que l'étude de l'énergie nucléaire, qui après tout n'est qu'une forme d'énergie parmi d'autres, est certes la physique nucléaire avec ce qu'elle a de plus théorique, de plus technique dans son étude fondamentale du noyau des atomes, dans les mesures et les détections des radiations ; mais elle est aussi géologique, minéralogique, géophysique dans la recherche des minerais ; elle est chimie dans l'étude de ceux-ci, dans la nécessité de créer de nouveaux traitements pour en extraire ce que cette forme d'énergie particulière exige ; elle est naturellement mathématique, dans bien des cas ; elle est biologique aussi car les effets des radiations peuvent être néfastes ou utiles.

L'étude de l'énergie nucléaire est donc une convergence de toutes les données scientifiques connues au jour où l'on essaie de la mettre en œuvre et elle fait appel à toutes leurs combinaisons et interférences pour obtenir le résultat escompté.

Ainsi, il est très clair que le mouvement de la science, dans sa marche vers une explication unitaire de tous les phénomènes, nous oblige à considérer des relations, des interférences entre faits, entre données qui, autrefois, pouvaient apparaître comme absolument distincts les uns des autres et sans relation entre eux.

Il exige donc une culture de plus en plus étendue quant à la nature de ses objets, de plus en plus polyvalente par rapport au passé. Voilà le véritable sens de ce mouvement de la science.

Devons-nous dire qu'il nous oblige ainsi à une culture de plus en plus générale ? Ce mot, pour moi, comporte une certaine ambiguïté et je préfère dire qu'il nous oblige à une culture, s'en tenant aux données essentielles dans un très large domaine de connaissances et aux relations existantes entre ces données.

C'est le contraire de ce qu'on appelle la culture générale, dont le type serait un super Pic de la Mirandole, c'est le contraire de cette notion du savoir que la radio, la télévision répandent à longueur d'ondes et de journées dans ces concours où il s'agit d'une pure affaire de mémoire, c'est le contraire de la culture encyclopédique telle qu'elle a été définie quelquefois ; c'est une culture rassemblée, ramassée, ramenée à l'essentiel, au fonctionnement de l'intelligence des choses et, par là même, je rejoins, vous le voyez, ce que notre collègue Chauvin a exposé avec tant de clarté et tant de vigueur tout à l'heure, sur ce que devait être le contenu et le but de notre enseignement secondaire.

Le mouvement de la science est absolument contraire à la spécialisation. Certes, la spécialisation, au cours d'une vie professionnelle, est une nécessité et elle l'a toujours été, c'est une nécessité professionnelle, un mal regrettable et inévitable ;

mais une véritable spécialisation ne peut avoir de valeur que si elle a pour base une culture générale, au sens de culture essentielle telle que je viens de la définir.

D'ailleurs, c'est vraiment une déformation de la part de notre enseignement d'avoir ainsi transformé aux yeux de tous ce qu'était véritablement la nature du savoir.

Si nous nous promenons avec un enfant de cinq ans — avant qu'il ne soit entré à l'école — et que nous parlions avec lui, son interrogation et sa réponse permanentes seront : « Pourquoi ? Comment ? » Si on cueille avec lui une plante dont on lui dit le nom et qu'on lui fasse observer que ses fleurs sont jaunes, il vous demandera : « Pourquoi l'appelle-t-on ainsi ? Pourquoi les fleurs sont-elles jaunes ? » Il cherchera l'explication et c'est le mécanisme même de l'intelligence humaine. Mais, s'il a fait un an ou deux d'école, il aura été dressé à ne jamais plus dire ni pourquoi ni comment et seulement à répéter ce que lui aura dit son professeur sans discuter, ce qui est extrêmement grave !

Voilà pourquoi, au nom de la science, je ne puis qu'approuver ce qu'a dit excellemment M. Chauvin en ce qui concerne l'enseignement secondaire du second cycle et condamner avec toute notre commission, les spécialisations beaucoup trop hâtives, beaucoup trop marquées qui ont été introduites par la réforme.

J'entends bien qu'une culture comme celle que je viens de dire peut parfaitement être donnée et être acquise en prenant des axes principaux différents. Il ne serait pas dramatique que les divisions telles qu'on nous les offre subsistent si la pédagogie qui sera appliquée dans ces divisions était conçue dans le sens que nous venons de dire.

Il s'agit, en effet, prenant un axe de connaissance, d'aller chercher justement à droite et à gauche de cet axe, dans les autres domaines de connaissances, les faits essentiels qui se rattachent à lui ; c'est ce type de culture à base de réflexion et de rassemblement de données diverses que nous devons établir et que nous devons sanctionner par le baccalauréat.

J'en arrive à ce dernier point. Cela fait bien plus de trente ans, mes chers collègues, que je préside des jurys du baccalauréat et que j'ai vécu l'évolution des conditions dans lesquelles nous le faisons passer. Voulez-vous que je vous décrive — pour y avoir participé, je pense avoir le droit de le faire sans que l'administration et le ministre de l'éducation nationale s'en offusquent — ce qui a été dans son ensemble une session de baccalauréat dans une académie importante de province, en juin 1966 ? Les élèves inscrits, 10.454, ont composé, en quarante-huit heures, tous ensemble, et je laisse de côté les difficultés d'organisation, qui ne sont pas faciles à résoudre, mais qui peuvent l'être. De ces quarante-huit heures de compositions écrites, il est sorti 45.000 copies. Il a fallu les reprendre, enlever les en-têtes, les numéros, puisqu'elles sont corrigées sous anonymat, les mettre sous enveloppe par lots de 120 à 130 au nom de 380 correcteurs et les envoyer à ces derniers.

L'écrit a eu lieu les 6 et 7 juin dans la zone A et c'est donc vers le 9 ou le 10 juin que chaque correcteur a reçu son lot de 120 copies en moyenne. On lui a demandé de les renvoyer et de donner ses notes pour le 21 juin, et il a donc disposé d'une dizaine de jours seulement, tout en continuant d'assurer ses classes, pour les corriger.

Ces notes ont ensuite été prises par des machines à additionner et à diviser et, le 23 juin, 546 professeurs répartis en 91 jurys distincts ont décidé des admissibilités sur le vu des moyennes fournies par elles.

Je n'aurai pas l'indiscrétion de vous donner les chiffres bruts ainsi obtenus en additionnant les notes affectées des coefficients relatifs à chaque épreuve puis en les divisant, mais le résultat a été catastrophique : environ 20 p. 100 des élèves avaient la moyenne et normalement eussent pu être déclarés admissibles.

En deux heures, le 23 juin, 91 jurys se sont saisis de ces résultats et ont rendu le verdict, c'est-à-dire qu'ils ont, dans la mesure du possible, face à cette catastrophe, relevé les notes de façon que le pourcentage d'admissibles soit lui-même relevé. Sur quelles bases ? Dans quelles conditions ? Passons ! En deux heures, le verdict a été rendu et on a connu le nombre d'admissibles !

Après quoi, en quarante-huit heures, les 27 et 28 juin, l'oral a été passé avec des jurys ayant chacun une quarantaine d'élèves à examiner, c'est-à-dire en pratique, pour chaque professeur, une dizaine de minutes par élève.

Pour l'écrit, une chose frappante : étant donné le nombre des élèves, il avait fallu créer 38 jurys de philosophie composés de professeurs différents, mais ayant chacun devant eux un même nombre de copies sur les mêmes sujets ; dans certains de ces jurys, la moyenne des admissibles était de 50 p. 100 ; dans d'autres, elle était de 22 p. 100. Cela vous illustre ce que sont les fluctuations que j'ai constatées souvent de façon très directe comme président de jury de baccalauréat, fluctuations dans la

façon de noter d'un professeur une même copie. En effet, quand vous prenez un lot de 120 copies vous avez une moyenne assez constante de la valeur de ce lot et une différence de 50 p. 100, ou de l'ordre de ce que je viens de vous dire est éloquente sur les différences de cotation entre examinateurs.

Mobiliser 546 professeurs pour ces jurys, cela exigeait la mobilisation de la totalité des professeurs de philosophie et des professeurs de physique de cette académie. Laissons de côté le fait qu'à ce moment-là ils ne pouvaient guère être à leur enseignement, ce qui était tout de même regrettable. Mais cela avait l'inconvénient que, si un enseignant peut être un enseignant correct, il n'est pas toujours un bon examinateur et qu'il est certain d'entre eux qui ne sont pas faits et qui ne doivent pas être appelés à ces fonctions d'examineurs. Notre collègue M. Chauvin déclarait tout à l'heure que la pédagogie était un don et que quiconque ne l'avait pas devait s'abstenir de la fonction enseignante. La tâche d'examineur est peut-être encore plus délicate et plus difficile. Or, les méthodes actuelles ne permettent pas une sélection nécessaire des examinateurs.

Ainsi, le baccalauréat en quinze jours au lieu de huit jours, comme dans l'ancien temps, c'est une méthode absurde pour juger de l'effort poursuivi par des enfants pendant six ans et sept ans dans le secondaire, plus le primaire. C'est absolument intolérable. De telles pratiques ne peuvent être maintenues. Le baccalauréat a été et restera toujours l'examen probablement le plus important dans la carrière d'un jeune. C'est l'objectif pour lequel il se prépare pendant des années. C'est l'épreuve à laquelle les familles pensent avec angoisse. Et cela est réglé de la façon que je viens d'exposer !

Pour des examens auxquels nous attachons une grande importance, pour les concours d'entrée aux grandes écoles qui réunissent des contingents beaucoup moins nombreux, quelques milliers et non 200.000 candidats comme au baccalauréat, on prend carrément deux mois et demi pour assurer la correction, parce qu'il faut du temps pour faire correctement des opérations d'examen.

Pour le baccalauréat, étant donné le nombre des candidats — qu'il ne s'agit pas de réduire artificiellement — il faudrait raisonnablement trois mois, avec une double correction des copies absolument nécessaire, et un oral sans précipitation.

Comme le disait M. Chauvin, cela entraînera peut-être des frais plus lourds. Actuellement, on paie un franc cinquante la correction d'une copie de philosophie et un franc dix la correction d'une copie dans les autres matières. Vraiment, pour des gestes qui ont les répercussions que j'ai indiquées, il faut plus de temps, plus de soin et plus de moyens de toutes sortes.

On me dira à propos de cette durée : les professeurs pourront peut-être accepter, surtout si on leur offre des conditions plus honorables de rémunération pour faire ce travail, mais les familles n'accepteront pas ; elles désirent que soit liquidé le problème du baccalauréat avant de partir en vacances. Je pense qu'elles préféreront quand même voir régler le sort de leurs enfants, voir mettre un terme à l'angoisse que, pendant des années, elles traînent jusqu'à cette échéance, dans des conditions qui leur donnent, non pas la perfection, qui n'est pas de ce monde, mais le maximum de garantie, d'équité, de justice, plutôt que cette espèce de loterie dans laquelle se joue actuellement, chaque année, le sort des jeunes.

Enfin — ce sera mon troisième et dernier point, mes chers collègues — il subsiste dans notre enseignement supérieur un hiatus, une coupure entre ceux qui ont suivi l'enseignement des grandes écoles et ceux qui ont suivi l'enseignement universitaire. Ce hiatus est extrêmement grave car il crée, tout au long de la vie professionnelle de chacun de ces individus, une coupure qui les empêche de se comprendre, de se rejoindre, de collaborer alors que cette collaboration serait absolument indispensable.

Il faut — notre commission l'a marqué avec force — que, si les grandes écoles sont maintenues, elles ouvrent plus largement leurs portes et ne fixent pas de *numerus clausus*, comme on le voit actuellement, pour essayer de maintenir le prestige des titres qu'elles décernent, prestige d'ailleurs extrêmement dangereux car il fait d'un enfant qui a accompli l'effort à dix-huit ou vingt ans de passer le concours avec succès quelqu'un qui détient un droit du fait de ce diplôme, ce qui est excessif.

Il faut que les grandes écoles ouvrent plus largement leurs portes, ne les ferment pas à un quart de point près devant des queues de liste qui valent pratiquement ceux qui ont été admis. Et il faudrait — c'est ce que propose notre commission — que si les deux années de propédeutique qui viennent d'être décidées dans l'enseignement supérieur pour les facultés des sciences sont très correctement organisées — j'ai bien peur que non — mais si elles l'étaient, si elles étaient d'abord un enseignement de culture générale scientifique dans son fond et, d'autre part dans sa forme, un enseignement intermédiaire entre le type d'enseignement des lycées, des classes préparatoires aux grandes écoles et le type d'enseignement universitaire avec sa liberté et son abandon des élèves à leur propre force, il faudrait, dis-je, que si les deux années de propédeutique étaient ainsi correctement

mises en place, ce soit dans toute la masse de ceux qui l'auraient suivi que soient recrutés, par concours je veux bien, les élèves des grandes écoles. Au moins auraient-ils pu connaître pendant deux ans, sur les bancs de l'université, cette coexistence, cette camaraderie, cette communauté de pensée et de vie qui feraient qu'ensuite ils pourraient se retrouver et se comprendre.

A défaut, il faudrait alors qu'à l'issue des grandes écoles d'ingénieurs on impose au moins à une certaine catégorie, à une certaine partie du contingent, un séjour d'un an ou deux dans l'Université pour faire de la recherche, mais de toute façon il est absolument indispensable de faire cesser cette coupure effroyablement néfaste pour l'économie du pays. (*Applaudissements sur de nombreux bancs.*)

M. le président. La parole est à M. de Montalembert.

M. Geoffroy de Montalembert. Monsieur le secrétaire d'Etat, mes chers collègues, je saisis l'occasion qui m'est offerte de ce débat ouvert par la question orale si opportunément déposée par le président Louis Gros pour présenter, me référant au rapport de la commission de contrôle, quelques remarques sur celui-ci. Elles ont pour objet de mettre en garde le Gouvernement contre certaines conclusions de ce rapport dont il pourrait être tenté de s'inspirer et qui me paraissent avoir été trop hâtivement formulées en ce qui concerne l'enseignement agricole.

A la page 53 de ce rapport, je lis : « La loi a créé un enseignement agricole nettement distinct de l'enseignement général et qui prend l'enfant dès la classe de quatrième. »

A la page 54, je lis : « La commission sait qu'il est pratiquement impossible, en raison de la surcharge scolaire qui en résulte, de donner, en lui associant une formation professionnelle, une culture générale équivalente à celle que l'on peut acquérir dans les établissements de l'éducation nationale.

« Dans ces conditions, il semble que la solution consisterait à supprimer progressivement l'indépendance de l'enseignement agricole dans le temps que l'enseignement donné dans la section moderne court, les classes de transition et pratiques terminales des collèges d'enseignement secondaire s'adapterait lui-même aux caractéristiques du monde rural. »

A la page 56, enfin, je lis : « La commission de contrôle affirme la nécessité de revenir progressivement sur le point de la loi de 1960 qui sépare l'enseignement agricole de l'enseignement général, tout en continuant de se référer à certains principes originaux définis par cette loi. »

Qu'est-ce à dire ? On invite le Gouvernement à abroger, à terme et peut-être le plus rapidement possible, la loi de 1960 sur l'enseignement agricole. S'il devait en être ainsi je comprendrais enfin et mieux maintenant les raisons pour lesquelles, au cours du débat récent sur le projet de loi relatif à la formation professionnelle, j'ai rencontré, de votre part, mon cher secrétaire d'Etat, et de la part de la commission saisie pour avis, mon cher président, tant de réticences à approuver l'amendement que j'avais présenté et qui précisément, faisait référence à la loi de 1960.

M. Michel Habib-Deloncle, secrétaire d'Etat. Nous étions d'accord sur le fond, mais non sur la forme.

M. Geoffroy de Montalembert. Au cours de mon intervention d'alors, monsieur le secrétaire d'Etat, je m'étais permis de poser une question peut-être d'une façon un peu trop libre et irrespectueuse pour le Gouvernement : « Qu'est-ce qui se cache là-dessous ? », avais-je dit et vous m'aviez répondu — j'ai encore l'oreille suffisamment fine bien que vous ayez exprimé votre propos à faible voix : « Rien ».

J'en pris acte et m'en fus rassuré.

Aujourd'hui, je ne vais pas vous interroger dans les mêmes termes, mais tout aussi précisément je m'adresse à vous et je vous demande, monsieur le secrétaire d'Etat : êtes-vous d'accord avec les conclusions du rapport de la commission de contrôle en ce qui concerne l'enseignement agricole ? Je souhaite que vous répondiez, comme vous semblez l'avoir fait par avance à l'instant, à cette interrogation par un « non ». Alors je descendrai de cette tribune rassuré.

Il me semble qu'il y a dans ce domaine de l'enseignement agricole un malentendu ; sur le fond, pour reprendre votre expression, nous sommes bien tous d'accord sur le but à atteindre, celui de respecter, d'épanouir la personne humaine des jeunes, de l'orienter vers les meilleures conditions possibles en lui donnant la formation générale indispensable, mais nous différons parfois sur les moyens de parvenir à ce but. Disons-le franchement, les uns croient préférable d'établir un certain monopole scolaire de l'éducation nationale. Les autres — et je suis de ceux-là — estiment qu'il est légitime que le ministère de l'agriculture conserve des responsabilités dans l'ordre de la formation agricole. C'est tout le problème.

M. Michel Habib-Deloncle, secrétaire d'Etat. Primauté n'est pas monopole !

M. Geoffroy de Montalembert. Sans doute objectera-t-on que le ministère de l'éducation nationale peut sous sa propre responsabilité mettre au point une formation à la fois de caractère professionnel et de culture générale qui tiendrait compte des impératifs du monde agricole. Loin de nous la pensée de dénier au ministère de l'éducation nationale toute responsabilité en cette matière. Mais son rôle nous paraît être d'impulsion, d'animation, de coordination plus que de gestion directe.

Devant le développement de plus en plus grand des initiatives diverses qui tendent à prendre en charge la formation des jeunes générations, le rôle du ministère de l'éducation nationale sera de plus en plus un rôle coordinateur. Il semble en effet que les communautés qui forment le tissu même de la société sont entraînées à prendre en charge une partie de la formation de leurs membres. Le développement des investissements intellectuels nécessaires à toute expansion économique leur fait un devoir de ne pas se désintéresser des problèmes de formation qui tendaient à devenir affaire de spécialistes. L'éducation permanente, la nécessité du recyclage, la situation si différenciée qui s'établit entre ceux qui vivent dans un complexe urbain et ceux qui vivent dans un complexe rural, la démocratisation même de l'enseignement, poussent à une diversification de plus en plus grande. Qui ne voit que cette diversification rend de plus en plus difficile une gestion directe et centralisée ?

C'est la raison pour laquelle il nous apparaît, dans le domaine qui nous préoccupe, qu'un appel doit être fait aux familles, aux professions, aux divers organismes régionaux qui contribuent à l'aménagement du territoire pour qu'ils collaborent à la formation des jeunes ruraux. Nous ne voulons pas dire par là, entendons-nous bien, une formation qui aurait pour but de maintenir dans leur milieu ceux qui peuvent être appelés à exercer des activités ultérieures dans des milieux différents, mais nous faisons appel aux possibilités pédagogiques si riches du milieu dans lequel vivent ceux qui ne sont pas encore intégrés au monde urbain.

Dans un remarquable discours qu'il prononçait en août dernier, M. Edgard Pisani, ancien ministre de l'agriculture et ministre actuel de l'équipement, disait : « La ville est de moins en moins une école, alors que la terre demeurera toujours une école. L'enfant, en définitive, ne connaît de la ville que la maison et la rue. Il n'en connaît pas l'atelier et, s'il en connaissait l'atelier, il ne connaîtrait qu'un aspect de l'atelier. Il n'en connaîtrait pas ce qui est le propre, la force du fils de l'agriculteur, cet extraordinaire champ d'expérience » — dont parlait tout à l'heure M. Longchambon — « qu'est la terre, avec les enseignements qu'elle renouvelle d'année en année. Il serait criminel de donner aux fils d'agriculteurs un enseignement qui les détache de la terre, il serait criminel qu'ils ne tirent pas parti de la terre. Pourquoi réinventer la biologie dans les laboratoires ? Pourquoi la réinventer dans les classes puisque, après tout, l'observation quotidienne des phénomènes de la nature est une leçon à partir de laquelle il est possible de construire toute la théorie des sciences, à partir de laquelle il est possible de construire toute la connaissance dont les hommes ont besoin. Ainsi le processus pédagogique en milieu rural peut-il être exactement l'inverse du processus pédagogique en milieu urbain. En milieu rural, on part de la leçon de choses, de l'observation, pour atteindre la connaissance générale, alors que souvent en ville on part de la logique, de la connaissance générale, pour s'orienter ensuite vers l'expérience. Et il eût été grave, face à ce problème, il eût été vain de vouloir imposer un système unique et stéréotypé de pédagogie et d'enseignement ».

Je vous prie de m'excuser de cette longue lecture, mais je crois qu'elle valait la peine d'être évoquée à cette tribune. L'enseignement agricole, tel qu'il existe, a produit jusqu'ici d'excellents résultats ; il s'est adapté remarquablement au milieu auquel il s'adresse ; il a contribué à développer la culture générale en s'appuyant sur la vie et sur le milieu ; il possède, grâce à ses programmes, « cette pédagogie du concret », puisque — et je reprends ici les termes mêmes du rapport de la commission — sous l'égide du ministère de l'agriculture, dans les établissements publics et privés de l'enseignement agricole ont été mis en place précisément ces méthodes pédagogiques et ces programmes dont traite la commission, adaptés « aux caractéristiques sociologiques et psychologiques du monde rural ».

Depuis la loi de 1960, le souci constant de l'enseignement agricole a été justement de développer la culture générale, tant dans la forme de l'enseignement que dans l'élaboration des programmes, en s'appuyant sur la vie, le milieu, en s'efforçant de dépouiller l'instruction de ce qu'elle pourrait avoir de trop scolaire et de trop abstrait. L'enseignement agricole enfin, tel qu'il est actuellement dispensé, se préoccupe constamment de l'avenir des jeunes ruraux qui ne resteront pas à la terre et l'on pourrait citer de nombreux cas où le système des équivalences et des passerelles a permis à des jeunes ruraux qui s'étaient découverts une vocation les orientant vers la technique

ou une formation plus intellectuelle de poursuivre leurs études dans un centre technique ou dans un lycée.

Telles sont, monsieur le secrétaire d'Etat, les remarques que j'ai pensé de mon devoir de porter à la connaissance du Gouvernement à l'occasion de ce débat. Elles tendent toutes à obtenir l'assurance que, conformément à la loi de 1960, le Gouvernement maintiendra les prérogatives du ministère de l'agriculture dans ce domaine et soutiendra, comme il l'a fait jusqu'à présent, les établissements d'enseignement agricole publics et privés. Il n'entre pas, bien entendu, dans cette attitude, la moindre défiance envers les tâches essentielles du ministère de l'éducation nationale. N'y voyez, monsieur le secrétaire d'Etat, que le désir de vous aider dans la tâche écrasante, mais combien exaltante, qui est la vôtre, celle d'enseigner et d'enseigner bien à tous nos enfants et petits-enfants. (*Applaudissements.*)

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

M. Georges Cogniot. Mesdames, messieurs, il faut louer la commission de contrôle chargée d'examiner les problèmes d'orientation et de sélection du travail considérables qu'elle a accompli. Il faut remercier tout particulièrement son président, M. Louis Gros, des résultats fructueux qui sont consignés dans le rapport de la commission.

Plus on est attaché aux convictions démocratiques, plus on doit considérer les questions d'orientation comme importantes, puisqu'une bonne orientation crée, pour chaque membre de la société, les conditions du choix libre et conscient de la profession sans lequel il n'est pas de développement harmonieux de la personne. La commission a donc touché un des points saillants et essentiels, non seulement de la vie scolaire, mais, par-delà, de la vie sociale.

Le rapport imprimé ne fait pas mention expresse des avis divergents de tel ou tel commissaire sur certains problèmes ; elle y fait tout au plus allusion. Je reconnais, par exemple, à la page 119, mes opinions personnelles, mes choix hérétiques discrètement évoqués. On écrit : « Certains répliquent » ou « on dit ». C'est de moi qu'il est question, sans fausse modestie ; le Sénat comprendra que je tiens à rompre l'anonymat et que je présente en clair la manière de voir du groupe communiste.

Cette manière de voir se fonde sur l'idée que l'ensemble des institutions scolaires devrait former une suite continue et coordonnée, une seule structure harmonieuse, telle qu'on l'exprime dans les milieux démocratiques depuis une cinquantaine d'années par le vocable d'école unique. Dans une telle perspective, il ne s'agirait plus, comme il arrive dans le meilleur des cas aujourd'hui, d'assurer à quelques enfants du peuple des chances individuelles d'accès à l'enseignement développé. Combien ces chances sont faibles aujourd'hui ! Notre collègue Lamoussé l'a rappelé.

Je dirai à mon tour que, si pour cent membres des cadres supérieurs, les statistiques officielles dénombrent plus de dix étudiants, elles ne trouvent pour cent ouvriers que 0,25 étudiant. L'enfant d'ouvrier a ainsi quarante fois moins de chances d'entrer à la faculté qu'un enfant de cadre, ce qui permet au rapporteur du V^e Plan de dire en matière de litote que jusqu'ici la démocratisation de l'enseignement est à peine amorcée. Il ne s'agirait pas non plus, dans un système démocratique, de permettre à quelques travailleurs adultes de rejoindre l'enseignement supérieur par des voies latérales.

Il s'agirait d'une unité d'organisation et de culture incluant certes les différenciations qui tiennent aux penchants individuels, mais excluant les différenciations fondées sur les classes sociales. Avant de parler d'orientation, disons au niveau de la seconde ou du baccalauréat, il faut déterminer à qui elle s'appliquera. Nous répondons qu'elle doit s'appliquer à toute la masse de la population jeune, et non à une fraction de cette population désignée sur critères sociologiques vers la onzième année.

La question que nous rencontrons immédiatement est celle des collèges d'enseignement secondaire. Le pouvoir actuel prétend qu'en les instituant, il a pris une mesure qui va dans le sens de l'école unique.

Nous sommes d'un avis opposé. Nous estimons que le principe même de l'organisation et du fonctionnement des collèges d'enseignement secondaire ne répond pas au besoin de laisser aux aptitudes de l'enfant desservi par son milieu le temps de se révéler.

Le collège d'enseignement secondaire, en tant qu'il représente une simple juxtaposition de trois filières scolaires toutes différentes, maintient, croyons-nous, la séparation et consacre la ségrégation. Il est l'expression même d'une orientation prématurée.

Les structures verticales parallèles — on en a déjà parlé — classes primaires terminales préparant les futurs manœuvres, classes d'enseignement court préparant les petits cadres, classes d'enseignement long préparant les cadres moyens et supérieurs, son bel et bien perpétuées par le collège d'enseignement secondaire, malgré la nouveauté de la terminologie, malgré le nom

nouveau du cadre administratif. Ni unité de personnel, ni unité de méthode, ni même unité d'inspection. Le mouvement d'unification ne s'applique qu'à l'étiquette et j'ajoute — parce que je veux être équitable — qu'il s'applique aussi aux locaux médicaux, au réfectoire, à l'installation d'éducation physique, à la cour de récréation, mais qu'il ne concerne en rien l'enseignement.

Il s'agit donc à notre sens, non d'une réforme organique, mais d'un compromis conservateur, ou plutôt d'un camouflage des réalités que le syndicat national des instituteurs combat avec raison. Il fallait défier le passé et le changer. On se borne à repeindre la façade administrative !

M. Gorce-Franklin, rapporteur U.N.R. du budget de l'éducation nationale au Palais-Bourbon, reconnaît qu'au collège d'enseignement secondaire l'orientation de départ détermine l'orientation définitive. J'ajoute que la conception des classes terminales primaires s'associant, dans les instructions ministérielles, à une utilisation faussée des méthodes pédagogiques dites concrètes, est particulièrement néfaste. Elle aboutit à un enseignement mutilé et sans finalité, à un enseignement qui ne donne ni une formation professionnelle, ni une culture générale.

Ainsi, à partir de la onzième année, l'expansion scolaire devenue inévitable se fait, pour des raisons économiques et politiques, dans la ségrégation et l'inégalité des classes scolaires.

Que faire pour éviter cette injustice fondamentale ?

Il faudrait d'abord, à ce qu'il nous semble, développer dans une mesure considérable l'effort d'éducation de la première enfance. L'acquisition culturelle la plus décisive à cet âge est celle du langage. Son rythme et sa qualité dépendent de l'entourage.

Les institutrices des maternelles ont affaire à de très grandes inégalités entre les enfants, du point de vue de la maîtrise de l'expression. L'enfant d'ouvrier et de paysan, souvent défavorisé par l'environnement matériel et culturel, devrait toujours trouver dans une école maternelle pourvue de maîtresses qualifiées, exempte de surpeuplement, bien installée et équipée, le milieu éducatif et formateur qui compenserait, dans une certaine mesure, les handicaps domestiques. Nous avons vu, en discutant le budget de l'éducation nationale, combien l'idéal est éloigné de la réalité !

Il n'y a pas d'orientation valable, il n'y a pas de réforme démocratique de l'enseignement possible sans une réforme de l'enseignement primaire élémentaire. Le cours préparatoire est une classe très importante et difficile parce qu'il est avant tout la classe d'apprentissage de la lecture. Tant que le nombre d'élèves ne sera pas réduit à vingt-cinq dans les cours préparatoires, nous aurons toujours des enfants de sept ans qui ne savent pas lire et qui ne sauront jamais lire.

Toutes les enquêtes officielles prouvent que l'avenir de neuf enfants sur dix est fixé par le résultat de leur scolarité primaire. L'orientation ne change pratiquement plus après la décision prise au seuil de la sixième. Tout est joué à la sortie de l'école primaire.

Or, il est établi que les enfants d'ouvriers et de paysans réussissent en moyenne moins bien dans les classes primaires que les enfants d'une condition sociale supérieure. La réussite scolaire est très inégalement répartie selon les classes sociales. Ce sont les enquêtes du Gouvernement qui nous le révèlent.

Le rythme d'acquisition des connaissances n'est pas, non plus, le même pour tous. A la fin du cours moyen deuxième année, 76 p. 100 des enfants de cadres supérieurs ont moins de onze ans ou onze ans, étant ainsi à l'âge normal, tandis qu'on n'obtient qu'un pourcentage de 41 p. 100 pour les agriculteurs et de 36 p. 100 pour les ouvriers.

A ce stade, comme au stade pré-scolaire, ce qui compte essentiellement pour le progrès de l'enfant, ce sont l'environnement matériel, les conditions de logement, de sommeil, de repos, les activités familiales de loisirs, au titre desquelles la statistique décèle un montant vingt-cinq fois plus élevé pour les familles de cadres supérieurs que pour les familles de salariés agricoles. Ce qui compte, c'est l'influence des conversations dont la forme et le contenu varient selon les études faites par les parents et selon le métier exercé par eux, indépendamment de leurs efforts et de leur conscience des responsabilités.

Ce qui compte, c'est l'action éducative familiale.

Si l'école primaire n'est pas au niveau convenable, si les maîtres ne sont pas suffisamment qualifiés, si les effectifs pléthoriques interdisent tout effort pour individualiser l'enseignement et pour empêcher la formation des queues de classe, l'école aggravera, au lieu de les éliminer, les disparités dues au milieu familial et social. Elle aura un effet multiplicateur, et non correcteur, sur les phénomènes négatifs, et à onze ans, avec tous les dehors de l'impartialité, les enfants seront jugés en moyenne d'autant plus aptes à poursuivre des études longues qu'ils appartiendront à des milieux sociaux plus favorisés.

Les enfants de travailleurs manuels de la ville et des champs, qui représentent environ 60 p. 100 de la population de l'école primaire élémentaire en France, formeront 75 p. 100 des effectifs

des classes terminales pratiques, 59 p. 100 des élèves de collèges d'enseignement général — moins que la moyenne de l'école primaire — et seulement 34 p. 100, comme le disait M. Lamousse, des effectifs des lycéens.

L'autre groupe extrême, beaucoup moins nombreux, celui dit des cadres supérieurs et des professions libérales, qui constitue seulement 13 p. 100 de la population à l'école primaire — où tout le monde est rassemblé dans des conditions d'égalité — fournira seulement 4 p. 100 des effectifs du cycle terminal, 10 p. 100 des élèves des collèges d'enseignement général, mais 34 p. 100 des effectifs de lycéens. Ce qui fait qu'un fils de cadre supérieur a exactement sept fois plus de chances qu'un enfant de salarier agricole d'entrer en sixième de lycée. Ce qu'on appelle l'orientation au niveau de la sixième, c'est une prédestination sociale. Or, je le dis encore une fois, les mouvements qui suivront dans les années postérieures ne corrigent pas cette prédestination et la décision prise au niveau de la sixième : ils l'accusent. C'est ce que nous disent les enquêtes officielles.

La réussite scolaire de l'enfant apparaît donc comme un reflet de la position sociale des parents. On constate quelque chose comme une hérédité culturelle, qui aboutit, sauf exceptions, à l'hérédité des fonctions sociales, au fixisme.

C'est le fixisme social, l'hérédité des privilèges que mettent en lumière, dans leur livre tout récent intitulé *Le partage des bénéfices*, les excellents spécialistes de l'Institut national de la statistique. Ils montrent que, parmi les mécanismes de conservation, ceux d'ordre culturel sont efficaces entre tous. Ils prouvent que notre système traite comme inégalités de dons, c'est-à-dire comme inégalités naturelles, des inégalités socialement constituées.

Est-ce un hasard si les classes terminales de l'école primaire se composent, pour les trois quarts, d'enfants de manœuvres et de paysans ? La raison c'est que dans la course scolaire les enfants d'ouvriers et de paysans sont partis désavantagés et désavantagés avant tout, il faut y insister, sous le rapport de la technique du langage.

Comme le tri des enfants se fait en pratique par les seuls moyens verbaux d'expression sans tenir compte des autres qualités, des qualités pratiques, morales, sociales, ou des formes variées d'intelligence, comme le tri se fait par appel à une zone limitée de l'intellect et non pas à l'être global, en négligeant par exemple la curiosité d'esprit et la créativité et, d'autre part, comme il se fait à un âge prématuré, au niveau de la onzième année avant que les retards dus aux origines sociales aient pu être comblés, ce tri est brutal, sommaire et injustifiable. La fameuse distinction ministérielle entre enfants dits « conceptuels » et enfants réputés « non conceptuels » n'est qu'un paravent de la sélection sociologique la plus cruelle.

Un homme d'esprit a comparé notre système actuel d'enseignement à un hippodrome où les jeunes chevaux ont à sauter, pour arriver au poteau, par dessus quatre ou cinq obstacles : l'entrée en sixième ; quatre ans plus tard l'entrée en seconde, l'admission en classe terminale, ensuite le baccalauréat ; puis le conseil, plus ou moins impératif, d'orientation donné au niveau du D. U. E. L. et du D. U. E. S.

Cet humoriste aurait préféré, semble-t-il, une carrière plus dégagée.

Cependant il a omis l'essentiel, à savoir que les jeunes chevaux ont été nourris, soignés, entraînés, préparés au saut d'obstacle dans les conditions les plus dissemblables et qu'ainsi la course est irrégulière, le jeu est truqué et tout le monde sait d'avance sur qui il faut parier.

L'éducation démocratique pour laquelle nous nous prononçons n'aura pas pour but principal, pour but numéro 1, la sélection à tout prix d'une élite, prématurément entreprise et aboutissant à un rétrécissement progressif des effectifs, au rejet de la masse vers des enseignements courts. Elle visera la promotion de tous les jeunes, ce qui ne veut pas dire qu'elle tombera dans je ne sais quel égalitarisme abstrait.

L'éducation démocratique ne repose pas sur ce postulat grossier que tous les individus seraient identiques et interchangeables. Elle aura comme objectif de former et de développer au maximum toutes les aptitudes présentes en chacun d'entre eux, compte tenu de leur diversité. Ce serait donc — je ne reviens pas sur ce que je disais concernant l'enseignement préscolaire et primaire — renoncer à tout système de sélection brutale, remplacer ce système par celui du guidage au sein d'une école commune de onze à quinze ans.

Jusqu'ici — on vous le disait tout à l'heure — nous avons l'orientation par l'échec : l'élève « descend », comme l'on dit couramment, du classique au moderne long, du moderne long au moderne court, du moderne court en terminale pratique, et il exécute ces plongées avec une conscience de plus en plus humiliée, avec un esprit d'abdication et de renoncement de plus en plus marqué. Nous proposons de renoncer à un système

aussi infirme et qui dénote tant d'indifférence pour le sort des enfants et tant de paresse mentale.

Nous proposons que, de onze à quinze ans, chaque enfant ait dans l'école commune la possibilité de se mettre au contact des options d'initiation les plus diverses, depuis le travail manuel jusqu'aux langues anciennes en passant par les mathématiques approfondies, la biologie, les options artistiques, et qu'ainsi il s'oriente lui-même d'après ses réussites, ses préférences et ses goûts attestés, car la bonne pédagogie est celle où l'élève trouve son compte et non celle qui enregistre les mécomptes et qui inventorie les évictions.

Cela ne veut pas dire que l'école ferait passer tous les élèves sous le même niveau. Elle développerait en chacun les aptitudes les plus prometteuses. C'est pourquoi on aurait des matières à option à côté des matières obligatoires. Appeler tous les esprits à la culture — j'y insisterai toujours — ne signifie pas aplâtrer la culture.

Ces options d'initiation seraient exercées principalement dans des cercles et des clubs. Le temps qu'on leur consacrerait pourrait varier selon les enfants, ce qui permettrait aux plus avancés de recevoir effectivement une formation plus poussée et plus riche dans certains domaines.

On nous objectera qu'à l'heure actuelle un fort pourcentage d'enfants est jugé hors d'état d'entrer dans les sixièmes et que, par conséquent, notre conception est utopique. C'est oublier qu'avant de déclarer cette situation immuable il faudrait, comme je l'ai dit, commencer par restaurer et redresser tout l'enseignement primaire, urgence numéro un.

M. Jean Bardol. Très bien !

M. Georges Cogniot. C'est oublier aussi la possibilité de créer, pour les élèves trop faibles, des classes de rattrapage dotées de moyens exceptionnels et destinées à remettre au plus vite dans le circuit normal les enfants qui ont besoin d'un secours spécial pendant quelque temps.

Les actuelles classes terminales n'ont rien à voir avec des classes de rattrapage. Ce sont des classes d'amarrage, des classes d'ancrage, des classes de fixation des élèves désavantagés dans la catégorie pédagogique et sociale inférieure et tout le dévouement des maîtres ne peut pas changer le rôle de l'institution.

Nous avons parlé d'une école commune de onze à quinze ou seize ans telle qu'elle est prévue à la fois par l'avant-projet communiste, dont la mission a eu connaissance, et par la proposition de loi socialiste du 29 juin 1966. Si l'on voulait s'engager dans cette voie, on commencerait par instaurer sans délai une année d'enseignement commun pour tous les enfants qui sortent du cours moyen deuxième année, c'est-à-dire la sixième commune pour tous. Bien sûr, c'est ici qu'on a besoin de volonté politique, de clarté dans les idées et d'audace. C'est ici que chacun doit brûler ses vaisseaux. Nous sommes solidaires quant à nous de la revendication de la fédération de l'éducation nationale en cette matière et nous nous rappelons qu'en avril 1964, au colloque du comité national d'action laïque, les autres partis de gauche étaient unanimes à s'y rallier avec nous. Rien ne nous autorise à penser qu'aucun d'eux ait changé d'avis et qu'aujourd'hui aucun d'eux manque de souffle. Je constate en tout cas avec plaisir que l'article 47 de la récente proposition de loi socialiste se prononce, comme je le fais moi-même, pour la sixième commune.

Le cycle de véritable et définitive diversification de l'enseignement ne devrait s'ouvrir à notre avis qu'après la quinzième année, c'est-à-dire pendant les trois dernières années de la période correspondant, dans un schéma correct, à la scolarisation obligatoire. Aux Etats-Unis, le ministre du travail a réclamé, dès février 1964, cette prolongation de l'école obligatoire jusqu'à dix-huit ans.

On peut admettre que la formation entre quinze et dix-huit ans serait de plusieurs types : formation professionnelle préparant au métier, formation technique, formation dite de culture générale ou de culture fondamentale pour employer une meilleure expression. Mais la répartition des adolescents entre ces différentes branches, leur orientation auraient été préparées par tout le système antérieur et elles n'auraient rien de commun avec la prétendue orientation d'aujourd'hui au niveau de la seconde, que l'insuffisance des moyens matériels trop souvent dénature.

C'est très fréquemment, soyons francs, la capacité d'accueil des divers établissements qui commande le sort des jeunes. Les professeurs savent bien qu'il s'agit, dans de nombreux cas, non pas d'orienter les élèves sortant de troisième, mais de les caser, vaille que vaille, là où il reste de la place.

L'orientation au niveau de la seconde c'est, par conséquent, très souvent le barrage et la séparation complète des collèges d'enseignement secondaire d'avec les lycées à laquelle on va bientôt arriver, qu'on affiche comme programme, n'a d'autre but que de permettre le renforcement de ce barrage au niveau de la classe de seconde.

Il y aurait donc diverses sections à partir de quinze ans.

Mais il appartient à l'essence même d'un projet de réforme démocratique de maintenir l'unité d'intention pédagogique, l'unité de culture entre tout ce qui peut être formation professionnelle et tout ce qui peut être culture fondamentale.

Pour l'élève des sections professionnelles — nous le disions déjà dans le dernier débat et le Sénat tout entier soutenait un point de vue semblable au nôtre dans cette affaire — le métier ne doit jamais apparaître comme une routine sans intérêt et sans horizon. Je dirai qu'inversement l'élève des sections générales, à la différence du lycéen actuel, dans trop de cas, ne devrait pas vivre dans un monde clos, mais que, dans son établissement scolaire, beaucoup de choses devraient lui rappeler la diversité des métiers et des fonctions sociales. En somme, l'idée motrice serait celle de la parité, de l'égalité de dignité des enseignements divers, qu'ils soient professionnels, techniques ou fondamentaux.

Pour la section générale, en particulier la section fondamentale, le principe serait de pousser aussi loin que possible les activités de culture et de formation de l'esprit. On tournerait ainsi le dos à la « réforme » actuelle du deuxième cycle des lycées. On en a parlé avant moi, mais je crois de mon devoir d'exprimer une fois de plus mon opposition à cette « réforme » avec les onze couloirs — car il y en a onze — à vocation professionnelle qu'elle institue et toute cette fragmentation d'une formation qui devrait être globale, avec l'opposition brutale et rigide des « littéraires » et des « scientifiques » — puisqu'il n'y aura plus que la section CA qui permettra d'associer les formations littéraires et scientifiques ; mais elle sera réservée à de véritables athlètes, car seuls des athlètes pourront affronter des programmes aussi difficiles — avec le mépris et la peur de la culture fondamentale que la réforme trahit.

La spécialisation excessive et prématurée des enseignements du second cycle est d'autant plus grave, mesdames, messieurs, que la suppression de la propédeutique et la façon dont on a conçu le premier cycle des facultés enlèvent toute flexibilité ultérieure au système. Il n'y aura pas plus de flexibilité pour l'étudiant du premier cycle d'une faculté des lettres que pour les élèves de seconde, de première ou de classe terminale au lycée. Une telle conception fait obstacle à une véritable orientation et aux possibilités réelles de promotion. Plus on veut que la pyramide monte haut, plus il faut lui donner une base large.

La section générale aura donc, dans notre schéma, des programmes composés sur ce type et je me plais à rencontrer l'opinion émise à cette tribune avant moi par des sénateurs qui sont bien loin de partager mes opinions politiques.

Si j'ai sur ce point une critique à adresser à la commission, je lui reprocherai quelques formules un peu dangereuses qu'elle a employées à propos de l'histoire et de la géographie. La commission donne parfois l'impression qu'elle exclut ces deux matières des activités de formation. Je ne partage pas ce sentiment. L'histoire et la géographie, bien comprises, ont un rôle essentiel dans la formation des enfants et des adolescents pour en faire des hommes capables d'exercer une activité civique et sociale.

Que penser du baccalauréat ? Nous considérons quant à nous qu'il doit être le couronnement de l'enseignement obligatoire en section fondamentale et technique, et non pas un barrage. Nous considérons même que son discrédit est prêché dans une certaine presse et dans les milieux officiels ou para-officiels par les gens qui rêvent d'un *numerus clausus* à l'entrée des facultés. Le jour où ils auront imposé leurs vues, où la perspective évoquée par le ministre de l'éducation nationale devant le cercle Adolphe Chériou sera devenue réalité, où chaque faculté recrutera ses étudiants à un examen qui deviendra très rapidement un concours, les classes spéciales préparant à ces examens, les cours de forcing vont pulluler, en particulier dans l'enseignement privé, et le privilège de l'argent sera encore consolidé.

De toute façon, l'allongement de la durée des études défavorisera encore les pauvres. Et qu'on n'objecte pas l'exemple de la préparation aux concours des grandes écoles, en disant qu'elle est suivie par de nombreux boursiers. Bien sûr, les classes préparatoires à certaines grandes écoles comptent de nombreux boursiers, mais c'est parce que l'effectif total des classes est faible. Si 100.000 ou 150.000 bacheliers devaient préparer un concours spécial pour entrer à la faculté, combien compterait-on de boursiers parmi eux ?

Le baccalauréat devrait être, à notre sens, un examen de culture fondamentale. Il en résulte que nous n'admettons pas de baccalauréat sans mathématiques, comme dans le système actuel, que nous n'admettons pas davantage de baccalauréat sans épreuve de français ou sans aucune trace d'épreuve de philosophie, comme dans le système actuel. Le baccalauréat doit comporter des épreuves fondamentales pour tous, essentiellement le français, et, ensuite, des épreuves à option. J'ajoute que le maintien d'épreuves orales me paraît nécessaire pour donner ces « dimensions humaines » dont parlait M. Longchambon à l'examen et mieux permettre l'appréciation des aptitudes.

A coup sûr et quelle que soit la solution adoptée, l'organisation du baccalauréat restera difficile pendant une période, M. Longchambon ne l'a pas caché ; mais elle deviendra plus aisée à mesure que l'éducation nationale acquerra des maîtres, des locaux et des moyens d'administration.

Comme la réforme dont je parle supprimerait tout examen jusqu'à l'âge de dix-huit ans, l'orientation constante et progressive prendrait d'autant plus d'importance et d'autant plus de dignité.

L'orientation se fonderait, je l'ai dit, avant tout sur les goûts de l'élève et sur les aptitudes qu'il se reconnaît lui-même au contact avec les options. Mais le rôle du corps enseignant n'en serait pas amoindri pour autant. La vérité est que, dans cette affaire, parents, enseignants, animateurs de clubs, éducateurs extra-scolaires, conseillers psychologiques, médecins, devraient tous unir leurs efforts et partout, à côté de l'enseignement, devrait se profiler au moins ce que j'appellerai la *troïka*, c'est-à-dire l'assistante sociale, le psychologue et le médecin.

M. Raymond Bossus. Très bien !

M. Georges Cogniot. Il devrait y avoir, dès l'école primaire, des réunions régulières entre les enseignants et les parents. Il devrait y avoir un dossier scolaire vraiment complet sur chaque enfant, pas seulement l'analyse des résultats scolaires ou de la santé de l'enfant, mais l'analyse des échanges entre l'école et la famille, les remarques du conseiller psychologue et tous autres documents significatifs d'ordre esthétique, moral et social.

De onze à quinze ans, l'élève s'oriente lui-même. Mais les adultes doivent se borner à la simple observation. Leur rôle est de prévention, de correction, de conseil, de stimulation, d'éveil des aptitudes.

Ce rôle est en particulier celui des enseignants du second degré, mais ils ne peuvent pas le remplir si les classes ne sont pas réduites à des effectifs raisonnables. Comment un professeur de français qui enseigne à 150 ou même 140 élèves par semaine peut-il connaître les enfants ? Et ce cas n'a rien d'illusoire puisque c'est une situation que j'ai moi-même connue il n'y a pas très longtemps. Tant que, pour accueillir 6.000 élèves dans une ville, on aimera mieux avoir 134 classes de 45 élèves que 240 classes de 25, il sera parfaitement inutile et pas très honnête de parler d'orientation. Outre des enseignants en nombre suffisant, l'orientation exige ce service spécialisé dont on a parlé de différents côtés, dont le Gouvernement parle lui-même, service spécialisé qui est un élément essentiel pour l'orientation des jeunes, service de psychologie, d'information et d'orientation relevant de l'éducation nationale.

Il faut au moins de 10.000 à 15.000 conseillers psychologiques d'éducation nationale. Le président Gros se demandait combien on en comptait aujourd'hui. Or, les diverses catégories de fonctionnaires qui pourraient fusionner pour constituer ce corps comportent moins de 1.500 personnes. Ces chiffres montrent l'ampleur de l'œuvre à accomplir.

L'essentiel est la bonne coordination de ces services de conseillers psychologiques avec la fonction enseignante, une fonction enseignante qu'il faudra revaloriser matériellement et moralement.

En effet, il convient avant tout de rendre à l'enseignement sa haute qualité et aussi de favoriser la formation culturelle et professionnelle au niveau le plus élevé.

Il faut remettre en honneur la pédagogie, comme beaucoup l'ont dit avant moi. Mais la formation générale des enseignants n'a pas non plus assez évolué depuis la fin du XIX^e siècle, dont les écoles normales primaires, sur lesquelles nous devons veiller comme sur la prunelle de nos yeux, resteront un durable titre de gloire. Nous avons besoin, à la veille du XXI^e siècle, d'un corps enseignant dont tous les membres aient au moins une culture qui, progressivement — cela ne pourra se faire du jour au lendemain — s'approche du niveau de la licence car, comme le disait un prix Nobel français : « Enseigner à la limite de sa propre connaissance est un exercice abominable ».

On assiste trop souvent aujourd'hui à un exercice analogue. Pour excuser l'insuffisante préparation des maîtres, on a invoqué la pénurie de candidats. Cet argument ne saurait plus être invoqué aujourd'hui car les candidats se recrutent dans des classes d'âges nombreuses. Il faudrait tout simplement cesser de pénaliser les personnels les plus qualifiés.

Tout à l'heure, un autre orateur invoquait la nécessité d'accorder une prime aux docteurs qui enseignent à n'importe quel niveau de la scolarité, si j'ai bien compris.

M. Marcel Prélot. C'est exactement cela.

M. Georges Cogniot. Notre collègue émettait le vœu que le Gouvernement se rallie à son point de vue. Mais c'était oublier qu'il s'oppose à l'heure actuelle avec opiniâtreté au rétablissement d'une juste indemnité pour les docteurs d'Etat exerçant

dans l'enseignement secondaire à l'aide d'arguments qui sont démentés par son attitude à l'égard d'autres catégories de fonctionnaires civils ou militaires.

M. Marcel Prélot. Exact !

M. Georges Cogniot. Nous nous opposons radicalement à cette politique. Aujourd'hui, le Gouvernement demande moins de qualification qu'hier aux enseignants. Nous sommes d'avis d'en demander plus. Une prise de contact sérieuse avec l'enseignement supérieur devrait être exigée de chaque maître.

Nous touchons ici à la plus grande difficulté que posent les problèmes d'enseignement. Cette difficulté est celle du recrutement et de la formation des hommes et des femmes nécessaires aux tâches d'éducation, elle est celle de leur classement dans l'échelle des fonctions sociales. Ayons bien conscience de ce fait : nous pouvons discuter à perte de vue sur le contenu de l'enseignement et ses méthodes, sur ses structures et sur l'orientation ; en définitive, l'enseignement vaudra ce que vaudront les maîtres chargés de le dispenser.

La difficulté c'est que l'armée des enseignants s'accroît maintenant très rapidement en nombre sans que cette augmentation approche, tant s'en faut, de sa limite. Dans ces conditions, la tentation est grande pour les gouvernants de compenser l'extension de l'enseignement par sa dégradation et de dépenser moins pour chaque maître, puisqu'il faut dépenser globalement davantage.

Nul calcul ne saurait être plus pernicieux. Il nous faut des enseignants bien payés parce qu'il nous faut des enseignants bien préparés. Sans leur présence, sans leur participation, sans leur volonté constructrice et réalisatrice, l'éducation nationale ne sera jamais réformée vraiment.

Elle ne sera pas non plus réformée en profondeur tant que les mesures sociales nécessaires ne seront pas prises. A quoi bon parler d'égalité des chances si on laisse les familles pauvres sans aide substantielle de l'Etat et écrasées par le poids des dépenses d'éducation, ces dépenses qui varient par enfant et par an, dans la Seine, de 653 à 1.960 francs selon leur âge ? C'est du moins le chiffre qui résulte de l'enquête récente du centre de recherche sur l'économie de l'éducation et de l'Union nationale des associations familiales. La médiocrité actuelle des aides aux familles ne permet pas la poursuite normale des études de tous les enfants.

A quoi bon parler d'orientation libre à un étudiant que le manque de ressources oblige à préférer l'enseignement court des instituts de technologie à l'enseignement long des facultés, ou l'autre voie courte, celle de la licence, à la voie longue de la recherche ?

Dans un pays où 22 p. 100 des étudiants sont titulaires de bourses bien insuffisantes, mais où 30 p. 100 au moins exercent une activité salariée régulière, la première démarche sincère pour permettre l'orientation sans truquage et le choix sans contrainte serait de créer l'allocation d'études pour tous ceux qui en ont besoin.

Nous n'invoquons pas une réforme qui consiste en faux-semblants ou en retouches conservatrices. Nous voulons une réforme fondamentale, et cette réforme doit être forcément politique beaucoup plus que technique. Elle ne saurait subordonner, comme c'est le cas aujourd'hui, toute la perspective scolaire, la vision d'ensemble du problème scolaire exclusivement aux hypothèses économiques à courte vue, en faisant de l'université un instrument de l'économie, un simple facteur de valorisation du capital, en lui assignant un rôle subalterne par rapport aux intérêts primordiaux du mécanisme de la production et du profit.

La réforme doit avoir une visée de haute culture fondamentale, réaliser la synthèse entre la culture et la profession, entre l'humanisme scientifique et la technicité. Ainsi seulement vous suscitez l'enthousiasme des jeunes, l'adhésion des enseignants, le sentiment de responsabilité et la passion de toute la démocratie vivante.

Il dépend du choix entre la réalité et l'apparence d'une réforme que le pays s'oriente vers le progrès ou vers la stagnation. Le conservatisme se paiera, il coûtera cher à la nation, à son économie et à sa culture. C'est pourquoi il importe que s'unissent, pour imposer la réforme démocratique, tous ceux qui ont la volonté de construire un avenir de justice pour les Français et de bonheur pour la France. (*Applaudissements à l'extrême gauche, à gauche et au centre gauche.*)

M. Adolphe Dutoit. Très bien !

M. le président. Mes chers collègues, puisqu'il n'y a plus d'inscrits dans la discussion, le moment est venu pour moi de donner la parole à M. le secrétaire d'Etat à l'éducation nationale. Toutefois, étant donné l'heure tardive, je lui demande quelle durée il envisage pour son intervention, afin que le Sénat puisse prendre en connaissance de cause une décision quant à la suite de ses travaux.

M. Michel Habib-Deloncle, secrétaire d'Etat. Monsieur le président, je suis pris entre le souci d'être bref et celui d'être complet. J'essaierai de concilier les deux choses en faisant une intervention qui ne dépasserait pas vingt heures quinze.

M. le président. Dans ces conditions, le Sénat voudra sans doute poursuivre la discussion ? (*Nombreuses marques d'approbation.*)

La parole est donc à M. le secrétaire d'Etat à l'éducation nationale.

(*M. Pierre Garet remplace M. Maurice Bayrou au fauteuil de la présidence.*)

PRESIDENCE DE M. PIERRE GARET, vice-président.

M. Michel Habib-Deloncle, secrétaire d'Etat à l'éducation nationale. Monsieur le président, messieurs les sénateurs, ce débat a permis d'évoquer, en termes de haute qualité, les aspects complexes des problèmes éducatifs. De multiples questions, difficiles à la fois en elles-mêmes et par leurs implications réciproques, ont été examinées. Il me paraît judicieux de reprendre le problème comme au point de départ. M. le président Gros l'avait clairement posé, en montrant que toute conception de l'orientation et de son organisation découle en fait de l'idée même que l'on se fait de la mission du service public de l'enseignement, de la vocation que l'on assigne à l'université.

Pendant très longtemps, l'enseignement n'a été rien d'autre que la transmission d'un héritage légué par les générations antérieures. Ses objectifs ont oscillé entre la possession d'une somme de connaissances encyclopédiques, telle que pouvait en posséder Pic de La Mirandole : « De omni re scibili... et quibusdam aliis », ou la maîtrise d'une culture et d'une sagesse dans la familiarité de quelques grands esprits.

Une première transformation, directement liée à l'évolution accélérée du progrès scientifique et technique, s'est manifestée depuis moins d'un demi-siècle. A la notion de l'acquisition d'un savoir ou d'une culture, d'une éducation achevée, comme on aurait dit au XIX^e siècle, s'est substituée l'idée d'une formation, c'est-à-dire l'idée d'une capacité à apprendre ou à concevoir quelque chose de nouveau. Entendu en ce sens, l'enseignement devient le moyen du progrès de l'homme.

La deuxième transformation, beaucoup plus récente, est provoquée par le développement quantitatif extraordinaire de l'éducation depuis vingt-cinq ans. Il nous paraît aujourd'hui comme allant de soi que le quart de la population française se trouve dans des établissements scolaires ou universitaires, mais ce phénomène stupéfierait nos arrières grands-parents autant que l'avion, la radio et les satellites.

Mais ce fait a les plus grandes conséquences : tant que l'enseignement était réservé à une minorité et que sa fonction se limitait à préparer de façon très générale les cadres politiques et sociaux de la nation, le problème de ses finalités professionnelles ne se posait presque pas. Au contraire, à partir du moment où l'éducation prend en compte la totalité des générations successives jusqu'à seize ans et une grande partie au-delà, à partir du moment où l'éducation devient vraiment nationale, elle assume la responsabilité de la quasi-totalité de la population active à venir, donc à terme du développement économique et social du pays.

Ce sont les différents éléments de cette éducation que, à la suite de la commission et en adoptant l'ordre même de son rapport, je voudrais successivement analyser, en remerciant le président Gros de nous avoir précisé dès le début de son exposé qu'il préférerait le rappel stimulant de tout ce qui reste à faire à l'évocation de ce qui a été fait. Je suppose que ce n'est ni par ignorance ni par méconnaissance de l'effort accompli.

Prenons d'abord l'enseignement primaire. Le rôle de l'enseignement élémentaire dans notre système scolaire a changé. Il ne se suffit plus à lui-même dans la nouvelle organisation des études définie par la réforme puisqu'il est seulement la première étape d'études qui, en tout état de cause, doivent désormais se prolonger jusqu'à la fin du premier cycle du second degré.

L'enseignement élémentaire n'est donc plus tenu de donner aux enfants toutes les connaissances indispensables dans la vie, tout ce qu'il n'est pas permis d'ignorer, pour reprendre l'expression traditionnelle. Il faut tirer les conséquences de cette situation, en profiter pour alléger les programmes, transformer les méthodes pédagogiques, de manière à mieux former l'esprit des enfants et mieux les préparer à l'enseignement du second degré.

C'est dans cet esprit que le ministère de l'éducation nationale a entrepris une réflexion sur la pédagogie de l'enseignement élémentaire : un groupe d'étude examine déjà l'enseignement du français et de la grammaire ; la commission d'étude que le ministre de l'éducation nationale doit réunir très prochainement pour examiner dans son ensemble le problème des

mathématiques à tous les niveaux, se penchera également sur cet enseignement à l'école primaire; enfin, une commission spéciale prendra pour thème de ses travaux l'école élémentaire dans son ensemble. C'est donc un sujet dont nous aurons certainement l'occasion de reparler.

Venons-en aux collèges d'enseignement secondaire et au premier cycle du second degré dont M. Lamousse, entre plusieurs orateurs, nous a longuement entretenus. Qu'il me soit permis de dire, à cette occasion, que j'ai eu le sentiment d'entendre ses idées personnelles plus que celles contenues dans le rapport de la commission, dont il s'écarte par plus d'une nuance.

Il a été en tout cas, au cours de ce débat, beaucoup parlé des C. E. S., en bien et en mal naturellement, mais je note avec satisfaction que l'appréciation qui se trouve dans le rapport est davantage du côté du bien que du côté du mal. Cette approbation est sans doute le signe que cette institution encore dans l'enfance — n'oublions pas que les premiers C. E. S. ont trois ans à peine d'existence — va trouver place dans le nouveau système éducatif.

Il est, je pense, inutile d'expliquer une fois de plus le genèse et les raisons d'être des C. E. S. Il paraît suffisant de reprendre ici quatre points encore en discussion qui ont été évoqués dans le débat. Et d'abord le personnel.

Les situations des personnels exerçant dans les C. E. S. sont très diverses en raison précisément des diverses origines des établissements eux-mêmes. Comme il est en effet difficile de déplacer le personnel en place, ceux qui proviennent de la transformation d'un C. E. G. comptent encore une majorité d'instituteurs, ceux qui résultent de la transformation d'un premier cycle de lycée comptent une majorité de professeurs; il faut un certain temps pour que l'équilibre s'établisse. Mais nous sommes dans une période de transition et rien ne serait plus faux que de juger les choses d'après cette période de transition.

L'un de nos soucis essentiels est la formation des maîtres de ce niveau. La réforme de l'enseignement supérieur permettra sans doute, par l'institution de l'année de licence, tournée vers l'étude des matières enseignées dans le second degré; de mieux préparer les professeurs certifiés. Pour les professeurs des C. E. G., je pense qu'ils doivent bénéficier à la fois d'une formation théorique en faculté et d'une formation pédagogique particulièrement solide donnée dans des centres ou des instituts spécialement organisés à cet effet.

La deuxième question est celle de la pédagogie dans les C. E. S.; elle est essentiellement liée à la formation et au perfectionnement des maîtres. C'est là une tâche qui va désormais de plus en plus se situer au premier plan des préoccupations de l'éducation nationale, à mesure que la nécessité de faire face au problème urgent de l'accueil devient moins impérieuse.

A cet égard, on nous a presque reproché d'avoir axé tout l'effort sur les constructions, de ne plus parler du problème des constructions scolaires ou universitaires. Je dirai à M. Lamousse que le Gouvernement n'a sans doute pas l'initiative dans ce domaine. On lui a souvent reproché de ne pas avoir assez construit. Il s'est mis à construire et il est heureux d'entendre dire aujourd'hui que ce n'est plus la préoccupation majeure. Cela montre en effet que l'effort de construction qui a été accompli rend ce problème moins urgent dans l'ordre des priorités. Je remercie M. Lamousse de l'hommage qu'il a rendu ainsi indirectement, j'en suis sûr, et involontairement sans doute, à l'œuvre du Gouvernement.

Le problème n'est pas de préférer aux constructions sans maîtres des maîtres sans constructions. Nous préférons pour notre part des maîtres bien formés dans des constructions nouvelles...

M. Georges Lamousse. C'est ce que j'ai dit!

M. Michel Habib-Deloncle, secrétaire d'Etat. ... et je crois que je rejoins là ce qu'a dit M. Lamousse.

Il n'apparaît pas souhaitable — c'est le troisième point de cette partie de mon exposé — du moins en l'état actuel, de modifier la structure des C. E. S. Bien entendu, je n'exclus nullement qu'il apparaisse un jour nécessaire de procéder à des ajustements, mais il faut que la nécessité en soit démontrée par une expérience de plusieurs années.

Or — je le disais à l'instant — nous ne sommes qu'au début de l'expérience. Ce n'est qu'à la fin de l'année scolaire 1967-1968 que les premiers élèves accueillis dans les C. E. S. à la rentrée de 1963 sortiront de la classe de troisième. C'est pourquoi je dirai à M. Cogniot que toutes les statistiques qu'il nous a citées tout à l'heure sont parfaitement vaines, car elles s'appliquent exclusivement à des situations passées, et même dépassées.

L'idée du tronc commun intégral a été rejetée, condamnée même par votre commission, sinon par tous les orateurs. Elle conduirait en effet — c'est notre opinion — à retarder les plus doués en les obligeant à avancer à la cadence des plus lents. Quant à l'idée de créer deux sections seulement, l'une théorique, l'autre pratique, elle conduirait à une dichotomie qui ne serait guère compatible avec la répartition probable des

aptitudes. Au milieu d'une population scolaire, en effet, il est difficile de tracer une ligne de partage, parce que ce sont les élèves moyens les plus nombreux. La répartition en quatre groupes permettra donc de serrer de plus près la réalité.

Je sais bien que plusieurs orateurs ont évoqué la noblesse de l'enseignement classique comparée au caractère inférieur qui serait donné à l'enseignement technique. Je ne vois pas très bien en quoi la répartition en trois sections, proposée par M. Lamousse, au lieu de quatre, permettrait de résoudre ce problème, mais je dois dire que la commission elle-même n'a pas échappé à ce travers puisque je lisais, dans un paragraphe de son rapport consacré à l'enseignement technique, la phrase suivante qui a certainement échappé à la sagacité de ses rédacteurs :

« On peut être certain qu'en aucun cas, même s'il devait s'avérer que le meilleur avenir pour eux après seize ans ne pourrait être que l'enseignement technique... »

L'essentiel pour nous est qu'il n'y a pas d'enseignement noble, d'enseignement moins noble, d'enseignement ignoble. Il n'y a pas descente d'un enseignement élevé vers un enseignement rabaisé...

M. Georges Cogniot. Il ne devrait pas y en avoir, mais il y en a!

M. Michel Habib Deloncle, secrétaire d'Etat. Vous contribuez à créer cette idée par vos interventions à cette tribune.

M. Georges Cogniot. Quand je dis : le soleil se lève, je fais lever le soleil!

M. Michel Habib Deloncle, secrétaire d'Etat. Vous contribuez en tout cas à persuader les familles qu'il en est ainsi, alors que notre effort devrait avoir l'effet inverse.

En réintégrant le second cycle technique dans les structures de l'enseignement général, nous avons voulu démontrer, et nous avons démontré, qu'il n'y a plus pour nous qu'un seul souci, celui des enseignements les plus adaptés à chaque enfant, sans qu'il soit question d'établir, entre les enseignements, quelque hiérarchie que ce soit.

Quatrième point : en ce qui concerne les secteurs ruraux, on nous a objecté la différence entre les C. E. G. de ces secteurs et les C. E. S. Il est certain que les secteurs ruraux doivent, en principe, être dotés d'un C. E. G. comportant trois sections parallèles, et non d'un C. E. S. qui en comporte quatre, parce que la population scolarisable n'est pas suffisante pour alimenter chacune des quatre divisions. Il faut s'efforcer d'amener ces établissements à donner un enseignement de valeur égale à celui des C. E. S. par un effort portant sur la formation des maîtres appelés à enseigner en zone rurale, par l'affectation éventuelle de maîtres du second degré : les textes nous le permettent et cela deviendra possible lorsque le nombre des enseignants sera suffisant.

Je voudrais dire à M. Lamousse que l'allocation d'études est sans doute une idée séduisante, mais que si l'on a déjà prolongé les allocations familiales en faveur des enfants qui poursuivent leurs études au-delà de dix-huit ans, c'est probablement que, dans le but poursuivi par la législation sur les allocations familiales, se trouve incluse l'aide en faveur des études.

Un mot également pour dire à M. Cogniot que la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à dix-huit ans constitue un projet intéressant, mais je constate que, simultanément, lui-même et ses amis demandent d'avancer l'âge de la retraite et de diminuer la durée du travail. Ils semblent donc poursuivre la réduction systématique des effectifs de la population active, dans un pays où celle-ci ne constitue même pas, ce qui est normal, la moitié de la population totale.

M. Georges Cogniot. Laissez-nous faire la preuve d'une autre politique!

M. Jean Bardol. Et les 600.000 chômeurs prévus par le V^e Plan!

M. Michel Habib Deloncle, secrétaire d'Etat. Je ne crois pas que vos propositions nous donneraient une économie plus saine et je ne sais pas où cela nous mènerait si nous vous suivions dans cette voie! D'ailleurs, il n'y a pas 600.000 chômeurs. Vous savez très bien ce qu'il en est!

L'échec de notre enseignement secondaire, a-t-on dit, et je passe maintenant au second cycle de l'enseignement du second degré, serait patent. Je voudrais tout de même nuancer l'affirmation qui a été apportée ici.

Peut-être y a-t-il échec quand on se regarde, mais je ne suis pas sûr que l'on émette la même opinion quand on se compare.

En tout cas, il a été dit que la nouvelle organisation du second cycle du second degré se caractérisait par une spécialisation exagérée, contraire à la vocation véritable de l'enseignement secondaire qui est de dispenser la culture générale. Je voudrais remarquer d'abord qu'on ne peut pas à la fois être contre la spécialisation et pour la réduction des programmes. Ces deux idées me paraissent difficilement conciliables.

Je voudrais remarquer en second lieu que, dans la nouvelle organisation du second cycle, la différenciation entre les sections n'est pas une nouveauté. On la trouvait déjà dans l'organisation qui était en vigueur depuis la fin de la guerre. Le nouveau système est simplement plus cohérent, plus progressif. Au niveau de la seconde, il n'y a pas de plus grande différence entre les programmes de la section A et de la section C qu'entre les anciens programmes A et B d'une part et A', C, M et M' d'autre part. Au niveau des premières, l'écart est un peu plus grand que naguère parce qu'il convient de préparer selon une meilleure progression l'accès des élèves aux classes terminales qui, dans le nouveau système, comme dans l'ancien, sont nettement différenciées.

La possibilité de faire du latin et du grec, tout en suivant les cours d'orientation scientifique, a été préservé, mais c'est évidemment une possibilité dont seuls les meilleurs et les plus travailleurs peuvent profiter. M. Cogniot a dit tout à l'heure qu'ils étaient des athlètes. Dans le monde du sport, tout le monde ne peut pas être Jazy ou Kiki Caron, mais il faut des Jazy et des Kiki Caron ! « L'égalité scientifique » dans tout l'enseignement du second cycle est une idée à laquelle il a fallu depuis longtemps renoncer, car elle ne peut se réaliser que par le bas, ce qui est manifestement contraire aux intérêts de notre enseignement et plus généralement aux intérêts du pays.

Admettre un enseignement du second cycle indifférencié suppose que l'on rejette au niveau de l'enseignement supérieur le début de l'étude sérieuse de certaines disciplines. La somme des connaissances est telle que cela conduit à un allongement sensible des études qui seraient néfaste, non en raison de la charge supplémentaire qu'il constituerait pour la collectivité, encore que cela soit un argument, mais parce que les étudiants aborderaient trop tard des disciplines que l'on a intérêt à étudier très jeune et que les plus doués ne pourraient pas parvenir suffisamment vite aux stades élevés de l'enseignement, et à la recherche, domaine où les capacités de découverte sont souvent en raison inverse de l'âge. La commission l'a d'ailleurs reconnu elle-même dans son rapport.

Par ailleurs, il faut bien admettre que le rôle de l'enseignement du second degré n'est pas seulement comme jadis de dispenser, comme un but en soi, ce que l'on convenait d'appeler la culture générale. Cette culture générale, c'était, en fait, la somme de connaissances particulières ou, plus exactement, un certain raffinement intellectuel qui apparaissait quand on les avait toutes oubliées. Aujourd'hui l'enseignement du second degré doit continuer à dispenser la culture, mais il doit aussi préparer convenablement à la poursuite d'études supérieures et à l'exercice d'une profession. Mais les deux objectifs ne sont d'ailleurs nullement inconciliables. Dans le monde moderne, la culture est complexe et multiforme. On ne peut la réduire à ce qu'elle était jadis : la connaissance des grands auteurs classiques. Cette culture très variée ne peut être abordée qu'à travers une perspective déterminée. Le refus de choisir cette perspective ne peut conduire qu'à l'encyclopédisme et à un survol hâtif. Seule une certaine différenciation des études permet l'approfondissement sans lequel il n'y a pas de véritable formation de l'esprit.

Mais il convient de souligner que s'il est nécessaire et souhaitable de faire un certain choix dès le niveau de l'entrée en seconde, ce choix ne doit pas être — et n'est d'ailleurs pas — irréversible. La nouvelle organisation des études permet des réorientations, au prix d'un effort bien sûr.

Quant au baccalauréat, je rappelle que, quelle que soit la série, il donne accès à toutes les facultés, sauf aux facultés des sciences, pour lesquelles un régime particulier a été institué, les séries C, D et T étant exigées. Mais les titulaires des séries A et B pourront être admis dans ces facultés après examen de leur dossier et éventuellement à la suite d'un examen.

M. Marcel Prélot. C'est pratiquement impossible.

M. Michel Habib-Deloncle, secrétaire d'Etat. En aucun cas le choix d'une section dans l'enseignement du second degré n'impose une orientation déterminée au niveau de l'enseignement supérieur. Mais nous n'avons pas voulu — je crois que c'eût été néfaste — instituer un baccalauréat encyclopédique.

On n'oubliera pas le fait qu'il y a des forts et des faibles. Ce qui importe, c'est de ne pas assimiler les plus riches, les citadins, aux plus forts et les ruraux, les plus pauvres, aux plus faibles.

La nécessité de l'allègement des programmes a été développée par M. Chauvin. Je voudrais y revenir un instant après l'allusion que j'ai faite tout à l'heure. Tout le monde est d'accord sur le principe de l'allègement des programmes, mais l'accord cesse lorsqu'on commence à examiner le détail des suppressions possibles. La résistance vient des spécialistes, qui sont d'ailleurs des experts en pédagogie dans leur domaine. Si, quelquefois, il a été reproché dans un autre débat au Gou-

vernement de peu se soucier de l'avis de l'Université, je rappelle une nouvelle fois qu'en matière de programmes le Gouvernement en tient le plus grand compte.

Il faut également remarquer que nous vivons à une époque où la somme des connaissances s'accroît non seulement en sciences, mais aussi en lettres, en histoire, en philosophie. Ni moi, ni aucun de ceux qui sont ici n'ont lu Sartre sur les bancs de l'école ; il faut toujours aujourd'hui continuer à connaître Kant et Platon, tout en lisant aussi Sartre.

On voudrait qu'il y ait des mathématiques partout et on nous reproche de les avoir enlevées de la section A du baccalauréat. Depuis Pascal on sait qu'il y a une distinction entre l'esprit de finesse et l'esprit de géométrie ; loin de ma pensée est l'idée d'assimiler l'esprit de finesse à la culture littéraire et l'esprit de géométrie à la culture scientifique ; constatons simplement que la même discipline, suivant son degré d'assimilation, n'a pas la même valeur pour tel ou tel candidat, pour tel ou tel étudiant.

Avant de passer à l'enseignement supérieur, je voudrais m'arrêter un instant sur deux aspects particuliers de l'enseignement du second degré, l'enseignement agricole et l'enseignement technique.

M. Tinant et M. de Montalembert nous ont entretenus de l'enseignement agricole. Il relève du ministère de l'agriculture et je ne voudrais en rien empiéter sur son domaine, mais je tiens à dire qu'il n'est pas dans l'esprit du Gouvernement de toucher en quoi que ce soit à la loi de 1960. Il est vrai que cette loi et l'organisation qui en découle sont antérieures à la création en 1963 d'un enseignement de premier cycle homogène. Il en résulte, il pourrait surtout en résulter en 1972 — lorsque le premier cycle sera complètement en place — une certaine distorsion de l'organisation générale de l'éducation puisque les élèves des collèges et lycées agricoles seraient orientés dès l'âge de treize ans vers des voies spéciales : c'est cette distorsion possible qu'a constatée la commission.

Deux considérations ne doivent toutefois pas être perdues de vue : premièrement, s'il est vrai que le fait de suivre des études à finalité professionnelle constitue une incitation, il convient de noter que la nature des programmes en quatrième et en troisième des établissements agricoles n'interdit nullement une réorientation au niveau de la troisième ; en second lieu, il ne faut point surtout oublier que la profession agricole a une spécificité propre parce que la mobilité de la population active à son profit n'existe nullement au même degré que dans le domaine industriel. Par suite, sans vouloir aucunement pratiquer quelque ségrégation que ce soit, donner des facilités particulières aux enfants des agriculteurs et admettre certaines incitations pour eux afin de leur permettre d'embrasser la profession agricole dans des conditions technologiques appropriées constitue une mesure sociale et économique sage, qui ne bloquera aucun essor individuel, mais rendra plus facile l'évolution de cette profession vers un nouvel équilibre.

Il faut noter enfin que l'enseignement agricole conduit aussi aux dérivés modernes de la profession agricole traditionnelle, que ce soit l'industrie agricole ou l'organisation professionnelle agricole et qu'ainsi cette orientation contribue à assurer sans heurt les changements de structure correspondant aux mutations de notre époque.

Quant à l'enseignement technique, le rapport à son égard est élogieux et je ne crois pas avoir noté d'élément nouveau dans le débat à son sujet. Nous sommes tout à fait partisans, je le répète ici, du maintien d'une culture générale dans l'enseignement technique : la substitution à l'ancien C. A. P. du brevet professionnel comme objectif du second cycle court correspond exactement à cette préoccupation. L'éducation nationale a pleinement conscience de sa responsabilité primordiale dans ce domaine — je puis apaiser les inquiétudes manifestées par la commission à cet égard — responsabilité primordiale, dis-je, mais non exclusive. Nous avons eu sur ce point un débat important lors de la discussion de la loi d'orientation sur la formation professionnelle et je n'y reviendrai pas.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, plusieurs orateurs se sont interrogés sur le sens profond et la véritable portée de la récente réforme de l'enseignement supérieur, scientifique et littéraire, mon ami M. Marcel Prélot s'étant particulièrement attaché à analyser la situation des sciences humaines.

Cette réforme consiste essentiellement en un double effort de diversification des enseignements. D'abord, la définition dans le cours des études d'étapes successives clairement marquées, ayant chacune une relative autonomie, une fonction, une pédagogie originale — c'est le découpage en trois cycles — ensuite, la création, à un certain niveau, de voies parallèles distinctes correspondant aux types différents de formation que l'enseignement supérieur doit assurer et menant les étudiants dans les conditions les meilleures aux fonctions qu'ils doivent assurer.

Ce remodelage de la structure des enseignements supérieurs, scientifique et littéraire, s'écarte de l'organisation traditionnelle

qui pendant longtemps a paru satisfaisante. Il a été rendu nécessaire par la rencontre d'un certain nombre de facteurs que je rappelle brièvement : l'expansion quantitative, c'est-à-dire l'augmentation massive du taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur ; l'expansion du savoir avec la diversification des disciplines et le développement incessant de la recherche ; enfin la nécessité d'assurer des formations diverses pour les diverses activités qui, dans la société industrielle actuelle, exigent un haut niveau de culture.

L'articulation en trois cycles doit se comprendre par rapport à ces différentes exigences. Du point de vue du nombre des étudiants, chaque cycle a une vocation particulière : il appartient au premier cycle d'assurer l'enseignement supérieur fondamental à une très large population d'étudiants ; le second cycle s'adresse à des groupes moins nombreux dont les orientations se sont précisées ; enfin, le troisième cycle est destiné à ceux, relativement peu nombreux, dont la vocation pour la recherche s'est nettement affirmée.

Du point de vue du contenu de l'enseignement, on constate qu'à moins de prolonger démesurément les études on ne peut enseigner dans un cycle unique d'études tout ce qui est nécessaire pour arriver, dans un domaine déterminé, au niveau le plus élevé, celui de la recherche. Il faut nécessairement distinguer des étapes entre le début de l'enseignement supérieur et le moment où commence la recherche. Il y a nécessairement une première phase d'acquisition des connaissances fondamentales communes à tout un éventail de spécialités. C'est le premier cycle. Puis une seconde phase, où l'on procède à des choix afin d'être en mesure d'approfondir les questions étudiées : c'est le second cycle.

Enfin, selon les exigences des étudiants que l'on forme, il est nécessaire de distinguer plusieurs paliers, correspondant à l'aboutissement d'études qui constituent des ensembles cohérents. Il faut que, selon leurs goûts, leurs aptitudes, leurs vocations, selon les fonctions auxquelles ils se destinent, les étudiants puissent trouver, à des niveaux bien adaptés, les diplômes sanctionnant les études qu'ils ont accomplies.

La différenciation des études au niveau du second cycle correspond aux mêmes préoccupations. Dans l'ancien système, les études étaient organisées en fonction de la préparation à un seul grade universitaire : la licence. Nécessaire pour se présenter au doctorat, la licence l'était aussi pour aller enseigner en classe de sixième.

On se trouvait donc devant l'alternative suivante : ou bien inclure dans la licence tout ce qui est nécessaire pour entreprendre un travail de recherche, en chargeant inutilement le programme imposé au futur professeur de sixième, ou se contenter d'un programme léger et renoncer à offrir au futur chercheur un enseignement qui soit adapté à ses aspirations. Il est évidemment aussi absurde d'enseigner à tous, indistinctement, ce dont quelques-uns seulement ont besoin que de négliger d'enseigner ce qui est indispensable à certains pour s'engager avec succès dans une spécialité exigeante. C'est pourquoi la réforme prévoit, au niveau du deuxième cycle, deux types d'études : celles qui mènent à la licence, celles qui mènent à la maîtrise.

Selon les disciplines, ces études sont soit séparées — licence et maîtrise étant accessibles par des voies distinctes — soit confondues, la licence étant alors une étape sur le chemin de la maîtrise.

La solution adoptée dans chaque cas dépend du caractère particulier de chaque discipline, de l'écart plus ou moins grand qui sépare les connaissances nécessaires à l'exercice de fonctions comme celles de professeur de l'enseignement secondaire, des connaissances exigées par la préparation des spécialistes ou des chercheurs.

Les dispositions nuancées qui ont été adoptées sont le résultat d'une étude approfondie des cas particuliers et montrent, je le soulignais déjà tout à l'heure, que la réforme ne procède nullement d'une volonté systématique d'organiser des études selon un schéma rigide.

A cet égard, M. Prélot nous a reproché de ne pas avoir introduit dans d'autres disciplines le titre nouveau de la maîtrise, qui existe désormais dans les disciplines littéraires et scientifiques, mais je dois dire qu'il me paraît très difficile d'harmoniser les titres. Y a-t-il, à l'heure actuelle, beaucoup de rapports et de relations entre le doctorat en droit et le doctorat ès lettres ou ès sciences et *a fortiori* entre l'agrégation en droit et l'agrégation ès lettres et ès sciences ? La terminologie, en effet, est très équivoque, et les mêmes mots désignent, en lettres et en sciences d'un côté, en droit d'un autre côté, des examens et des grades qui n'ont que peu de rapport entre eux.

La diversité introduite dans le second cycle par la dualité entre la licence et la maîtrise constitue une initiative importante de nature à renforcer la formation spécifique des futurs professeurs, recrutés à partir de la licence, qui recevront un enseignement

mieux adapté à la mission qu'ils assumeront, et améliorer la formation des futurs chercheurs, des cadres, des enseignants plus spécialisés qui obtiendront la maîtrise.

Mais cette dualité n'a rien d'absolu et, en tout état de cause, au moins les deux premières années du premier cycle seront communes à tous les étudiants. Il a été tenu le plus grand compte, en même temps que de l'exigence de diversification, de la nécessité de respecter une donnée fondamentale de notre système éducatif, la continuité entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, qui repose sur la formation des enseignants du secondaire par les facultés. Bien entendu, il n'y aura pas de cloisons étanches entre la voie de la maîtrise et celle de la licence et le passage de l'une à l'autre sera toujours possible.

Certains orateurs ont évoqué la question des grandes écoles, spécialement M. Longchambon. Le problème n'est pas du ressort exclusif de l'éducation nationale et beaucoup d'établissements dépendent d'autres ministères. Une commission désignée par M. le Premier ministre a étudié le problème dans son ensemble, il y a quelques années. En ce qui concerne le ministère de l'éducation nationale, son souci — qui répond, je crois, au désir de la commission — est de favoriser un rapprochement entre les facultés et les grandes écoles. C'est ainsi que les diplômés de certaines grandes écoles peuvent désormais accéder au cycle de la recherche dans les facultés, à la seule condition de préparer un diplôme d'études approfondies.

D'autre part, des textes adoptés au cours de l'été dernier accordent aux candidats reçus ou simplement admissibles aux concours d'entrée aux grandes écoles l'équivalence, selon les cas, du D. U. E. S. ou du D. U. E. L. ou de la première année du premier cycle scientifique ou littéraire des facultés.

Réciproquement, la nouvelle structure des études dans les facultés — deux cycles de deux ans — devrait favoriser le passage des étudiants vers les écoles. Le problème posé par la coexistence des deux systèmes serait alors en grande partie résolu.

Les instituts universitaires de technologie ont également retenu votre attention en termes ordinairement élogieux. Cette création constitue en effet un effort essentiel pour créer au niveau du baccalauréat les conditions d'une orientation positive. Ces instituts, qui constituent une nouvelle branche d'enseignement supérieur à côté des facultés et des grandes écoles, sont, on le sait, appelés à donner, dans le cadre des universités, sans toutefois qu'il soit question de les rattacher à une faculté déterminée, un enseignement de niveau élevé, mais de caractère plus concret, préparant dans des délais plus courts à la vie professionnelle. Ils formeront en deux années des diplômés capables d'exercer auprès des ingénieurs, des chercheurs ou des dirigeants administratifs des entreprises, des fonctions dont le nombre et l'importance ne cessent de croître dans notre société.

Aussi, les instituts universitaires de technologie offriront aux jeunes des perspectives adaptées aux aspirations et aux aptitudes d'un grand nombre d'entre eux ; ils combleront une lacune importante dans notre système éducatif en assurant des formations qui sont essentielles dans des pays industrialisés comme le nôtre.

Ces nouveaux établissements d'enseignement supérieur conduisent les jeunes gens et les jeunes filles à un diplôme universitaire de technologie, après une scolarité à temps plein de deux ans, par une pédagogie et des moyens adaptés. Ils doivent couvrir des faisceaux d'activité dans les branches essentielles du domaine industriel et dans certaines fonctions importantes du secteur tertiaire et des services.

Vous savez que le V^e Plan prévoit la création de 125.000 places dans les instituts universitaires de technologie, en réponse à la nécessité reconnue par tous d'offrir des débouchés autres que les facultés aux élèves qui sortent du secondaire. Ainsi, dans quelques années, sera offerte aux titulaires du baccalauréat ou du brevet de technicien, mais aussi sous certaines conditions à des non-bacheliers, une voie largement ouverte assurant d'intéressantes possibilités d'avenir.

Une mesure récente mérite, à cet égard, d'être citée. Un arrêté en date du 27 octobre prévoit que certains diplômés des I. U. T. titulaires du diplôme universitaire de technologie pourront être admis, sur décision du doyen, à s'inscrire dans le deuxième cycle des facultés des sciences.

Les étudiants entrant dans les I. U. T. ne renoncent donc nullement à la possibilité de parvenir un jour, s'ils ont les aptitudes nécessaires, aux études les plus élevées de l'enseignement universitaire.

Mesdames, messieurs, jusqu'ici l'orientation était en filigrane dans ce que j'ai dit. Je vais maintenant faire front et regarder en face le problème. Tout système scolaire comporte, avec la progression des études, un dispositif plus ou moins visible destiné à régler l'accès des élèves à ses différentes branches ou niveaux. C'est ainsi que pendant fort longtemps

la fortune a servi — et sert encore dans certains pays — d'instrument de sélection, terme dont, moi aussi, j'aperçois l'aspect négatif, attentif aux observations de M. Prélot. Au temps de la monarchie de juillet, l'enseignement secondaire, très coûteux, ne semblait pas, selon Guizot, pouvoir être mis à la disposition de tous.

Par ailleurs, dans des sociétés où seule une petite minorité d'enfants dépassait le niveau de l'école primaire, les établissements secondaires pouvaient se livrer à de véritables opérations de sélection, c'est-à-dire recruter leurs élèves en fonction de critères qu'ils posaient eux-mêmes et qui étaient liés à la forme particulière de culture qu'ils dispensaient. Cela conduisait inévitablement à admettre surtout des enfants dont les familles, privilégiées, avaient déjà bénéficié de cette culture. Un ensemble de traditions, d'habitudes renforçait ces tendances et contribuait à maintenir la ségrégation sociale.

Par opposition à une société où l'enseignement tend à perpétuer les différences sociales et où règne, du point de vue des études, une véritable prédestination, un pays où s'affirme la volonté de démocratiser l'enseignement met en place des moyens d'orientation. Il est d'ailleurs frappant de constater que la notion d'orientation a acquis droit de cité dans notre système scolaire dans le même temps où des réformes tendant à démocratiser l'enseignement étaient mises en œuvre. Il n'y a pas là une simple coïncidence.

C'est par l'orientation, fondée sur l'observation, que l'on peut rechercher les talents et les intelligences, quel que soit le milieu social où vivent les enfants. C'est par l'orientation encore que l'on peut amener le plus grand nombre d'enfants à manifester toutes leurs capacités et à développer les différents aspects de leur personnalité.

Par rapport à l'objectif fondamental, qui est la démocratisation, l'orientation et la réforme des structures de l'enseignement sont complémentaires ; elles se conditionnent mutuellement.

D'une part, en effet, l'orientation des enfants, c'est-à-dire l'ensemble des choix et des décisions qui les amènent à s'engager dans des voies aussi conformes qu'il se peut à leurs aptitudes et à leurs aspirations, n'est possible que si sont éliminés les obstacles que les structures scolaires opposent à l'exercice de ces choix, en imposant des inégalités selon le milieu social, selon le lieu de résidence.

C'est ainsi que la réforme, en réunissant au sein des collèges d'enseignement secondaire les enfants qui, dans l'ancien système, devaient se partager entre lycées, C. E. G. ou classes de fin d'études, fréquentés par des clientèles distinctes offrant des possibilités d'avenir inégales, a créé les conditions d'une orientation équitable à la fin de la classe de troisième, puisque désormais les aptitudes des enfants pourront se manifester dans un milieu scolaire où elles seront comparables. Au-delà de la classe de troisième, la réforme consiste essentiellement en une diversification des enseignements et permet ainsi à l'orientation des élèves d'avoir un contenu positif. A la diversité de leurs personnalités et de leurs capacités correspond un large éventail d'enseignements. La mise en œuvre complète des réformes prévues, notamment en ce qui concerne le second cycle court et les préparations au baccalauréat de technicien, constitue à cet égard une nécessité impérieuse.

Inversement, la réforme suppose l'orientation et n'est pas applicable sans elle. L'enseignement est organisé de telle sorte qu'à l'issue d'une période d'enseignement général de neuf ans, cinq années d'école élémentaire et quatre années de premier cycle assurées dans les collèges d'enseignement secondaire, établissements à structure différenciée, se dessinent des paliers successifs où doivent être opérés des choix entre des voies d'enseignement long permettant d'accéder au palier supérieur ou des voies courtes à finalité professionnelle plus immédiate. Cela signifie qu'à chacun de ces paliers doivent être effectués des choix. L'orientation, conçue comme l'organisation méthodique de ces choix, est donc au cœur même de la réforme.

L'accès d'un nombre toujours croissant d'enfants aux enseignements du second degré impose en même temps à l'éducation nationale et à la collectivité tout entière de nouvelles responsabilités. Il ne faut pas que les chances qu'offre à chacun la démocratisation de l'enseignement soient gâchées, que les enfants s'engagent en présumant de leurs forces ou en méconnaissant leurs véritables possibilités dans des enseignements pour lesquels ils ne sont pas faits, dans lesquels ils perdent leur temps sans acquérir une véritable garantie pour leur avenir individuel et social. Or il n'est que trop certain que nous enregistrons à la plupart des examens, et notamment au baccalauréat, des taux d'échecs considérables qui montrent, sans aucun doute possible, que les élèves se sont engagés dans des études qu'ils n'étaient pas raisonnablement en mesure de poursuivre. L'orientation est donc nécessaire pour éviter, autant

qu'il se peut, cette forme de sélection déplorable qu'est la sélection par l'échec, c'est-à-dire au terme d'un cycle d'études.

L'éducation nationale, tout en se préoccupant de l'avenir des individus, se doit aussi de reconnaître les nécessités collectives, c'est-à-dire l'ensemble des facteurs sociaux et économiques qui constituent les besoins de la nation.

Tant que l'enseignement était en fait réservé à une aristocratie minoritaire, le problème ne se posait que fort peu ; à partir du moment où la quasi-totalité de la population active passe par l'enseignement du second degré ou l'Université, à partir du moment où l'enseignement est largement démocratisé, on est inévitablement amené à se demander comment tous les adolescents s'inséreront dans la vie socio-professionnelle.

Sur ce plan également, réforme de structures et orientation sont complémentaires. Il faut à la fois créer des structures nouvelles pour faire face aux nécessités du progrès social et pour encourager l'accès à tel ou tel ensemble de formations.

Aucun exemple n'est plus caractéristique, à cet égard, que la création des instituts universitaires de technologie que j'évoquais tout à l'heure. L'initiative s'imposait, car le déficit de diplômés au niveau intermédiaire entre le technicien et l'ingénieur était une des faiblesses certaines de l'économie française. Mais, en même temps, la création de cette branche nouvelle de l'enseignement supérieur répondait aux exigences d'une importante partie de la jeunesse ; il paraît donc tout à fait conforme à la mission de service public de l'éducation nationale de conseiller à des jeunes ayant déjà reçu une formation secondaire de s'orienter dans une voie qui garantisse presque à coup sûr leur avenir social et professionnel.

Toutes ces considérations montrent qu'il est non seulement normal mais indispensable que, parallèlement à la réforme des structures de l'enseignement, soit entrepris le développement de notre système d'orientation, à partir d'une remise en ordre des éléments dont nous disposons déjà.

La réorganisation prévue comportera : sur le plan national, un office d'information et d'orientation chargé, d'une part, d'élaborer l'information scolaire et professionnelle, d'autre part, de participer à la formation du personnel spécialisé ; sur le plan académique, un service régional d'information et d'orientation, dirigé par un inspecteur d'académie, chargé d'adapter l'information aux nécessités locales et de veiller à l'application des directives ministérielles ; sur le plan local, un service d'information et d'orientation appelé centre interdistrict, correspondant à un ou plusieurs districts du second cycle. Il comprendra trois sections chargées respectivement d'assurer l'information et de diffuser la documentation, de tenir à la disposition des familles les services des différents personnels spécialisés et de préparer sur le plan administratif les affectations des élèves dans les différents établissements.

Le système qui sera ainsi mis en place permettra de répondre aux exigences d'une orientation s'opérant conformément aux intérêts des individus, sans que les nécessités collectives soient pour autant ignorées.

L'orientation a pour première condition l'information. Par défaut d'information, la prédestination sociale ou géographique peut jouer très librement au même titre que l'ignorance ou les préjugés. Dans une large mesure, l'obsession du baccalauréat, le manque d'intérêt pour l'enseignement technique n'ont pas d'autres causes. Les moyens que le nouvel office, relayé par les sections « information » des services locaux d'orientation, pourra mettre en œuvre constitueront une contribution essentielle au redressement de cette situation.

Mais, à elle seule, l'information n'est pas suffisante. Encore faut-il que les élèves soient situés — et puissent se situer eux-mêmes — par rapport aux perspectives scolaires et professionnelles qui s'offrent à eux. A cet égard, l'orientation ne peut être fondée exclusivement et dans toutes les situations sur les résultats scolaires. Il est incontestablement utile, surtout lorsqu'on a affaire à des cas difficiles, d'ajouter à la connaissance que les maîtres acquièrent de leurs élèves l'avis des orienteurs ou des psychologues. Cette fonction se trouvera assurée par les personnels de la section technique du centre interdistrict d'orientation, personnels dont la formation et le perfectionnement seront assurés par l'office.

Enfin, l'orientation ne doit pas se réduire à la sélection ; elle n'est pas, à un niveau déterminé, la somme des opérations de sélection auxquelles peuvent se livrer les établissements scolaires situés au-delà de ce palier. L'orientation doit être conçue dans un esprit différent. Elle doit avoir pour tâche d'apporter une solution à chaque cas présenté ; à cet égard, l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle sont indissolublement liées et il s'agit de prévoir des possibilités effectives d'accueil correspondant aux formes d'enseignement adaptées aux diverses situations considérées. Il est bien évident qu'ainsi comprise l'orientation exige que l'action des établissements scolaires soit complétée par un dispositif extérieur à l'enseignement proprement

dit mais qui, naturellement, doit être étroitement intégré à l'université. Ce sera la fonction des services d'orientation dont la création est prévue par le Gouvernement.

Au cours des prochains mois, les premiers éléments de la nouvelle organisation de l'orientation seront mis en place. Ainsi, des réponses concrètes seront apportées aux différentes questions qui préoccupent le Sénat et qui sont à l'origine du débat qui vient de se dérouler.

Monsieur le président, je m'excuse auprès du Sénat d'avoir dépassé de quelques minutes le temps que j'avais prévu. La brièveté a cédé au goût d'apporter autant d'informations qu'il se peut. Je n'ai pas l'impression cependant d'avoir répondu complètement à tous car ce débat serait inépuisable, de même que serait inépuisable le débat qui pourrait s'engager sur les réponses que j'ai faites.

Aussi puis-je souhaiter qu'à l'heure où nous sommes nous en restions là, étant entendu que le débat reste largement ouvert et que le Sénat, en diverses occasions, aura encore sans doute quelques autres possibilités de le reprendre. (*Applaudissements au centre droit et sur divers bancs à droite.*)

M. le président. Monsieur le secrétaire d'Etat, permettez-moi de vous dire, puisque vous vous êtes excusé auprès du Sénat de la longueur de vos explications, que nous vous avons entendu avec infiniment de plaisir et que vous n'avez certainement pas été trop long.

Personne ne demande plus la parole ?...

Le débat est clos.

— 10 —

DEPOT D'UN RAPPORT

M. le président. J'ai reçu de M. Etienne Dailly 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, adopté avec modifications par l'Assemblée nationale en deuxième lecture, relatif à l'usure, aux prêts d'argent et à certaines opérations de démarchage et de publicité. (N° 51, 1966-1967.)

Le rapport sera imprimé sous le n° 76 et distribué.

— 11 —

RENOI POUR AVIS

M. le président. La commission des finances, du contrôle budgétaire et des comptes économiques de la nation demande que lui soit renvoyé pour avis le projet de loi, adopté avec modifications par l'Assemblée nationale en deuxième lecture, relatif à l'usure, aux prêts d'argent et à certaines opérations de démarchage et de publicité (n° 51-1966-1967), dont la commission des lois constitutionnelles, de législation, du suffrage universel, du règlement et d'administration générale est saisie au fond.

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

Le renvoi pour avis est ordonné.

— 12 —

REGLEMENT DE L'ORDRE DU JOUR

M. le président. Voici quel pourrait être l'ordre du jour de la prochaine séance publique, précédemment fixée à demain, mercredi 7 décembre, à quinze heures.

M. Michel Habib-Deloncle, secrétaire d'Etat à l'éducation nationale. Je demande la parole.

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

M. Michel Habib-Deloncle, secrétaire d'Etat. Je voudrais informer le Sénat qu'en accord avec Mme le rapporteur, le Gouvernement souhaite que le projet de loi relatif à la garantie de l'emploi en cas de maternité soit inscrit en tête de l'ordre du jour de la séance du 7 décembre.

M. le président. Il sera tenu compte de votre vœu.

En conséquence l'ordre du jour de cette séance serait le suivant :

1. — Discussion du projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale, relatif à la garantie de l'emploi en cas de maternité [N° 253 (1965-1966) et 44 (1966-1967)]. — Mme Marie-Hélène Cardot, rapporteur de la commission des affaires sociales.]

2. — Discussion des conclusions du rapport de la commission mixte paritaire chargée de proposer un texte sur les dispositions restant en discussion du projet de loi de finances pour 1967. [N° 62 (1966-1967)]. — M. Marcel Pellenc, rapporteur général de la commission des finances, rapporteur pour le Sénat de la commission mixte paritaire.]

3. — Discussion, en deuxième lecture, du projet de loi, adopté avec modifications par l'Assemblée nationale en deuxième lecture, relatif à l'usure, aux prêts d'argent et à certaines opérations de démarchage et de publicité. [N° 270, 287, 288 (1965-1966) ; 51 et 76 (1966-1967)]. — M. Etienne Dailly, rapporteur de la commission des lois constitutionnelles, de législation, du suffrage universel, du règlement et d'administration générale ; avis de la commission des finances, du contrôle budgétaire et des comptes économiques de la nation. — M. Marcel Martin, rapporteur.]

4. — Discussion de la proposition de loi de MM. Hubert d'Andigné et Paul Pelleray tendant à créer un assurance volontaire agricole en faveur des anciens salariés et exploitants agricoles ou de leurs ayants droit. [N° 10 et 45 (1966-1967)]. — M. Hubert d'Andigné, rapporteur de la commission des affaires sociales.]

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 trente minutes.*)

Le Directeur du service de la sténographie du Sénat,
HENRY FLEURY.

Errata

au compte rendu intégral de la séance du 30 novembre 1966.

Titre du projet de loi : PARTS DE MARAIS

Page 2205, 2^e colonne, 13^e ligne :

Au lieu de : « l'extinction des droits de jouissance visée »,

Lire : « l'extinction des droits de jouissance visés ».

Page 2207, 1^{re} colonne, 24^e ligne :

Au lieu de : « ne peut plus être attribué »,

Lire : « ne peut plus être attribuée ».

Organisme extraparlamentaire.

En application de l'article 9 du règlement, M. le président du Sénat a été informé de la désignation par la commission des finances, du contrôle budgétaire et des comptes économiques de la nation de M. Bernard Chochoy pour siéger à la commission supérieure des caisses d'épargne (application de l'article 22 du code des caisses d'épargne).

QUESTION ORALE

REMISE A LA PRESIDENCE DU SENAT LE 6 DECEMBRE 1966

(Application des articles 76 à 78 du règlement.)

759. — 6 décembre 1966. — M. André Méric attire l'attention de M. le ministre des armées sur la situation alarmante de plusieurs établissements aéronautiques de la région toulousaine, notamment des Etablissements Henri Potez et des Ateliers d'aviation Louis Breguet. Les réponses qui ont été faites à l'occasion de l'examen du budget des armées par le Sénat le 16 novembre 1966 n'ont pas calmé les inquiétudes des personnels intéressés. Il lui rappelle que depuis sa réponse à sa question écrite n° 5714 du 22 février 1966, malgré la diminution croissante des charges de travail de ces établissements, le Gouvernement considère « ... qu'il serait prématuré de se prononcer dès maintenant sur les perspectives d'avenir... ». Il lui indique que la sauvegarde du potentiel de ces firmes exige une intervention immédiate, et lui demande quelles mesures le Gouvernement entend prendre pour assurer l'avenir des Etablissements Henri Potez et des Ateliers d'aviation Louis Breguet.

QUESTIONS ECRITES

REMISES A LA PRESIDENCE DU SENAT LE 6 DECEMBRE 1966

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. »

6408. — 6 décembre 1966. — M. Bernard Lafay souhaite rendre M. le ministre de l'éducation nationale attentif au fait que la réforme du régime hospitalo-universitaire, sanctionnée par l'ordon-

nance n° 58-1373 du 30 décembre 1958, s'est traduite par la création d'un enseignement médical dirigé dont le principe s'avère excellent puisque ce mode d'éducation implique un groupage des étudiants en unités de travail de faible importance numérique mais dont la mise en œuvre est inéluctablement génératrice de charges supplémentaires pour les chaires des facultés et des écoles nationales de médecine. Pour être à même de faire face à cet accroissement d'activités et de responsabilités, les personnels des corps de titulaires des centres hospitaliers et universitaires auraient dû bénéficier d'un renforcement des moyens mis à leur disposition, renforcement qui aurait été particulièrement appréciable s'il s'était exercé au niveau du cadre des assistants des facultés ou écoles nationales (assistants des hôpitaux). Ces personnels participent, en effet, sous l'autorité des professeurs et des maîtres de conférences agrégés qu'ils secondent, à l'ensemble des tâches de soins, d'enseignement et de recherche et notamment aux travaux pratiques ainsi qu'aux exercices. Un rôle important leur était en conséquence dévolu dans le cadre de la réforme hospitalo-universitaire. Or, bien loin de stimuler le recrutement de cette catégorie de personnel, le décret modifié n° 60-1030 du 24 septembre 1960 a considérablement dévalorisé son statut en limitant la durée des fonctions des assistants à quatre années, période manifestement insuffisante eu égard au fait que la phase d'adaptation des intéressés aux tâches de recherche et d'enseignement est de l'ordre de deux années, et en n'offrant que de très aléatoires perspectives d'avancement à des candidats dont il est exigé qu'ils aient le titre de docteur en médecine. Il s'ensuit une désagrégation progressive du corps des assistants, caractérisé actuellement par une profonde instabilité que traduisent des recrutements et des changements constants des titulaires des emplois. Cette situation ne manque pas d'affecter gravement le fonctionnement des chaires des facultés et des écoles nationales car elle rend impossible la constitution d'équipes cohérentes d'enseignement et de recherche. Elle hypothèque, en outre, lourdement l'avenir et risque de compromettre irrémédiablement l'issue de la réforme qui a été entreprise dans le domaine hospitalo-universitaire. Il lui demande, en conséquence, de bien vouloir lui faire connaître les mesures d'urgence qu'il compte prendre pour doter les assistants d'un statut propre à inciter ces personnels à apporter une collaboration soutenue aux cadres de titulaires des centres hospitaliers et universitaires et à favoriser leur recrutement en leur donnant les moyens de faire véritablement carrière dans les voies ouvertes par la réforme que l'ordonnance précitée du 30 décembre 1958 a entendu promouvoir.

6409. — 6 décembre 1966. — M. Yves Estève rappelle à M. le ministre de l'économie et des finances que l'article 1241-1^{er} du code général des impôts a été substitué, à compter du 1^{er} janvier 1960 aux anciens articles 1241 et 1242 qui, antérieurement, visaient spécialement la première mutation à titre gratuit des immeubles à caractère définitif construits par l'Etat. Non seulement le nouveau texte a réalisé un regroupement mais il a élargi l'immunité prévue par l'article 92 de la loi du 1^{er} septembre 1948 en matière de donation ; celle-ci ne s'appliquait que si la première mutation entre vifs à titre gratuit avait lieu entre ascendants et descendants. Désormais, en matière de donation comme en matière de succession il n'y a aucune limitation tenant à la qualité des parties. Par suite, cette exemption de droit de mutation à titre gratuit s'applique aux constructions, reconstructions ou additions de constructions achevées postérieurement au 31 décembre 1947 et dont les trois quarts au moins de leur superficie totale sont affectés à l'habitation. Si antérieurement une construction était considérée comme achevée à la date où le gros œuvre était terminé, la loi du 15 mars 1963 fixe comme date d'achèvement de la construction la date du dépôt à la mairie de la déclaration prévue par la réglementation relative au permis de construire. Il lui demande si, un appartement terminé au jour du décès, loué et occupé quelques jours après le décès et dont les trois quarts au moins de la superficie sont à usage d'habitation, ne peut pas bénéficier de l'exemption du droit ci-dessus mentionnée lorsque la demande du certificat d'achèvement de travaux n'a pu être déposée à la mairie avant le décès en raison de ce que ledit appartement dépend d'un grand ensemble immobilier pour lequel il n'était prévu qu'une seule déclaration d'achèvement de travaux lors de l'achèvement total de tous les bâtiments composant cet ensemble.

6410. — 6 décembre 1966. — M. Robert Liot expose à M. le ministre de l'économie et des finances le cas d'un administrateur de société anonyme qui loue à la société dont il est membre un véhicule automobile lui appartenant, affecté au transport des personnes et qu'il utilise à des fins professionnelles pour les besoins de son employeur. Il lui demande de bien vouloir lui préciser si le loyer ainsi encaissé doit être assimilé à une allocation forfaitaire des frais supportés par lui et, comme telle, non imposable, ou à un supplément d'appointements imposable notam-

ment au versement forfaitaire de 5 p. 100. Dans la négative, il lui demande de préciser suivant quelles modalités il y a lieu de mentionner ce loyer sur la déclaration modèle 2042 de l'intéressé et quel est le régime applicable au regard des taxes sur le chiffre d'affaires.

6411. — 6 décembre 1966. — **M. Robert Liot** demande à **M. le ministre de l'économie et des finances** si la réponse faite à **M. Boscary Monsservin**, député (n° 1156, J. O., débats Assemblée nationale du 14 août 1959, page 1557) reste applicable dans le régime de taxation des plus-values institué par la loi du 12 juillet 1965.

6412. — 6 décembre 1966. — **M. Robert Liot** demande à **M. le ministre des affaires sociales** comment doivent être calculées les cotisations de sécurité sociale, d'allocations familiales et d'accidents du travail dans le cas d'un médecin qui occupe une bonne à la fois pour ses besoins professionnels et son usage domestique.

6413. — 6 décembre 1966. — **M. Jean Sauvage** expose à **M. le ministre des affaires sociales** que les bourses d'études, accordées au titre de l'éducation nationale aux amblyopes fréquentant un institut d'aveugles, sont récupérées en totalité par le service d'aide sociale pour régler le prix de journée, pour les enfants bénéficiant de son aide. Or, conformément à la réponse à sa question écrite n° 5967 adressée à **M. le ministre de l'éducation nationale** (J. O. du 23 juin 1966, débats parlementaires, Sénat) une bourse d'études a pour objet de couvrir les prix d'internat et de demi-pension, ainsi que les fournitures scolaires et les frais de déplacements. Une telle bourse, quel que soit le nombre de parts alloué, est donc identique pour un amblyope et pour un enfant normal, si bien que les fournitures scolaires sont prises en charge dans la même proportion dans l'un et l'autre cas. Il apparaît donc qu'aucune aide n'est accordée aux amblyopes pour couvrir les frais de reproduction par machine spéciale des cours et des livres qui sont beaucoup plus élevés en ce qui les concerne. Or, ces frais représentent à l'Institut Montclair, dépendant du centre hospitalier régional d'Angers, pour les élèves fréquentant le collège d'enseignement général à 3 à 3,50 p. 100 du prix de journée qui, en 1966, s'élève à 35 francs. Certes, les amblyopes bénéficient de l'allocation d'éducation spécialisée, instituée par la loi n° 63-775 du 31 juillet 1963, mais celle-ci ne s'élève qu'à 13,50 francs par mois, alors que les frais spéciaux de fournitures scolaires, dans le cas considéré, sont de l'ordre de 31,50 à 36,75 francs par mois. Il lui demande donc si le service de l'aide sociale ne devrait prélever, au lieu de la totalité de bourse allouée, qu'une partie de celle-ci.

6414. — 6 décembre 1966. — **M. Jean Sauvage** demande à **M. le ministre des affaires sociales** quelles sont les raisons qui peuvent motiver pour une caisse départementale de sécurité sociale le refus d'agrément d'un institut d'aveugles, qui n'a pas de budget autonome, mais dépend d'un centre hospitalier régional dont les prix de journée sont fixés par arrêté préfectoral dans le cadre de ce C. H. R. qui lui-même bénéficie pour tous ses autres services d'un agrément de la sécurité sociale; quels recours peuvent avoir les parents, relevant du régime général de la sécurité sociale, dont les enfants fréquentent un institut d'aveugles non agréé par la sécurité sociale.

6415. — 6 décembre 1966. — **M. Joseph Raybaud** signale à **M. le ministre de l'équipement** que certains bureaux du personnel de la S. N. C. F. se croient fondés à refuser des autorisations d'absence sollicitées pour participer aux séances de conseils municipaux. L'argument invoqué est qu'un certain article 29 du règlement P 17, combiné avec l'article 37 du règlement P 5, fait interdiction à certains agents d'accepter sans autorisation les fonctions de maire ou d'adjoint. Il lui demande: 1° s'il ne considère pas cette interdiction comme archaïque et incompatible avec le droit de tout citoyen d'accéder à certaines fonctions électives; 2° comment, en tout état de cause, la S. N. C. F. peut adopter, à l'égard de son personnel, une attitude qui est en violation flagrante des dispositions de la loi n° 49-1101 du 2 août 1949, permettant aux salariés membres d'un conseil général, d'un conseil municipal ou d'un conseil d'administration d'un organisme de sécurité sociale de participer aux délibérations de ce conseil et des commissions qui en dépendent. Cette loi du 2 août 1949 s'applique à tous les salariés et son caractère extrêmement général est souligné par l'insertion de ses dispositions dans la loi du 5 avril 1884; 3° s'il entend faire respecter à l'avenir ces dispositions.

6416. — 6 décembre 1966. — **M. Octave Bajeux** attire l'attention de **M. le ministre de l'éducation nationale** sur certains problèmes soulevés par l'application du statut des personnels de service des établissements scolaires: 1° le nouveau statut prévoit un examen de sélection pour les futurs agents-chefs, et des concours pour l'accès au grade d'ouvrier professionnel. Quelle aide compte apporter le ministère au personnel en fonctions qui veut préparer cet examen ou ces concours (documentation à fournir aux candidats, organisation de cours, etc.); 2° ce statut, qui reprend les dispositions du décret du 28 juillet 1961 concernant les ouvriers professionnels des administrations centrales, prévoit, outre l'avancement d'un ouvrier professionnel à un poste de catégorie supérieure par succès à un concours, l'accès par avancement à un grade d'ouvrier-chef après inscription sur une liste d'aptitude, des conditions d'âge et d'ancienneté étant posées. Mais aucun texte ne définit le nombre de postulants à inscrire sur cette liste. Faut-il en prendre un pourcentage donné; 3° le problème de la suppléance des agents absents doit faire l'objet d'instructions ultérieures. Pourraient-elles faire écho aux préoccupations suivantes: a) dans tout établissement comptant moins de 35 agents (et non, comme jusque-là, 20), tout agent absent est remplacé à partir du troisième jour d'absence; b) l'intérimaire qui remplace un ouvrier professionnel absent doit avoir une rémunération supérieure à celle d'« auxiliaire de service », condition nécessaire pour recruter du personnel qualifié; c) les intendants doivent pouvoir payer sans retard les intérimaires sans attendre l'exécution de formalités administratives; 4° l'indemnité forfaitaire fixée en avril 1957 au taux de 220 F par an, taux que le personnel jugeait alors insuffisant, n'est encore qu'à 300 F, depuis 1962. Ne convient-il pas, comme le demandent les organisations syndicales, de le porter aujourd'hui à 600 F par an; 5° le personnel de service des instituts nationaux de sciences appliquées de Lyon et de Toulouse a le statut de contractuel; or il remplit des fonctions analogues à celles du personnel exerçant dans les lycées ou les écoles normales supérieures, qui, lui, est titularisé; il demande si on ne peut pas envisager la fonctionnarisation de ce personnel.

6417. — 6 décembre 1966. — **M. Ludovic Tron** a l'honneur de demander à **M. le ministre des affaires sociales**, de bien vouloir lui faire connaître s'il envisage dans un proche avenir la promulgation des décrets d'application de la loi n° 66-509 du 12 juillet 1966 relative à l'assurance-maladie et à l'assurance-maternité des travailleurs non salariés des professions non agricoles. Ce texte législatif a été définitivement adopté par le Sénat le 29 juin 1966.

6418. — 6 décembre 1966. — **Mme Marie-Hélène Cardot** rappelle à **M. le ministre de la justice** qu'une commission composée de magistrats et présidée par un magistrat de haut rang avait été chargée d'élaborer des textes dont il est permis de penser que l'adoption par les autorités compétentes serait de nature à renforcer la lutte contre le proxénétisme et à en assurer une meilleure prévention. Elle croit savoir que les conclusions de la commission seraient, naturellement, en état d'être déposées et mises en œuvre, mais que ce dépôt et cette mise en œuvre auraient été différés par le Gouvernement pour des raisons d'opportunité. Elle lui demande: 1° si cette information est, comme elle le suppose, fondée; 2° dans l'affirmative, quelle est la nature de ces raisons et dans quel délai il est permis d'espérer qu'elles auront disparu pour permettre une intensification de la prévention et de la répression du proxénétisme?

6419. — 6 décembre 1966. — **M. Jean Bertaud** prie **M. le ministre de l'économie et des finances** de bien vouloir lui faire connaître si tant au cours de son voyage en U. R. S. S. que lors de la récente visite du premier président de l'Union des Républiques socialistes soviétiques en France, la question du remboursement des porteurs de fonds russes a été évoquée et si l'on peut s'attendre qu'en raison des relations amicales qui semblent devoir se confirmer entre les deux pays, le règlement amiable d'une question intéressant nombre de Français pourra être résolu dans le sens le plus favorable à ceux qui pensent encore que les successions de régime doivent être sans influence sur le règlement des dettes contractées pour un Gouvernement agissant en fait pour le compte d'une nation.

6420. — 6 décembre 1966. — **M. Jean Bertaud** croit devoir signaler à **M. le ministre de l'intérieur** la situation paradoxale dans laquelle se trouvent un certain nombre d'anciens combattants de la légion étrangère qui éprouvent quelques difficultés pour obtenir leur naturalisation. Il prie de bien vouloir lui faire connaître si des adoucissements ne pourraient être apportés à la réglementation actuelle qui rend difficile non seulement la naturalisation

elle-même mais encore la délivrance aux intéressés de la carte de séjour permettant à des hommes ayant servi la France de pouvoir assurer leur avenir dans un pays qu'ils ont choisi pour y vivre et pour y mourir.

6421. — 6 décembre 1966. — M. Yvon Coudé du Foresto demande à M. le secrétaire d'Etat auprès du Premier ministre, chargé des relations avec le Parlement, s'il ne serait pas possible d'obtenir du ministère de l'économie et des finances que la taxe de prestation de service de 8,50 p. 100 ne soit pas applicable aux propriétaires de gîtes ruraux et logements meublés en campagne. Cette exonération permettrait en effet de développer une activité qui paraît appelée à un certain avenir surtout pour le tourisme social.

6422. — 6 décembre 1966. — M. Baptiste Dufeu demande à M. le ministre des affaires sociales de vouloir bien lui préciser la nature du critère à retenir pour définir le chiffre de la population dont les besoins sanitaires doivent être satisfaits par un hôpital public déterminé et auquel il convient également de se référer pour apprécier la capacité maxima de l'ensemble des services publics et privés d'hospitalisation correspondants (zone d'attraction réelle, circonscription administrative, etc.).

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° 5377 Jean Bertaud ; 6133 Etienne Dailly ; 6290 Louis Martin ; 6295 Henri Desseigne.

SECRETARE D'ETAT AUPRES DU PREMIER MINISTRE CHARGE DES RELATIONS AVEC LE PARLEMENT

N° 5950 Georges Cogniot.

MINISTRE D'ETAT CHARGE DE LA REFORME ADMINISTRATIVE

N° 6308 Marcel Champeix.

AFFAIRES SOCIALES

N° 5659 Raymond Bossus ; 5674 André Monteil ; 5702 Jean Bertaud ; 6182 Bernard Lafay ; 6203 Adolphe Dutoit ; 6233 Emile Dubois ; 6241 Bernard Lafay ; 6254 Marie-Hélène Cardot ; 6258 Maurice Vérillon ; 6259 Baptiste Dufeu ; 6274 Gustave Héon ; 6282 Georges Cogniot ; 6287 Georges Cogniot ; 6296 Robert Liot ; 6300 Robert Schmitt ; 6315 Marie-Hélène Cardot ; 6320 Marcel Martin.

AGRICULTURE

N° 4624 Paul Pelleray ; 5257 Marcel Brégégère ; 5430 Raoul Vadepiéd ; 5456 Edouard Soldani ; 5790 René Tinant ; 5953 Etienne Dailly ; 6117 André Méric ; 6140 Bernard Lafay ; 6143 Michel Darras ; 6183 Philippe d'Argenlieu ; 6206 Georges Rougeron ; 6207 Camille Vallin ; 6208 Camille Vallin ; 6238 Georges Rougeron.

ANCIENS COMBATTANTS ET VICTIMES DE GUERRE

N° 5874 Claude Mont ; 5982 Bernard Lafay ; 6011 Jean Bertaud ; 6017 Bernard Lafay ; 6079 Gabriel Montpied ; 6080 Gabriel Montpied ; 6145 Pierre de Chevigny ; 6179 Bernard Chochoy ; 6188 Raymond Bossus ; 6191 Etienne Dailly ; 6223 Raymond Boin ; 6249 Raymond Bossus ; 6285 Jean Bertaud.

ARMEES

N° 6112 Georges Rougeron ; 6115 Georges Rougeron ; 6141 Ludovic Tron.

ECONOMIE ET FINANCES

N° 3613 Octave Bajoux ; 3808 Edouard Soldani ; 4727 Ludovic Tron ; 5069 Ludovic Tron ; 5183 Alain Poher ; 5364 Adolphe Chauvin ; 5381 Alain Poher ; 5388 Ludovic Tron ; 5399 Antoine Courrière ; 5403 Raymond Bossus ; 5475 Paul Pelleray ; 5482 Edgard Tailhades ; 5542 Robert Liot ; 5566 Auguste Pinton ; 5579 Jean Sauvage ; 5771 Robert Liot ; 5798 Louis Courroy ; 5799 Louis Courroy ; 5881 Edouard Le Bellegou ; 5887 Raymond Boin ; 5915 Jacques Henriot ; 5979 Michel Darras ; 6007 Georges Cogniot ; 6058 Jean Berthoin ; 6059 Jean Berthoin ; 6094 Charles Naveau ; 6106 Hubert d'Andigné ; 6108 Louis Courroy ; 6113 Georges Rougeron ; 6135 André Diligent ; 6147 Georges Rougeron ; 6150 Raymond Boin ; 6177 Robert Liot ; 6184 Abel Sempé ; 6185 Robert Liot ; 6196 René Tinant ; 6197 René Tinant ; 6201 Louis Courroy ; 6210 Robert Liot ; 6212 Michel Darras ; 6218 Pierre de Felice ; 6219 Bernard Lafay ; 6221 Bernard Lafay ; 6229 Edmond Barrachin ; 6230 Bernard Chochoy ; 6237 Charles Naveau ; 6243 Robert Liot ; 6250 René Tinant ; 651 Charles Naveau ; 6255 Marie-Hélène Cardot ; 6264 Guy Petit ; 6267 Robert Liot ; 6272 Jean Sauvage ; 6278 André Maroselli ; 6279 Robert Liot ; 6280 Robert Liot ; 6283 Guy Petit ; 6284 Marie-Hélène Cardot ; 6886 Robert Liot ; 6289 Marcel Molle ; 6291 Bernard Chochoy ; 6292 Bernard Lafay ; 6293 Bernard Lafay ; 6297 Robert Liot ; 6298 Victor Golvan ; 6302 Antoine Courrière ; 6303 Bernard Lafay ; 6307 Roger Menu ; 6310 René Tinant ; 6312 Robert Liot ; 6313 Robert Liot ; 6321 Marcel Martin.

EDUCATION NATIONALE

N° 2810 Georges Dardel ; 4833 Georges Cogniot ; 4837 Jean Lecanuet ; 4856 Georges Cogniot ; 4890 Jacques Duclos ; 4909 Georges Cogniot ; 5162 Jacques Duclos ; 5733 Georges Rougeron ; 5797 Marie-Hélène Cardot ; 5844 Louis Talamoni ; 6063 Jacques Bordeneuve ; 6083 Michel Kauffmann ; 6087 Georges Cogniot ; 6121 Georges Cogniot ; 6173 René Jager ; 6215 Georges Cogniot ; 6235 Georges Cogniot ; 6271 Roger Poudonson ; 6301 Claude Mont ; 6305 André Méric ; 6309 Marcel Champeix.

INTERIEUR

N° 6175 Raoul Vadepiéd ; 6299 Marcel Lambert.

EQUIPEMENT

N° 5223 Irma Rapuzzi ; 5562 René Tinant ; 5947 Camille Vallin ; 6192 Michel Chauty ; 6204 Adolphe Dutoit ; 6205 Georges Rougeron ; 6268 Louis Namy ; 6319 Marcel Darou.

SECRETARIAT D'ETAT AUX TRANSPORTS

N° 6239 Georges Rougeron.

JUSTICE

N° 6202 Georges Cogniot ; 6265 Guy Petit.

REPONSES DES MINISTRES

AUX QUESTIONS ECRITES

AGRICULTURE

M. le ministre de l'agriculture fait connaître à M. le président du Sénat qu'un délai lui est nécessaire pour rassembler les éléments de sa réponse à la question écrite n° 6318 posée le 3 novembre 1966 par M. Charles Naveau.

EDUCATION NATIONALE

M. le ministre de l'éducation nationale fait connaître à M. le président du Sénat qu'un délai lui est nécessaire pour rassembler les éléments de sa réponse à la question écrite n° 6334 posée le 9 novembre 1966 par M. Georges Cogniot.