

N° 297

SÉNAT

SECONDE SESSION ORDINAIRE DE 1965-1966

Déposé le 19 août 1966. Rattaché, pour ordre, au procès-verbal de la séance du 30 juin 1966.

RAPPORT

FAIT

en conclusion des travaux de la Commission de contrôle (1) créée en vertu de la résolution adoptée par le Sénat le 21 avril 1966 et chargée d'examiner les problèmes d'orientation et de sélection dans le service public de l'enseignement,

Par MM. Louis GROS, Marcel PRÉLOT, Henri LONGCHAMBON, Adolphe CHAUVIN, Georges LAMOUSSE et René TINANT,

Sénateurs.

TOME I

ETUDES GENERALES

(1) Cette Commission est composée de : MM. Louis Gros, président ; Georges Lamousse, Marcel Prélot, vice-présidents ; Adolphe Chauvin, François Giacobbi, secrétaires ; Jean de Bagneux, Jean Berthoin, Roger Besson, Jacques Bordeneuve, Georges Cogniot, André Cornu, Charles Durand, Jean Fleury, Charles Fruh, Jacques Henriot, Bernard Lemarié, Henri Longchambon, Pierre Metayer, Claude Mont, Jean Noury, Paul Pauly, Georges Portmann, Edgar Tailhades, René Tinant, Maurice Verillon.

ORIENTATION ET SELECTION DANS LE SERVICE PUBLIC DE L'ENSEIGNEMENT

Introduction.

A. — Objet de l'étude : étendue et limites.

L'enseignement forme un tout. Donc, nécessité d'examiner l'ensemble sans perdre de vue l'objet précis de la Commission : d'où étude de chaque degré et de chaque secteur de l'enseignement sous l'angle de l'orientation et de la sélection.

- l'orientation et la sélection considérées dans leur rapport avec la notion de justice à l'école ;
- distinction entre étude fondamentale et examen budgétaire (moyens financiers et répartition de ces moyens entre les différents chapitres) ;
- le principe de la liberté d'enseignement, problème hors de la compétence de la commission ;
- objectif de la Commission : ne pas tracer seulement un système idéal mais tenir compte des conditions dans lesquelles le Gouvernement doit agir. Réel, idéal et possible.

B. — La procédure juridique.

1° L'article 34 de la Constitution définit le domaine législatif (« la loi détermine les principes fondamentaux de l'enseignement ») :

2° Choix de la procédure juridique de la commission de contrôle : ordonnance n° 58-1100 du 17 novembre 1958, modifiée, relative au fonctionnement des Assemblées parlementaires (art. 6).

a) Composition ;

b) Pouvoirs ;

c) Délais impartis à ses travaux :

- imprécision ;
- proposition de résolution, adoption par le Sénat, rejet par le Conseil constitutionnel ;
- insuffisance du délai tel qu'il résulte de la décision du Conseil constitutionnel ;
- impossibilité de procéder à certaines auditions, à certaines visites ;
- difficulté de faire en un temps trop court la synthèse d'un problème aussi vaste et difficile ;
- décision de déposer une proposition de loi tendant à compléter l'ordonnance n° 58-1100 (art. 6) de la façon suivante : « A l'article 6 (alinéa 5), après les mots : « ...un délai de quatre mois à compter de la date de l'adoption de la résolution qui les a créées », ajouter les mots : « le délai est suspendu pendant l'intersession qui suit la session au cours de laquelle ces commissions ont été nommées » ;
- demande faite à la Commission des Affaires Culturelles de continuer l'effort d'investigation entrepris par la Commission de contrôle.

C. — Les méthodes de travail.

1° Schéma de travail ; documentation.

2° Auditions :

- a) Méthode du questionnaire systématique, efficacité de cette méthode ;
- b) Personnes entendues : ministre, hauts fonctionnaires, doyens, etc...

3° Information et opinions recueillies auprès des syndicats et association
distribution d'un questionnaire général.

4° Nomination de rapporteurs, répartition des tâches, questionnaire permett
en outre à chaque sénateur de préciser sa pensée, sur chaque point import
travail d'équipe, synthèse et non mosaïque. L'ensemble de la Commission a
responsabilité de l'ensemble du document présenté.

Rapport : il a été tenu le plus grand compte des auditions mais jamais
seul nom n'est cité, aucune référence n'est faite à un seul fonctionnaire enter

Aucun tableau statistique ne figure dans le corps du rapport. Toutes les don
nécessaires à la compréhension des problèmes figurent en annexe avec les tex

SOMMAIRE

	Pages.
Introduction	7
I. — FINALITÉ ET NATURE DE L'ENSEIGNEMENT.....	16
A. — <i>L'enseignement, sa valeur et ses limites comme moyen</i>	16
B. — <i>Principes généraux</i>	20
Définition de la nature et de la signification de chacun des degrés et de chaque ordre (ou secteur) d'enseignement en fonction de la finalité de l'Education Nationale considérée comme un tout.	
C. — <i>Définition des différents enseignements</i>	24
1° L'enseignement primaire : le premier détachement.....	24
2° L'enseignement secondaire : l'enseignement dans la phase de développement et d'affirmation de la personnalité.....	28
3° L'enseignement supérieur : le temps d'apprendre.....	31
II. — LES DONNÉES INTERNES DE L'ORIENTATION ET DE LA SÉLECTION.....	35
A. — <i>L'enfant, ses limitations intrinsèques : aptitudes et inaptitudes</i> ..	35
B. — <i>Le cadre</i>	39
1° L'enseignement du second degré.....	39
a) Les collèges d'enseignement secondaire.....	39
b) L'enseignement technique.....	51
c) L'enseignement agricole.....	53
2° L'enseignement supérieur.....	59
a) Avant la réforme : structure dualiste (facultés, grandes écoles), le problème des grandes écoles.....	59
b) La réforme des études supérieures.....	66
— considérations générales	66
— la classe terminale.....	71
— l'accès à l'Université.....	72
— les filtrages successifs.....	74
— la distinction des enseignants et des chercheurs.....	75
c) Les études médicales.....	77
d) Les Instituts universitaires de technologie, nouveau type d'établissements employant des méthodes spécifiques.....	78
3° Les programmes (enseignement secondaire ; orientation, sélection et programmes).....	87
4° Durée des études secondaires et des études supérieures.....	102
5° Les professeurs	104
6° Problèmes de pédagogie	106

	Pages.
III. — LES CONDITIONS EXTERNES DE L'ORIENTATION ET DE LA SÉLECTION.....	107
A. — <i>Les possibilités matérielles de choix</i>	107
1° Etablissements scolaires : possibilités d'accueil.....	107
2° Aides financières et internat.....	110
B. — <i>Les besoins sociaux</i>	115
IV. — LES PROCÉDÉS D'ORIENTATION ET DE SÉLECTION, CHOIX ET MOYENS.....	118
A. — <i>Continuité et discontinuité : les seuils</i>	118
1° Fin d'enseignement primaire et entrée dans l'enseignement du second degré.....	118
2° Fin de la classe de 3 ^e	123
B. — <i>Examens et concours</i>	126
1° Baccalauréat.....	126
2° Orientation à l'issue du premier cycle de l'enseignement supérieur.....	132
3° Licences et maîtrise.....	134
4° Agrégation.....	137
5° Analyse critique du système des examens et des concours.....	141
C. — <i>La fonction d'orientation</i>	144
1° Les principes et tendances :	
a) Individualisation de l'enseignement, droit au développement de la personnalité, relation idéale entre aptitudes et fonctions sociales ;	
b) Développement des sciences et des techniques, spécialisation des tâches ;	
c) Diversification des enseignements ;	
d) Distinction entre fonction enseignante et fonction d'orientation ;	
e) Conditions dans lesquelles la fonction d'orientation devra s'exercer :	
-- le personnel.....	148
-- les structures, le cadre juridique et administratif.....	150
-- l'orientation et le système pédagogique.....	151
-- information, orientation et sélection.....	152
-- les conditions d'une orientation libérale.....	154
D. — <i>Sélection, études à temps partiel, éducation permanente</i>	156
Conclusion	160

INTRODUCTION

Depuis déjà plusieurs années, la Commission des Affaires Culturelles s'efforçait de suivre, de comprendre et de juger les textes réglementaires parus sur les problèmes de l'enseignement et qui modifiaient peu à peu très profondément l'organisation et les règles de fonctionnement d'un service public primordial. Elle entendit, à de nombreuses reprises, le Ministre de l'Education Nationale, des personnalités connues pour leur compétence en la matière, les représentants des syndicats. Son Président eut l'honneur de susciter deux débats en posant des questions orales sur la réforme de l'enseignement.

Il lui apparut bientôt que cela était insuffisant. D'abord parce que les problèmes étudiés méritaient une étude très approfondie et qu'aucun jugement valable ne pouvait être prononcé avant qu'elle ne soit faite, ensuite parce que l'édifice remodelé était extrêmement complexe et que le risque de dispersion était grand pour l'esprit s'il ne lui était point donné un objet précis d'attention. Mais il fallait atteindre le cœur même des problèmes d'enseignement, choisir le thème principal.

L'analyse permit de découvrir que le noyau de la nébuleuse qui se laissait difficilement cerner était constitué par un couple de deux notions fondamentales : *orientation* et *sélection*. De là vint l'idée d'étudier sous cet angle les réformes récemment faites ou en cours de préparation. Ces deux notions et les mécanismes qu'elles mettent en œuvre seraient examinés dans leur rapport avec la notion de *justice à l'école*. Certes, l'enseignement forme un tout. Il fallait donc examiner l'ensemble sans perdre de vue l'objet précis de l'étude, il convenait que l'investigation s'étendit à chaque degré et à chaque secteur de l'enseignement en revenant toujours au centre. Ainsi, la tâche se distinguait-elle nettement d'un examen budgétaire qui doit porter sur les seuls moyens financiers.

Ce n'était pas davantage une étude des principes fondamentaux de l'enseignement. La Commission n'estimait pas, par exemple,

devoir examiner le bien-fondé de la liberté d'enseignement qu'il lui fût impossible, dans ses recherches, d'ignorer le fait capital d'un enseignement libre.

Enfin, la Commission des Affaires Culturelles entendait que le travail à entreprendre ne consistât pas seulement en une critique de l'œuvre qui s'accomplissait sous ses yeux ; il ne serait pas non plus le dessin d'un système idéal ne tenant pas compte des conditions dans lesquelles le Gouvernement agit.

Chaque fois qu'il se pourrait, il convenait qu'elle présentât la solution qui lui paraîtrait la meilleure. Elle voulait faire œuvre de constructeur, dans toute la mesure où les moyens lui en seraient donnés.

Quelle procédure juridique devait-elle être utilisée ? Était-ce la voie législative ? Dans son article 34, la loi constitutionnelle du 4 octobre 1958 précise que « la loi détermine les principes fondamentaux : ... de l'enseignement ».

Où finit le domaine législatif ? Quels sont les principes fondamentaux de l'enseignement ? Et d'abord, qu'est-ce qu'un principe ? Les discussions de caractère juridique, sur ce point comme sur d'autres, pourraient ne pas avoir de fin... Il est bien clair que si l'on change par décret toutes les pièces de cette imposante machine, le sens même du mouvement en pourrait être inversé sans que le législateur ait eu son mot à dire, ce qui serait contraire à tout bon sens. Mais la question n'était pas là. En tout état de cause et même si la voie législative ne semblait pas fermée, un long travail d'investigation préalable s'imposait.

La procédure la meilleure parût donc être celle que prévoit l'ordonnance n° 58-1100 du 17 novembre 1958 dans son article 10 : la procédure de la Commission de contrôle : « les commissions de contrôle sont formées pour examiner la gestion administrative, financière ou technique de services publics ou d'entreprises nationales en vue d'informer l'assemblée qui les a créés du résultat de leur examen ».

Dans l'exposé des motifs de la proposition de résolution présentée par les membres de la Commission des Affaires Culturelles, les avantages de cette procédure ont été analysés. Ce qui était espéré a été obtenu : investigations plus larges et plus profondes, participation des Sénateurs appartenant à toutes les commissions.

Le Sénat suivait sa Commission des Affaires Culturelles en adoptant, le 21 avril 1966, la proposition de résolution tendant à

désignation d'une commission de contrôle et désignait ses membres au cours de sa séance du 26 avril 1966.

Le Bureau de cette Commission de contrôle était ainsi composé :

Président	M. Louis Gros.
Vice - Présidents	M. Georges Lamousse. M. Marcel Prélot.
Secrétaires	M. Adolphe Chauvin. M. François Giacobbi.

Un point délicat cependant restait à régler : le délai imparti aux commissions de contrôle pour mener à bien leurs travaux. La Commission a estimé que le texte de l'ordonnance n° 58-1100 du 17 novembre 1958 (« Leur mission prend fin par le dépôt de leur rapport et au plus tard à l'expiration d'un délai de quatre mois à compter de la date de l'adoption de la résolution qui les a créées. ») était peu clair et pouvait être précisé par une disposition réglementaire. Aussi, chargeait-elle M. Prélot de rédiger et déposer une proposition de résolution tendant à insérer dans le règlement un article 21 bis (nouveau) ainsi conçu : « Les délais impartis aux commissions d'enquête ou de contrôle sont suspendus pendant l'intersession qui suit la session au cours de laquelle ces commissions ont été nommées ».

Cette proposition de résolution, adoptée par le Sénat dans sa séance du 16 juin 1966, fut rejetée par le Conseil Constitutionnel le 8 juillet 1966.

La décision du Conseil Constitutionnel du 8 juillet 1966 étant souveraine, il n'appartient pas à la Commission de contrôle de l'apprécier et, moins encore de la discuter.

Par contre, il lui revient de tirer les conséquences générales et particulières de la limitation mise à ses travaux.

1° Sur le plan général, il apparaît que la durée de la Commission, légalement de quatre mois, est limitée en fait à moins de trois mois. Il est impossible à une Commission de contrôle à domaine étendu de procéder en aussi peu de temps à toutes les auditions et discussions nécessaires. Afin qu'une autre commission ne soit pas mise derechef dans la pénible situation où elle se trouve elle-même — ou que le Sénat ne soit pas conduit à renoncer à des prérogatives trop exigües — les membres de la présente Commis-

sion de contrôle décident de transformer leur proposition de résolution en proposition d'amendement de l'ordonnance relative au fonctionnement des Assemblées parlementaires (1) ;

2° Sur le plan particulier, la Commission décide de transmettre le dossier de son activité à la Commission permanente des Affaires culturelles, en lui demandant de mener à leur terme ses travaux inachevés.

Ne sachant donc exactement au commencement de ses travaux de quels délais elle disposait, espérant qu'elle pourrait continuer à se réunir au cours de la session d'octobre, la Commission décida de procéder à l'audition du Ministre puis à celles des fonctionnaires qui avaient préparé la réforme ou qui avaient à la mettre en application. Elle devait ensuite, mise au fait des intentions et raisons du Gouvernement, entendre les syndicats et associations. Enfin, elle se proposait de visiter certains établissements pour se rendre un compte exact, sur place, des conditions dans lesquelles fonctionnait le service public de l'enseignement et, notamment, les collèges d'enseignement secondaire. Ce programme fut partiellement rempli dans sa première partie. La Commission entendit :

M. Christian Fouchet, Ministre de l'Education Nationale.

M. Pierre Laurent, Secrétaire général du Ministère de l'Education Nationale.

M. Pierre Théron, Directeur de la Pédagogie, des Enseignements scolaires et de l'Orientation.

M. Pierre Aigrain, Directeur des Enseignements supérieurs.

M. Jean Voisin, Directeur général des Services d'enseignement de la Seine.

M. Marc Zamansky, Doyen de la Faculté des Sciences de Paris.

M. Marcel Durry, Doyen de la Faculté des Lettres et Science humaines de Paris.

M. Duffaure, Secrétaire général des Maisons familiale d'apprentissage rural.

M. Jean-Michel Soupault, Directeur général de l'Enseignement et des Affaires professionnelles et sociales au Ministère de l'Agriculture.

1. « A l'article 6, alinéa 5, après les mots : «... un délai de quatre mois à compter de la date de l'adoption de la résolution qui les a créés...», ajouter les mots : «... Le délai est suspendu pendant l'intersession qui suit la session au cours de laquelle ces commissions ont été nommées...»

M. Georges Vedel, Doyen de la Faculté de Droit et des Sciences économiques de Paris.

M. Bourgeol, Mlle Dreyfus, assistants à la Faculté de Droit et des Sciences économiques de Paris.

M. Pierre Jacquinot, Directeur général du Centre national de la Recherche scientifique.

M. Claude Lasry, Directeur adjoint, chargé des questions administratives.

M. Pierre Chilotti, Directeur de l'Institut pédagogique national.

M. Reuchlin, Directeur de l'Institut d'études du travail et d'orientation professionnelle.

M. Georges Brouet, Doyen de la Faculté de médecine de Paris.

M. Henri Vilatte, Secrétaire général de l'Office national des universités et écoles françaises.

M. Jean Roche, Recteur de l'Académie de Paris.

M. Bouisset, Inspecteur général.

M. Nové-Josserand, membre du bureau de la Fédération nationale des syndicats d'exploitants agricoles.

M. Bousquet, membre du bureau du Centre national des jeunes agriculteurs.

M. Douroux, Directeur du Centre national des jeunes agriculteurs.

M. Cazals, Président de la Fédération nationale des centres d'études techniques agricoles.

M. Pinon, Directeur de la Fédération nationale des centres d'études techniques agricoles.

M. Jean Binon, Chef du service du plan au Ministère de l'Éducation Nationale.

M. Jacques Fournier, Maître des requêtes au Conseil d'État.

M. Michel-Yves Bernard, Professeur au Conservatoire national des arts et métiers, Conseiller permanent pour l'enseignement supérieur des techniques.

M. Wuilleumier, Professeur à la Sorbonne, Directeur de l'Institut de préparation à l'enseignement secondaire, de la Sorbonne.

M. Delors, Chef du service des Affaires sociales au Commissariat général du plan d'équipement et de la productivité.

Elle eut des contacts et recueillit les avis de :

MM. Raffestin, Secrétaire général de l'Association des Conseillers d'orientation de France ; Bertrand Schwartz, Directeur de l'Ecole nationale supérieure des Mines de Nancy ; Zibler, Secrétaire général du Syndicat des professeurs de C. E. G. ; Alfred Rozier, Directeur du B. U. S. ; Thill, Directeur-adjoint du B. U. S. ; Guy Caplat, Sous-Directeur de l'orientation scolaire et professionnelle ; Baye', Président de la Société des Agrégés, et Rouxvillier, membre du Bureau de la Société des Agrégés.

Pour que le plus grand bénéfice puisse être retiré de ces actions, chaque personne eut à répondre à un questionnaire spécialement conçu pour le sujet qu'elle avait à traiter (enseignement supérieur littéraire, recherche scientifique, enseignement agricole, etc.). Ces questionnaires ont été établis dans le cadre d'un schéma de travail que la Commission s'est efforcée de suivre et qui constituait un catalogue des questions que l'on devait se poser et résoudre avant de pouvoir se former un jugement ayant quelque valeur.

La Commission tient à rendre ici hommage aux personnes entendues, notamment aux fonctionnaires. Elles ont répondu avec précision aux questions posées et elles ont apporté sans réticence leur concours aux travaux de la Commission.

L'interruption de la session et l'avis du Conseil Constitutionnel n'ont pas permis à la Commission de consulter les syndicats et associations de la façon prévue, c'est-à-dire sous la forme d'auditions. En vertu de l'avis du Conseil Constitutionnel, elle a dû interrompre ses travaux le 19 août 1966 et il était pratiquement impossible de convoquer les représentants des syndicats ou associations au mois de juillet, ni au mois d'août. Mais, soucieuse de connaître les avis des représentants qualifiés des groupements intéressés, le premier chef par les problèmes qui l'occupaient elle-même, la Commission a cru devoir leur adresser un questionnaire très complet touchant à toutes les questions se rapportant à l'orientation et à la sélection. De nombreuses réponses lui sont parvenues. Elles ont été analysées avec soin comme aussi le rapport de la Commission du V^e Plan, le « rapport Bouulloche » et deux documents politiques qui venaient de paraître :

— un avant-projet de proposition pour une réforme démocratique de l'enseignement présenté par le parti communiste français

— la proposition de loi socialiste (n° 2014 A. N., seconde session ordinaire de 1965-1966) de M. Defferre et les membres du groupe socialiste, portant réforme de l'enseignement.

Des auditions, des réponses aux questionnaires et des études accomplies, la Commission a retiré de très précieux enseignements.

La Commission de Contrôle devait aussi répartir les tâches entre ses membres. Chaque Sénateur de la Commission put exprimer son opinion sur chacun des points que le rapport devait traiter, non seulement par ses interventions en séance mais aussi en répondant au questionnaire général établi pour les associations et syndicats.

Ainsi était préparé et facilité le travail d'analyse et de synthèse qui devait précéder la rédaction du rapport. Pour que celui-ci fût rapidement mis au point, la Commission nomma plusieurs rapporteurs chargés principalement d'un secteur particulier :

— M. Prélot, rapporteur pour l'enseignement supérieur et la recherche ;

— M. Longchambon, pour les problèmes spécifiques de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifiques ;

— M. Chauvin, pour l'enseignement du deuxième cycle ;

— M. Lamousse, pour le premier cycle de l'enseignement secondaire ;

— M. Tinant, pour l'enseignement agricole ;

— M. Gros, Président, a été nommé rapporteur chargé de la coordination de différents travaux, de l'introduction de la partie générale et des conclusions à soumettre à la Commission.

Apportèrent une contribution spéciale, pour la rédaction du rapport :

— M. Fleury pour les grandes écoles ;

— MM. Portmann et Henriet pour les études médicales ;

— MM. Berthoin et Cogniot.

Le Président et les rapporteurs ont été aidés dans l'accomplissement de leur tâche par le secrétariat de la Commission des Affaires culturelles, notamment M. Gasser, administrateur de la Commission, et Mme Thibaud.

Si chacun des rapporteurs a étudié plus spécialement le secteur qui lui fut confié, ce sont tous les rapporteurs et, par eux, toute la Commission, qui a la responsabilité de l'ensemble du document présenté.

Enfin, la Commission insiste sur la façon dont ce texte a été rédigé. S'il a été tenu le plus grand compte des propos entendus en Commission et tenus par les fonctionnaires convoqués, jamais un seul nom n'est cité. De plus, pour alléger le document présenté et de propos délibéré, on ne trouvera dans le texte lui-même aucun tableau statistique. La Commission a entendu faire œuvre de réflexion à partir de données supposées connues (1). Aussi bien, la matière est-elle en elle-même assez riche d'implications de toutes sortes pour qu'il fût jugé préférable de dépouiller le rapport qui a l'honneur de présenter au Sénat de toute indication chiffrée qui viendrait distraire l'attention du lecteur.

Que sont l'orientation et la sélection, sinon l'ensemble des mécanismes qui régissent la participation de l'enfant à la culture par elle-même, dans une mesure plus ou moins grande, les modalités, le degré et le niveau de son insertion dans la vie économique et sociale ? Problèmes de sélection et d'orientation sont donc essentiellement problèmes de *choix*, c'est-à-dire, avant tout, de *limites* : il convenait donc d'étudier les limites dans lesquelles ces choix étaient circonscrits avant d'analyser les moyens mis en œuvre pour qu'ils puissent s'effectuer correctement. Limitations intrinsèques d'abord, inhérentes à l'enfant et au canal naturel par où la culture va à lui. Ainsi pourrait-on appeler cette étude : l'enfant et l'Éducation nationale ; limitations extrinsèques : l'enfant et la société. Toute attitude intellectuelle ou politique prise à l'égard de ces limites et de ces moyens se fonde explicitement ou implicitement sur une certaine conception de l'enseignement, de sa finalité et de sa nature. Cette étude peut sembler abstraite, elle est cependant primordiale. En outre, elle était indispensable pour guider

(1) Les documents budgétaires, notamment les rapports des commissions des finances et de la Commission des Affaires culturelles ainsi que le rapport de la Commission V^e Plan abondent en renseignements statistiques. Toutefois il a paru nécessaire de figurer en annexe, et pour chaque chapitre, les références aux textes ainsi que les documents statistiques qui s'y rapportent.

discours, pour constituer la trame, pour éviter aux subtilités nécessaires du langage et de la pensée de se confondre avec la confusion d'esprit et de langue, bref pour constituer le banc d'essai où la réflexion devrait donner la preuve de sa cohérence.

Ainsi, le rapport trouvera-t-il ses divisions naturelles :

I — Finalité et nature de l'enseignement.

II. — Les données internes de l'orientation et de la sélection (l'enfant et l'Education nationale) :

A. — L'enfant, ses limitations intrinsèques : aptitudes et inaptitudes :

B. — Le cadre de la vie scolaire et universitaire, l'Education nationale :

1. — Les enseignements du second degré :

2. — L'enseignement supérieur ;

3. — Les programmes ;

4. — Durée des études ;

5. — Les professeurs ;

6. — Problèmes de pédagogie.

III. — Les conditions externes de l'orientation et de la sélection :

A. — Les possibilités matérielles de choix :

1. — Les possibilités d'accueil dans les établissements scolaires ;

2. — Aides financières et internat.

B. — Les besoins sociaux.

IV. — Les procédés d'orientation et de sélection :

A. — Continuité et discontinuité : les seuils.

B. — Examens et concours.

C. — La fonction d'orientation.

D. — Sélection, études à temps partiel, éducation permanente.

I. — Finalité et nature de l'enseignement.

A. — L'ENSEIGNEMENT, SA VALEUR, SES LIMITES.

Dans une première approche, on peut dire que l'enseignement est transmission d'une culture et préparation à la création d'une culture nouvelle. Il convient donc d'en espérer beaucoup mais non d'en attendre tout. Le savoir, en effet, n'est pas la principale source du *prestige* que l'on a, de la *considération* dont on jouit, mais bien plutôt la puissance économique. L'équité absolue en matière d'orientation et de sélection n'apporterait donc qu'une solution limitée au problème de la justice sociale.

Une deuxième impuissance de l'enseignement vient de ce qu'il ne saurait suffire à lui seul, ni peut-être, principalement à former la personnalité. Cette formation est aussi donnée par la famille dont l'influence ne se réduit pas à la transmission d'un acquis linguistique, mais aussi social et, les études terminées, par la vie active, la profession ou le métier, le milieu du travail.

L'école est propre bien davantage à la transmission du savoir à la formation de l'intelligence, à la culture méthodique de l'esprit qu'à la formation civique, sociale, humaine de l'adolescent ; bref elle est plutôt didactique qu'éducation morale. La formation de la personnalité n'est du domaine scolaire que dans la mesure où les qualités de l'esprit en sont des composantes et colorent tout l'être toute l'individualité. C'est d'ailleurs par là que société et enseignement peuvent s'opposer.

Aussi les problèmes d'enseignement et d'éducation sont-ils ceux où les *rencontres* sont les plus ambiguës, où les mots-piège sont employés avec dilection : personnalité, individualité, vie, orientation, sélection, normal, etc., où l'on cherche à masquer avec obstination les vrais problèmes, les irréductibles contradictions où l'on confond la norme et le fait, en sorte que le travail le plus urgent et sans doute le moins inutile est d'analyser les notions fondamentales, de rechercher les principes, noter les accords et les discordances, évaluer les chances de synthèse, mettre en valet les acquisitions, l'enrichissement du patrimoine commun.

Enfin, on ne doit pas attendre de l'enseignement, maintenant moins que jamais, la totalité des compétences techniques que l'on aura à mettre en œuvre dans un même métier au cours d'une existence professionnelle : moins encore la culture générale dont l'acquis au sortir de l'université ou de l'école pourrait nous satisfaire par sa masse et son ordre intérieur. Le professeur ne peut enseigner que la technique connue ou moment où il parle, au moment même où elle devient caduque et il ne peut donner qu'une amorce de culture générale. Parce que toute technique se perfectionne et que le monde change et s'agrandit et déplace son centre de gravité, obligeant sans cesse l'homme à faire à nouveau le point. En a-t-il jamais été très différemment ? Le rythme du changement est très rapide ? Sans doute. Mais il y a bien longtemps, dans un monde qui changeait peu, quelqu'un a dit, qui était peu conformiste, que savoir était savoir qu'on ne sait rien. La science, la technique, la culture générale se dévorent elles-mêmes. L'honnête homme du xx^e siècle est celui de toujours : il *écoute*. Ainsi se définit la troisième impuissance de l'enseignement : il n'est rien s'il veut fixer le devenir de l'esprit : *il reste fidèle à son essence s'il se fait préparation à l'éducation permanente*.

Ainsi, liés par la prudence, essaierons-nous de définir l'enseignement et d'en déterminer la finalité. Or, toute définition de l'enseignement met en jeu deux termes : individu et société. Elle suppose donc une prise de position nette quant aux rapports qu'ils entretiennent ou doivent entretenir. Subordination de l'individu à la société ? Assurément, nous n'y souscrivons pas. Autonomie de l'individu dont l'épanouissement devrait être considéré et assuré indépendamment de la société ? Cela est impossible. Il y a une relation dialectique : la culture est nécessairement détachement et nécessairement attachement. La contradiction et la synthèse sont dans l'homme même, dans l'individu lui-même.

Ne pourrait-on pas dire que l'enseignement prépare l'enfant à devenir, dans la société, pour son bien, pour l'épanouissement de sa propre personnalité, grâce à un effort d'adaptation, un facteur d'équilibre et de développement ? Il serait donc nécessaire que l'enseignement préparât l'enfant à répondre, d'une part, à son propre besoin de perfectionnement physique, moral et intellectuel, à la soif de savoir, de comprendre le monde dont il fait partie et qui l'écrase s'il ne le domine par l'intelligence et, d'autre part, aux exigences de la société industrielle dont le progrès exige tou-

jours davantage de savants et de techniciens capables d'utiliser les ressources naturelles pour le bien-être de l'homme.

Il serait faux d'opposer radicalement deux types d'enseignement : l'un qui répondrait aux besoins de la société en techniciens et en esprits grégaires, l'autre qui correspondrait à la vocation du savoir et du perfectionnement de l'individu, au développement de l'esprit critique. D'abord, parce que la société industrielle n'a pas seulement besoin de savants et de techniciens, mais aussi de juristes, de professeurs, d'administrateurs, de penseurs, dont la culture doit nécessairement être étendue ; en second lieu parce que l'homme ne parvient à s'épanouir que dans et par l'action, c'est-à-dire par la mise à l'épreuve et l'utilisation des ses capacités ; enfin, parce que le progrès à long terme de la société est conditionné par les ressources en individus indépendants d'esprit et riches de connaissances. Or pour qu'une société dispose d'esprits indépendants et capables de refus, capables d'invention, il faut qu'elle les appelle. les forme, les aide à se développer. La formation et le respect de *l'esprit critique, condition de tout progrès et de toute vie*, sont un *devoir* de l'Etat.

Cependant, la conciliation, la synthèse n'est pas toujours possible. Il n'est pas certain qu'il n'y ait que des différences de degré entre les hommes et toujours chez eux la même aptitude, la même capacité foncière d'adaptation aux exigences immédiates et utilitaristes de la cité. Il y a peut-être des différences fondamentales de nature : les goûts, les aptitudes, les motivations peuvent être radicalement différents. Les hommes ne sont pas « semblables ».

En dernière analyse, enseigner, c'est communiquer un savoir. Communiquer un savoir, mais pourquoi ? Pour vivre, pour survivre, pour s'adapter aux conditions d'existence à un moment déterminé de l'histoire humaine.

L'enseignement souffrira toujours de cette contradiction interne : utilitarisme, vérité. Contradiction qui ne peut être résolue que dans l'être humain lui-même en qui désir de vérité et désir de vivre sont intimement liés parce que la culture est essentiellement domination de la nature et que la fin suprême est la vie, qui se dépasse elle-même. La contradiction se situe au cœur du problème de l'enseignement. Deux lignes sont proposées : les voies longues et les voies courtes. On galope sur les longues pistes sous le signe de la vérité, on chemine sur les petits sentiers en vue d'une utilité proche. Ce n'est pas que les longues pistes mènent seulement à la

connaissance. Nombreux sont ceux qui, par nécessité ou par goût, quittent la voie royale et austère pour prendre le chemin qui mène à l'*exploitation*. Ils ont fait un plus long détour que les autres, ceux des petits sentiers, mais en définitive, ils ont trouvé, eux aussi, l'alvéole, plus ou moins proche de la loge royale, où ils œuvreront pour eux et pour tous, plus pour eux peut-être que pour les autres. Le destin des uns et des autres serait donc identique ? La fin de tous les chemins serait-elle donc la ferme, le joug et l'attelage ? Et tous les enseignements ne seraient-ils donc, en définitive, qu'un détour plus ou moins long pour amasser le miel d'un savoir forcé, pour acquérir un *métier* ?

Non, l'enseignement n'est pas qu'un ensemble de recettes, il n'est pas subordonné à la société. Il doit donner à ceux qui en ont soif la connaissance pure, désintéressée, à ceux qui sont les plus aptes, les moyens de la recevoir, de la chercher et d'en garder l'esprit : à tous ceux qui n'en sont pas irrémédiablement incapables, la possibilité d'en recevoir le profit.

Il y a deux manières de concevoir l'enseignement ou plus exactement le système d'enseignement que l'on appelle l'Éducation nationale :

— soit comme une colonne de distillation fractionnée, de « cracking » qui à chaque opération laisse les produits les plus « lourds » et retient les produits les moins denses ;

— soit comme un système de formation d'esprit et d'acquisition d'un savoir théorique permettant à chaque degré, ou de progresser dans la voie de la formation de l'esprit et d'acquisition de connaissances fondamentales, ou d'utiliser ces mécanismes intellectuels mis au point et ces connaissances théoriques pour acquérir dans des délais assez courts les connaissances pratiques, professionnelles, constitutives d'un métier.

Un système d'enseignement se juge ici. Il doit être condamné s'il aboutit à priver l'enfant peu doué, des disciplines de formation de l'esprit et des connaissances théoriques qui lui sont nécessaires, et peut-être d'autant plus nécessaires qu'il y est moins apte. Il doit être approuvé s'il permet au plus grand nombre possible d'enfants — par quelque méthode pédagogique que ce soit — d'aller aussi haut que le permettent leurs aptitudes dans la voie de la formation de l'esprit et des connaissances fondamentales.

En définitive, comment définirions-nous notre idéal culturel, celui qui commande notre conception de l'enseignement ? Comme un *humanisme ouvert au développement économique et social, comme un humanisme scientifique*.

De cette conception découle toutes les solutions que la Commission croit pouvoir apporter aux principaux problèmes de l'enseignement et avant toute chose, celui des *programmes, nœud de toutes les questions d'orientation et de sélection*. Elle commande aussi les définitions que l'on doit donner des différents ordres ou degrés d'enseignement.

B. — DÉFINITION DES DIFFÉRENTS ORDRES OU DEGRÉS D'ENSEIGNEMENT

Si l'on survole rapidement cette machine considérable que l'on désigne sous le nom d'Education nationale, on constate que l'ensemble se divise en secteurs ou bandes verticales (essentiellement classique, moderne, technique) et en tranches ou couches horizontales (enseignements du premier degré, second degré, supérieur), les choses d'ailleurs étant de moins en moins assurées.

L'enseignement du premier degré ne se divise pas en bandes verticales, il est en quelque sorte *monolithique*.

Dans le second degré, au contraire, bandes verticales et horizontales se coupent à des niveaux extrêmement variés. A une division en trois bandes verticales (classique, moderne, pratique et technique) se superpose une division en deux tranches horizontales : premier et deuxième cycles, le *premier cycle* correspondant à la notion de *scolarité obligatoire*.

Mais le schéma est encore plus complexe. Par exemple, un secteur vertical, l'enseignement technique traditionnel, couvre le deuxième cycle court réduit de 3 à 2 ans, tandis que l'enseignement agricole chevauche à la fois le premier et le second cycle. On peut même dire que cet enseignement technique trouve son origine et en quelque sorte une préfiguration dans les classes pratiques terminales, c'est-à-dire dans les deux dernières classes d'un des secteurs verticaux du premier cycle. A l'intérieur du deuxième cycle, ce même enseignement technique comprend des « niveaux » différents et se subdivise lui-même en secteurs de nature différente (par exemple apprentissage et brevet d'enseignement professionnel).

Un autre secteur vertical de l'enseignement secondaire est divisé en deux enseignements de durée différente (moderne court et moderne long).

Enfin, *l'enseignement secondaire* proprement dit — celui que nous continuerons à désigner de cette façon pour la commodité du langage — c'est-à-dire celui qui va, d'une façon continue, jusqu'au baccalauréat et prépare à l'enseignement supérieur, déjà différencié avant la « réforme », *se spécialise de plus en plus à partir de la classe de seconde*. Il y aura désormais cinq baccalauréats correspondant à cinq « types de culture » !

L'enseignement supérieur se subdivise naturellement et traditionnellement selon la nature des études suivies (Lettres et Sciences humaines, Sciences, Droit et Sciences Economiques, Médecine, Pharmacie) : par tranches horizontales aussi, selon le degré d'approfondissement des connaissances et la finalité dominante : recherche, enseignement, activité professionnelle. Il se fragmente encore, ce que l'on remarque moins, par les méthodes et l'esprit de l'enseignement : enseignement des facultés, enseignement des grandes écoles. Depuis la réforme, un troisième type d'établissement, un troisième type de méthodes, un troisième *esprit* vient compliquer les problèmes d'orientation et de sélection : les Instituts universitaires de technologie.

Peut-on et doit-on, en présence d'une telle complexité, qui va croissant et semble rendre vaine toute tentative de mise en ordre, chercher à définir les trois types d'enseignements fondamentaux : primaire, secondaire, supérieur ? Certes, il le faut absolument. La Commission est convaincue que cette division en trois ordres ou degrés d'enseignement, en trois *âges*, est salutaire et qu'elle correspond aux principales phases du développement de la personnalité de l'enfant.

1. — *Le premier détachement.*

Le premier enseignement — faut-il donc séparer l'enseignement primaire de l'enseignement dit « préscolaire » ? — doit être conçu comme permettant d'acquérir les bases de la formation de l'esprit — dont les moyens sont en quelque mesure immatériels, abstraits : lecture, écriture, calcul. Acquisition de symboles, de signes et de concepts, maniement aisé de ces documents irréels, de ces matériaux immatériels, moyens nécessaires d'expression. Le premier enseignement devrait accomplir parfaitement une

tâche très limitée : détacher intellectuellement l'enfant de son milieu sans l'en détacher ni matériellement ni affectivement, lui *ouvrir* l'esprit, c'est-à-dire opérer un premier développement, ce que les économistes nomment, traitant des pays sous-développés, un décollement, un « take off ». Si l'on prend garde à cette définition, à tout ce qu'elle implique, on comprendra que le premier enseignement forme un tout qui ne trouve pas sa fin en lui-même mais dans l'enseignement qui lui succède, qu'il ne convient pas d'en dissocier l'enseignement dit « préscolaire » et qu'il doit être entièrement réorganisé. Comme nous serons amenés à le montrer, l'importance du premier enseignement est capital parce que dès les classes maternelles, il permet, s'il est bien fait, de détacher *intellectuellement* l'enfant de son milieu, d'un monde clos, de la situation concrète singulière dans laquelle s'éveille son esprit, sans le détacher *affectivement*, c'est-à-dire sans le couper de ses motivations affectives profondes, sans le déraciner.

2. — *L'enseignement dans la phase de développement et d'affirmation de la personnalité.*

L'enseignement secondaire devrait être consacré **essentiellement** à la formation des *méthodes de pensée*, au développement des *aptitudes* : rigueur dans le raisonnement, finesse de jugement, sens de l'observation, aptitude à l'analyse et à la synthèse, *habitude* de la composition, etc. L'acquisition de connaissances serait limitée à ce qu'il faut pour que la raison, l'esprit, aient une matière, un terrain de jeu. L'essentiel de l'enseignement secondaire doit être un exercice par lequel l'esprit développe tous ses pouvoirs.

Que voulons-nous, enfin, de l'homme, qui est **essentiellement** déchiffreur d'énigmes, énigme de ce que ses sens atteignent, énigme de ses structures mentales, énigme de l'objet qui n'est pas encore et qu'il est dans sa nature d'inventer ? Qu'il ait prise sur la *réalité* matérielle, concrète, spirituelle, donc qu'il ait un esprit *suffisamment* dur et aigu pour pénétrer l'objet, le diviser, l'analyser, *suffisamment* ample pour l'embrasser dans sa plénitude, *suffisamment* synthétique pour le composer, *suffisamment* imagitatif pour le créer.

C'est à l'enseignement du second degré, qui recouvre ou devrait recouvrir toute l'adolescence, que revient cette charge, mais elle **seulement**.

3. — *Le temps d'apprendre.*

L'enseignement supérieur est celui qui fait *apprendre*, c'est-à-dire *chercher*. Les méthodes correctes de pensée une fois acquises, les aptitudes décelées, aiguës et développées par l'enseignement secondaire, commencerait pour l'étudiant *le temps d'apprendre*. Mais *apprendre* n'est pas devenir capable de *répéter*, c'est *acquérir en cherchant*. De même que toute imitation, chez l'enfant notamment, demande à l'esprit un effort d'invention, de même l'enseignement, pour être bien reçu, suppose un effort de recherche. Cette définition met l'accent sur l'acte d'apprendre, elle se réfère à une définition large de la *recherche*, mais exclusive de tout *laxisme*, qui la détache de l'idée de connaissances *nouvelles* pour la relier plus directement au *sujet* et à son rôle dominant dans la connaissance. Elle n'exclut nullement l'idée d'acquisitions scientifiques.

Il n'y a pas de véritable connaissance qui ne soit le résultat d'une recherche personnelle ou collective, c'est-à-dire toujours, à un certain degré, personnelle (la recherche personnelle ne peut s'accomplir qu'à partir de nombreuses recherches et découvertes antérieurement faites : donc toute recherche individuelle est en quelque mesure et nécessairement collective comme toute recherche en équipe requiert un effort individuel d'invention). De plus, l'enseignement supérieur est acquisition des connaissances les plus complètes, fruit des travaux scientifiques les plus récents et qui sont par là même : à la limite - du savoir, au point où le savoir se dépasse lui-même et se fait recherche.

Enfin, il n'est pas exact que la vérité soit close, définie et immuable. D'abord parce que le connu, devenu le familier, est la base d'où partent les découvreurs à la recherche des espaces neufs et de l'insolite, ajoutant pierre à pierre à l'édifice scientifique, ensuite parce que ces acquisitions nouvelles ne font pas toujours que de s'ajouter à d'autres plus anciennes et confirmées, ne constituent pas seulement un maillon de plus de la chaîne des connaissances mais donne un sens nouveau à l'ensemble. Un enseignement dogmatique est donc à proscrire : le goût de la recherche, c'est-à-dire l'aptitude à remettre en question les idées reçues, si

cela paraît nécessaire, doit être donné à un certain niveau d'études au moins, en même temps que le savoir lui-même, ce qui exclut de l'enseignement supérieur tout enseignement à finalité *seulement* professionnelle.

Ainsi nous parvenons à définir l'enseignement supérieur comme l'enseignement qui fait apprendre c'est-à-dire acquérir en cherchant, à partir du point le plus avancé du savoir.

C. — DÉFINITION DES DIFFÉRENTS ENSEIGNEMENTS

Ces définitions étant données de la finalité et de la nature des différents enseignements, il convient de les confronter avec les enseignements tels qu'ils sont actuellement organisés. Nous verrons ainsi quelles difficultés cet examen fait apparaître et quelles précisions peuvent être apportées.

1. — *L'enseignement primaire : le premier détachement.*

(Acquisition des signes et concepts fondamentaux, maniement aisé de ces matériaux abstraits).

Il y a, semble-t-il, peu de difficultés dans la définition ; pas davantage dans l'application du principe.

Cependant :

1° Le passage du concret au formel ne dépend pas seulement de l'éducation reçue par l'enfant, mais de son développement mental et celui-ci peut être plus tardif que ne le laisse supposer l'échelonnement actuel des programmes ;

2° Le cerveau de l'enfant qui entre dans les classes primaires n'est ni une table rase, ni une cire molle.

Ce que l'on cherchera à rétablir ou à renforcer plus tard, après un trop long détour hors de la réalité concrète, le lien entre l'enseignement et la vie, existe dans la petite enfance. Ses premiers enseignements, l'enfant les reçoit, dans une situation concrète singulière où il est étroitement enserré. Les premières ébauches de pensée se situent très précisément dans un certain environnement, dans un contexte essentiellement constitué par un certain genre d'action, la profession ou le métier du père, et par le milieu naturel dans lequel il s'exerce. Les capacités intellectuelles, les aptitudes ne peuvent

pas être séparées des motivations ni par conséquent des goûts : propension pour un métier, inclination pour telle ou telle étude. Or l'intérêt naît au contact des réalités concrètes, matérielles, spirituelles.

Il est des esprits — le mot « esprit » étant pris en un sens très large — qui peuvent attendre. D'autres ne le peuvent pas, qui ont besoin d'une immédiate satisfaction de l'action. Cette discrimination fait comprendre le mécanisme de la prédétermination en fonction des conditions économique-sociales. Le fils d'ouvrier ou de paysan n'est pas propre — en général — aux études longues parce que, chez lui, on n'a pas l'habitude d'*attendre* et l'on est pris du matin au soir, du début à la fin de l'année dans une atmosphère, une ambiance matérielle. Ce que le tout petit enfant voit faire à sa mère, à son père, jour après jour, année après année, c'est apporter la réponse la moins mauvaise à des situations concrètes. Le foin est coupé, il faut le faire sécher et le rentrer avant les pluies d'orage, le raisin est mûr, il faut le cueillir au plus vite, les vaches doivent être traites tous les jours. A ces exemples pris dans la vie agricole, d'autres pourraient être ajoutés qui seraient à trouver dans les travaux et les jours des artisans et des ouvriers. L'artisan travaille le plus souvent à la demande, il répond à une commande bien précise ; l'ouvrier travaille « aux pièces » ou il est intégré dans une chaîne de fabrication, à une place déterminée, ou il fait fonctionner et surveille une machine. Tel est le milieu social, tel est le monde des familles modestes, assujetti au facteur temps, lié par nécessité aux données naturelles, à la situation concrète, adapté à elle, collant à la « réalité » et l'aimant — tant qu'une réponse peut être donnée aux problèmes de vie et de survie qu'elle pose à chaque instant. A six ans, quand il entre en classe, la mémoire de l'enfant a déjà enregistré tant de choses sur le monde de ses premiers regards, de ses équilibres hésitants, de ses mains encore molles qu'il est déjà « fait » à ce contact direct et à de brefs détours d'intelligence ou, au contraire, né dans un milieu moins directement intégré au monde des réalités concrètes, plus habitué au *jeu*, au gaspillage d'énergie, à la dépense et à l'attente, il aura déjà une tournure d'esprit spéculative, c'est-à-dire une possibilité plus grande de détacher son esprit de la situation concrète, de l'immédiat.

Il est bien vrai que ce schéma est un peu simple : d'abord parce que les différences entre les conditions sociales sont moins tranchées qu'autrefois. Ensuite, parce que dans les milieux dits « bourgeois » ou « aisés » l'atmosphère, jadis exempte de soucis

matériels, se tisse de plus en plus de préoccupations concrètes, s'assujettit aux créations matérielles de la civilisation, se repose en un confort ou se dépense en une agitation qui n'ont rien à voir avec la spéculation intellectuelle ni l'agilité de l'esprit : difficultés domestiques, appareils ménagers, télévision — langue d'Esopé, oh ! combien ambiguë ! — sports, voyages, etc. Le signe le plus évident de cet affadissement n'est-il pas le déni de lecture et l'émoussement de l'intérêt pour tout ce qui n'est pas l'arrangement immédiat des conditions matérielles d'existence ? En sens inverse, le progrès matériel, l'élévation du niveau de vie et le développement des moyens d'information qui « diffusent » une « culture » quelque peu sommaire il est vrai, concourent à une certaine libération des familles dont la vie même dépend d'humbles métiers. Cependant, des différences très profondes subsistent dans le poids que porte l'enfant au départ de la course.

L'inégalité est grande, certes ! mais elle est *normale*. A supposer que les facteurs héréditaires ne jouent pas — ce qui est évidemment inexact — la prédétermination très précoce ne résulte pas d'une carence du milieu, elle est la contrepartie d'une adaptation aux conditions de vie.

En fait, toute *culture* est dans une certaine mesure *détachement*. Il ne faut pas oublier cet aspect fondamental du problème culturel quand on veut étudier les conditions du développement de l'enseignement dans les milieux du travail. On encourt toujours un risque d'évasion, de rupture avec le milieu originel quand on y introduit et développe l'enseignement, mais ce risque de *déracinement* résulte de la nature même des choses. Précisément, le rôle du premier enseignement, préscolaire et primaire, est de préparer le détachement indispensable à la pensée, de donner déjà à l'enfant *une certaine indétermination, une certaine marge d'action*.

S'il ne remplit pas ce rôle, notamment auprès des fils d'ouvriers et de paysans, le premier enseignement doit être réformé car, dans le jeu de l'orientation et de la sélection, c'est piper les dés que de faire jouer ensemble des enfants à l'esprit encore captif de conditions matérielles concrètes et d'autres préparés aux jeux spéculatifs.

Il faut se garder ici de deux erreurs résultant de la surestimation de deux faits incontestables. La première consiste à donner trop d'importance au facteur « ressources familiales », *richesse et*

pauvreté. Des statistiques précises montrent que le lien est beaucoup moins étroit qu'on ne le pense généralement entre la réussite scolaire et la situation de famille. Il suffit, pour s'en convaincre, de considérer par exemple les proportions d'élèves des grandes écoles fils d'instituteurs et fils de chefs d'entreprise. La proportion des uns et des autres ne correspond pas à leur importance numérique dans le corps social.

La deuxième erreur, trop souvent commise, consiste à exagérer la valeur de l'apport familial culturel dans les familles dites « riches » ou encore « bourgeoises ». La *pauvreté* de la conversation, le manque d'ouverture d'esprit, une certaine hostilité à l'égard de la culture et même de toute pensée originale — nécessairement considérée *a priori* comme *de gauche* — est la marque de quelques bonnes familles. Imaginer que, d'une façon générale, l'enfant, l'adolescent trouvent chez lui, dans la société française, dans le « monde » un véritable soutien et un modèle attirant, sauf dans certains cas — s'il s'agit par exemple de se diriger vers quelque grande école technique au titre *payant*, est une illusion.

La vérité est plus nuancée. Les deux derniers facteurs, niveaux pécuniaire et social de la famille, jouent incontestablement, mais les deux facteurs principaux sont, d'une part, la *formation première*, les conditions de l'éveil de la conscience dans la petite enfance, en particulier le cadre matériel de la vie familiale et, d'autre part, les préoccupations essentielles, les centres d'intérêt de la famille, l'importance, la valeur qu'on attache aux qualités intellectuelles, à la réussite scolaire. Le facteur primordial est un facteur affectif, moral. La tradition, le prix que l'on attache, dans une famille, à la culture en général ou à telle formation, à tel genre d'enseignement sont dans beaucoup de cas déterminants. mis à part bien entendu les facteurs héréditaires dont on a aussi beaucoup trop souvent tendance à minimiser l'importance.

Ainsi, l'enseignement a d'abord pour première tâche, pour tâche primaire, d'extraire le métal de la gangue, de donner à l'esprit suffisamment de détachement par rapport aux conditions naturelles et originelles de son éveil pour manier aisément les instruments formels qui lui permettront de mieux cerner, pénétrer, connaître, modifier ou inventer l'objet.

On entend couramment dire, et non par les moins avertis, que notamment en ce qui concerne la facilité et la correction de l'élocution en français — et indépendamment de toute question de

degré d'intelligence ou d'aptitude à l'expression verbale ou écrite — les enfants, à l'âge d'entrée en sixième, différent considérablement selon les milieux familiaux et sociaux. On entend dire aussi qu'il faudrait encore quatre ans pour « dégrossir » l'enfant « défavorisé » par son *origine sociale*. Faudrait-il alors supprimer les causes familiales de l'inégalité, empêcher les pères et mères de famille qui le peuvent d'aider intellectuellement leurs enfants ? Faudrait-il reconduire l'enseignement primaire ou un enseignement de ce type jusqu'à seize ans et empêcher de « démarrer » à onze ans ceux qui peuvent le faire avec facilité ? Personne, sans doute ne voudrait ainsi déraisonner ! En tout cas, de telles « solutions » sont à écarter résolument.

Retenons de ces analyses que les problèmes concernant la scolarisation précoce des enfants, notamment dans l'enseignement dit préscolaire, les programmes et la pédagogie du premier enseignement sont d'une importance capitale pour l'organisation d'un système équitable d'orientation et de sélection. Retenons aussi qu'il n'y a aucune différence essentielle entre les deux formations données avant ou après l'âge auquel l'enfant doit obligatoirement être inscrit dans un établissement scolaire. *On peut même se demander si, revendiquant une plus grande justice scolaire, il ne conviendrait pas de proposer de fixer à l'âge de trois ans la limite inférieure de la scolarité obligatoire avant même de porter à seize ans la limite supérieure.*

Sur ce point, la Commission se réjouit de voir la progression spontanée du taux de scolarisation dans l'enseignement préscolaire. Elle se félicite aussi de la qualité de la pédagogie qui y est souvent employée car elle considère que ce sont là deux moyens importants de résoudre le problème de la justice scolaire.

Mais elle considère que l'enseignement primaire ne remplit pas son rôle, qu'il devrait être revu et renforcé de façon qu'à onze ans un plus grand nombre d'enfants de familles modestes puissent effectivement manifester des aptitudes qui restent malheureusement cachées.

2. — *L'enseignement secondaire : l'enseignement dans la phase de développement et d'affirmation de la personnalité.*

La définition que nous avons donnée de l'enseignement secondaire est particulièrement difficile à confronter avec l'*enseignement multiforme* devant lequel nous nous trouvons.

Si l'on voulait juger des choses à la première vue, on dirait qu'il ne peut y avoir une définition univoque du second degré. Une définition est impossible qui le rattacherait à l'enseignement supérieur, puisque la contredirait, à lui seul, le second cycle court. Pas davantage une définition le liant à la vie économique et sociale, à la vie active puisque le second cycle « long » (sauf la section de techniciens) conduit normalement à des études supérieures et doit être conçu comme une préparation à ces études. La fragmentation de cet enseignement en multiples compartiments, en multiples voies, ne semble pas permettre de trouver une définition unique. Il y aurait seulement une série d'enseignements de type et de finalité très différents, se situant après l'école primaire, avant l'entrée dans l'enseignement supérieur et sans aucun point commun. Il n'existerait pas, à proprement parler, un enseignement du second degré. La définition que nous avons donnée vaudrait seulement pour l'enseignement « secondaire long » parce qu'elle le fait dépendre de l'enseignement supérieur en renvoyant à celui-ci la notion d'acquisition de connaissances.

Une des difficultés du problème vient du fait que la notion de *scolarité obligatoire* et d'*enseignement primaire* ne se recouvrent pas. Elles sont dissociées actuellement, elles le seront davantage encore lorsque l'âge de la scolarité obligatoire sera effectivement porté à seize ans.

Autrement dit, les notions de scolarité obligatoire et d'enseignement commun sont désormais distinctes. Pourquoi ? Pourquoi rend-on obligatoire jusqu'à seize ans la présence à l'école, si ce n'est pour inculquer à tous les enfants les mêmes connaissances jugées indispensables ?

Si l'on associait étroitement l'idée de *connaissances communes indispensables à tous* et celle d'*enseignement primaire, d'enseignement de base* — non plus considéré comme acquisition des concepts et mécanismes fondamentaux — on serait logiquement conduit à créer un seul enseignement continu, commun à tous et comprenant les neuf premières classes (scolarité jusqu'à seize ans).

L'enseignement du second degré serait ainsi resserré entre un enseignement primaire s'étendant vers le haut, suite du développement de la « culture » et un enseignement supérieur qui entend toujours commencer au même âge. On peut dès lors se demander si la notion même d'enseignement secondaire ne se

dissolvrait pas en raison d'abord de la diversifications extrême de cet enseignement et aussi de l'exigence toujours plus forte de « culture » de base.

Peut-être le nœud du débat est-il là ? Peut-on ou ne peut-on pas définir à une époque donnée un ensemble de connaissances, une culture de base qu'il est souhaitable et possible de donner à tous au cours de la scolarité obligatoire ?

Si l'on répond affirmativement, on peut renoncer à la notion d'enseignements différents dès l'âge de onze ans, la diversité ne devant être admise qu'après le cycle d'enseignement commun, de culture commune.

Mais on peut aussi soutenir que quatre années d'études, après l'école primaire, ne sont pas nécessaires à tous les enfants pour assimiler cette culture de base ou que certains, tout en la recevant avec fruit dans le temps nécessaire aux moins doués, peuvent apprendre autre chose, les préparant mieux aux études supérieures. Si l'on créait un *tronc commun*, on ne pourrait pas méconnaître la différence des aptitudes et on serait amené, avec un programme commun et des professeurs de même formation et de même niveau, à créer des classes de différente force. Si les programmes sont communs, les élèves des classes à rythme rapide les étudieraient plus complètement et d'une façon plus approfondie. Il faudrait un miracle de *pédagogie* pour que les élèves des classes à rythme lent puissent les « rattraper » dans une même durée d'études.

En l'état actuel de la science pédagogique, ce serait impossible. Mais le rattrapage ne pourrait-il pas se faire en un temps d'étude plus long ? Ne convient-il pas d'abandonner l'idée la plus fautive et la plus dangereuse sur l'éducation, à savoir que la rapidité de compréhension d'acquisition de connaissances ou de développement de aptitudes fondamentales telles que rigueur de raisonnement, finesse de jugement, sens de l'observation, etc., est un critère rigoureux de jugement sur ces aptitudes. Le facteur temps est de tous les paramètres de l'éducation celui qui peut être le plus facilement intégré dans une *pédagogie adaptée* sinon à chaque individu, du moins aux différents groupes psychologiques. L'important n'est pas qu'un enfant ou un adolescent ait acquis ou manifesté rapidement le sens de l'observation par exemple, de l'expérimentation et de l'approximation en physique, mais qu'il l'ait reçu ou affiné de telle façon que cette acquisition, cette mise au point soient définitives.

En fait, il convient de se dégager résolument de l'idée d'enseignement commun et de dominer la complexité de plus en plus grand de l'enseignement du second degré, pour considérer avant tout la nature de la phase du développement de l'enfant entre 11 et 18 ans. Ce sont années d'éveil et d'affirmation de la personnalité. L'enseignement qui leur correspond doit donc être un enseignement de *formation*, et nous devons nous en tenir avec rigueur à la définition précédemment donnée.

L'enseignement du *second degré* doit être *formation de l'esprit* au sens large du mot. Cette définition est valable pour l'enseignement technique du second cycle comme pour l'enseignement « long » classique et moderne. Les aptitudes que le second cycle technique court doit développer ne sont évidemment pas celles qui sont nécessaires pour suivre un enseignement supérieur — et que les enseignements longs doivent fortifier — mais il s'agit toujours de modeler l'esprit, non de lui imposer un modèle ou de lui fournir une abondante nourriture, de révéler ses aptitudes, de faire passer à l'acte toutes ses virtualités. Pris dans son ensemble, plus encore que dans ses différentes parties, comme système de développement des potentialités individuelles, l'enseignement secondaire peut être considéré essentiellement comme un enseignement de formation des aptitudes et non d'acquisition de connaissances. C'est, dans la mesure où il se veut et reste tel qu'il peut être, un *instrument d'orientation*, c'est-à-dire de recherche, révélation et premier développement de ces aptitudes.

L'idée de *formation* doit être précisée pour chacun des enseignements du second degré, mais elle est fondamentale et doit commander toute organisation, tous programmes et toutes pédagogies des enseignements de toute nature compris entre le premier enseignement et l'enseignement supérieur.

3. — *L'enseignement supérieur : le temps d'apprendre.*

La définition de l'enseignement supérieur que nous avons donnée exclut-elle les I. U. T. et peut-elle s'appliquer d'une façon générale aux enseignements dans lesquels l'accent est mis, en raison de leur finalité professionnelle, sur l'acquisition de connaissances théoriques ou pratiques utilisables assez immédiatement, plus que sur l'activité et la spontanéité de l'esprit ?

Il est certain que la volonté de préparer à un type de métiers bien déterminé n'incline pas à développer chez l'étudiant l'aptitude au travail personnel et à la recherche. On veut enseigner tout ce qu'il faut savoir pour bien faire un métier exigeant des connaissances théoriques et techniques d'un niveau élevé et très vaste (Polytechnique) mais on ne voit pas la nécessité de faire plus et on fait ce qu'il faut pour que le savoir nécessaire soit assimilé rapidement.

Cependant, il faut remarquer que la finalité professionnelle n'explique et ne justifie pas tout. L'enseignement supérieur donné dans les facultés a toujours, dans une certaine mesure et au sens large des termes, une mission de formation professionnelle. Ainsi, les facultés de Droit et de Médecine sont à l'origine et pour partie encore des écoles professionnelles. Les facultés des Sciences et des Lettres ont également pour rôle non seulement de dispenser la culture et de faire progresser la science mais aussi de former des professeurs, art exigeant et justiciable d'une préparation qui permette d'acquérir non seulement des connaissances scientifiques mais aussi une pédagogie.

Avant la création des I. U. T., et en raison de l'existence des écoles, le problème, déjà, était délicat. On sait, en effet, que l'enseignement supérieur français est donné dans deux catégories d'établissements : les *facultés* et les *écoles*. Bien que l'enseignement donné par les classes préparatoires et au sein de ces écoles ait, comme celui des facultés, un caractère *théorique* et qu'il soit, pour certaines d'entre elles au moins, d'un haut niveau, leurs méthodes et leur « esprit » sont totalement différents de celui des facultés.

Dans notre définition de l'enseignement supérieur, trois critères sont retenus :

- acquisition de connaissances théoriques et spécialisées techniques ;
- degré le plus haut du savoir ;
- esprit critique, part importante laissée au travail personnel, recherche.

Or, si quelques-unes des meilleures d'entre ces écoles répondent aux deux premiers critères, les autres ne satisfaisant qu'au premier, il n'en est peut-être qu'une qui réponde au troisième critère de l'enseignement supérieur tel qu'il doit être conçu. La critique pertinente de l'enseignement donné dans les grandes écoles et de leur préparation a été faite de ce point de vue par l'équipe qui

rédigé, à la demande Premier Ministre, le rapport connu sous le nom de son président, M. Bouloche, ancien Ministre de l'Education Nationale. La raison de l'état de choses dénoncé est-elle la *finalité professionnelle* de ces écoles chargées de former des administrateurs, des ingénieurs, des officiers ou des « cadres » d'entreprise ?

Toute la question consiste à savoir si le caractère utilitariste, professionnel d'un enseignement détermine inexorablement un certain type d'études d'où l'esprit critique et de recherche est exclu. A notre avis, il ne devrait pas en être ainsi, moins que jamais à notre époque où les techniques sont en constante évolution et où l'imagination joue déjà, est plus encore appelée à jouer un rôle de première importance, qu'il s'agisse évidemment des « managers », mais aussi des exécutants de haute compétence ou même d'un niveau moyen.

Mais le mal sévit et les résultats apparemment bons des méthodes scolaires, notamment ceux des classes préparatoires, n'incitent pas à les réviser. Il est pourtant clair que le système est défectueux à bien des égards et qu'il ne subsisterait pas sans le recours possible aux facultés.

Il est évident aussi que la sélection excessivement rigoureuse à l'entrée des classes préparatoires enlève toute valeur au jugement favorable que l'on serait tenté de porter sur leurs méthodes.

L'enseignement supérieur devra toujours lutter contre la tentation de la facilité, contre la loi de pesanteur, contre sa tendance et la tendance de tous les enseignements à faire appel dès lors qu'ils se donnent des fins professionnelles aux vertus de passivité, à la *trop bonne volonté* de l'esprit.

La création des Instituts Universitaires de Technologie ne simplifie pas le problème d'une définition de l'enseignement supérieur.

Les I. U. T., en effet, forment une troisième catégorie d'établissements et proposent un type bien différent d'études puisque la notion de « concret » doit caractériser leur pédagogie (en opposition aux études théoriques des facultés et des classes préparatoires). On peut d'ailleurs se demander dans quelle mesure cette création ne rappelle pas celle, à une autre époque, des « grandes écoles » — qui ont *dévié* par la suite — et dans quelle mesure elle ne rendrait pas inutiles ces dernières ?

La question est de savoir si le caractère de leur enseignement l'empêchera d'être conduit avec le souci de développer l'esprit

critique et de recherche ? Telles sont en définitive les deux questions importantes auxquelles il faut répondre : la pédagogie « concrète » et la finalité professionnelle des I. U. T. permettront-elles d'utiliser des méthodes d'enseignement sollicitant l'esprit d'avoir un comportement actif, s'appuyant très peu sur l'aptitude à enregistrer et à reproduire, encourageant et fortifiant l'esprit critique, le besoin d'explication, l'initiative de l'étudiant, l'effort de recherche personnelle et d'une façon générale la spontanéité intellectuelle.

Dans le cas d'une réponse négative, on devrait se refuser à admettre que les instituts universitaires de technologie désignent au sens propre du mot un enseignement supérieur. Si, au contraire, les I. U. T. parviennent non seulement à communiquer les connaissances les plus avancées en *technologie*, mais aussi, grâce à leur pédagogie nouvelle, à faire moins appel à la mémoire qu'à la réflexion, à l'esprit critique et au travail personnel — voire à un début de recherche technologique — les I. U. T. seront de niveau universitaire.

La Commission de contrôle estime que pour se prononcer on doit attendre les résultats des premières expériences. Elle affirme qu'aucun enseignement, même situé au-delà du baccalauréat, ne peut être dit *supérieur* s'il ne sollicite pas l'esprit de se comporter d'une façon active, d'attaquer son sujet, de recevoir des informations avec un souci constant de comparaison, d'analyse et de synthèse ; avec la volonté aussi de voir les contradictions, les faiblesses, les failles de ce qui lui est proposé et de rechercher les voies libres.

Un enseignement qui ne satisfait pas à ces conditions et ne ferait pas droit à la spontanéité de l'esprit pourrait être dit *superscolaire*, non *supérieur*.

A priori, il semble que les I. U. T. soient justiciables de cette méthode intellectuelle, mais il est à *craindre* qu'à la suite des grandes écoles, ils n'en adoptent de bien différentes, de caractère beaucoup plus scolaire qu'universitaire.

La Commission invite le Gouvernement à veiller très attentivement à ce danger et, comme il sera dit plus loin à propos des grandes écoles, à donner à notre enseignement situé au niveau supérieur une valeur d'enseignement universitaire mettant en jeu les forces de création de l'esprit.

II. — Les données internes de l'orientation et de la sélection.

A. — L'ENFANT, SES LIMITATIONS INTRINSÈQUES : APTITUDES ET INAPTITUDES

La notion d'*aptitude* — et son corollaire, celle d'*inaptitude* — conduit à l'idée de lignes d'enseignements différenciés dès que les aptitudes sont décelables.

L'idée de *justice scolaire* implique que l'on moule l'enseignement, la formation de l'enfant sur ses caractéristiques individuelles. Ceci exclut la conception d'un enseignement qui impose un *modèle* à l'enfant.

Par conséquent, la justice scolaire voudrait d'abord que l'on se donne les moyens de déceler les aptitudes le plus tôt possible, que l'on *adapte* l'enseignement à celles-ci et que l'on crée des enseignements très tôt différenciés pour répondre au besoin scolaire de l'enfant. Ainsi se trouvent liées aptitude, orientation et structure de l'enseignement. Mais adapter l'enseignement aux caractéristiques de l'enfant peut s'entendre de deux façons : ou l'enseignement est thérapeutique, correctif — il développe les aptitudes les plus faibles, il *reprend* l'enfant, lui permet de rattraper le peloton de tête et le rééquilibre — ou, au contraire, il prend acte des aptitudes et des inaptitudes, ne cherche pas à violenter la nature ni la redresser, il conduit l'enfant selon sa voie, développe, exalte, exploite ses dispositions.

La conception que l'on se fait de l'enseignement dépend de celle que l'on a de l'*aptitude*. Si les notions d'*aptitude* ou d'*inaptitude* s'entendent d'une façon très rigoureuse, il faut exclure toute possibilité d'enseignement correctif. Si vraiment chaque aptitude était strictement et univoquement définie comme la capacité de comprendre les objets de connaissance, appartenant à des groupes déterminés par certaines solidarités de nature, il paraîtrait vain d'espérer que l'enseignement puisse redresser une nature déficiente ou établir chez l'enfant l'équilibre de ses tendances intellectuelles. De plus, si l'enseignement entendait se fonder scientifiquement sur une analyse exacte d'aptitudes constituant une

nature individuelle immuable c'est, en définitive, les méthodes employées pour les révéler qui constitueraient la partie essentielle du système d'enseignement, consacré désormais à la mise en œuvre de moyens d'observation et d'orientation ; l'enseignement perdrait sa signification primordiale.

Si cette conception était juste, s'il fallait entendre avec rigueur la notion d'aptitude, le collège d'enseignement secondaire, qui groupe en un seul établissement des enseignements différenciés, pourrait-il être l'instrument convenable d'une orientation juste ? Il faudrait craindre qu'il ne pût jouer correctement ce rôle car les enfants soumis à des enseignements différents voient se développer les aptitudes mises en jeu par chacun de ces enseignements, non celles que révélerait la confrontation de leurs caractères individuels avec les autres enseignements. Mais la notion d'aptitude doit-elle être entendue d'une façon rigoureuse ? La nature de l'enfant est-elle une donnée que ne peuvent modifier ni le milieu culturel familial, ni l'enseignement lui-même ? Rien ne permet, en l'état actuel de la science psychologique de prendre une telle position. En revanche, si aptitude et inaptitude ne sont pas définies une fois pour toutes, si la nature de l'enfant n'est pas une donnée immuable, une possibilité et un espoir subsistent d'une amélioration générale de l'enfant et non pas simplement d'un développement de ses tendances intellectuelles les plus marquées.

L'enseignement secondaire doit fortifier les qualités les plus hautes de l'esprit et tendre à l'équilibre intellectuel. Ce résultat peut être obtenu, dans un très grand nombre de cas, par l'exercice persévérant des facultés insuffisamment développées et par l'emploi de techniques indirectes fondées sur l'observation de leurs conditions de leur évolution.

La Commission de contrôle admet que, dans l'état actuel des connaissances psychologiques, la notion d'aptitude peut être prise pour base de réflexion et d'organisation de l'enseignement du premier cycle, mais elle se refuse à entendre cette notion avec une rigueur extrême, elle rejette donc tout déterminisme, tout fatalisme. Elle est persuadée que les conditions économiques et sociales, le milieu familial et l'enseignement peuvent modifier profondément les aptitudes de l'enfant. Elle pense qu'il convient, à cet égard, de distinguer très soigneusement le degré d'intelligence, les aptitudes ou dispositions générales de l'esprit, telles que sens de l'observation, rigueur du raisonnement, qui ne sont pas liées

à un objet précis, enfin, les dispositions spéciales à telle ou telle activité intellectuelle, par exemple, la mémoire des chiffres, ou celle des noms propres, ou celle des dates historiques.

Cette conception de l'aptitude conduit à retenir l'idée d'enseignement différenciés dès le commencement du premier cycle, pour tenir compte des forces et des dispositions naturelles de l'enfant afin de développer l'intelligence globale et les aptitudes générales. Elle peut fort bien se concilier avec le désir de rechercher et révéler les aptitudes qui ne sont pas affirmées dès l'entrée dans le second degré ; enfin, de les développer par une pédagogie appropriée et de les porter, s'il est possible, aussi haut, peut-être dans un temps plus long, que chez les plus précoces. Enfin, une conception relative, mesurée, de l'aptitude constitue une base très acceptable pour un enseignement qui permette à chacun d'atteindre le développement maximal de ses capacités intellectuelles.

En définitive, la conception que l'on se fait de l'enseignement se lie à une définition de la *nature humaine*. L'enfant porte-t-il en lui-même, dès sa naissance, toutes les déterminations de l'âge adulte, n'obéit-il qu'à un dynamisme interne ? Cette conception est quelque peu romantique, apparemment scientifique mais très vraisemblablement excessive. Il ne faut pas pour autant nier l'importance de l'acquis héréditaire.

En admettant la notion d'aptitude comme fondement de toute organisation de l'enseignement, la *Commission de contrôle rejette l'idée de tronc commun*. Toute idée, en effet, d'une *culture commune* suppose une indétermination individuelle, une similitude fondamentale.

La notion d'aptitude est souvent une arme brandie pour obtenir justice. C'est la revendication d'un ordre social juste, d'un droit contre la *déformation* subie par l'individu dans un certain milieu social où il est privé de certains moyens, de certains atouts, du soutien de l'environnement. Mais ceux qui revendiquent pour les aptitudes le droit d'être décelées, révélées, développées et finalement utilisées dans la société économique et sociale, c'est-à-dire ceux qui se réfèrent à une certaine conception de l'homme, qui soulignent les différences, les déterminations individuelles sont ceux-là mêmes qui les nient lorsque réclamant un tronc commun ils présupposent précisément l'absence de détermination individuelle.

Or l'important dans les raisonnements sur les problèmes d'enseignement, est d'éviter la faute qui consiste à invoquer une définition trop stricte de l'aptitude quand on veut substituer l'inégalité naturelle à l'inégalité sociale dans la répartition des tâches et une notion très lâche quand on présente soi-même un projet d'organisation de l'enseignement.

Mais peut-être ceux qui prônent un enseignement commun se rendent-ils compte que les différences constatées à un certain moment entre les enfants — différence d'aptitude ou différence de degré dans ces aptitudes ou dans le *niveau d'intelligence globale* — s'accroissent lorsqu'on applique des méthodes différentes. Peut-être comprennent-ils que l'avantage est acquis rapidement à ceux qui bénéficient de la méthode supposant les aptitudes les plus affirmées, les dons les plus grands — si du moins ils peuvent la supporter. Toute classification des enfants et toute différenciation de l'enseignement consolide ou même aggrave la différence constatée à l'origine.

Ainsi s'explique la tentation d'un enseignement commun qui n'accroît pas les différences entre les enfants. On affirme la pré-détermination sociale des aptitudes et on juge qu'elle aboutit à une orientation artificielle, on réclame qu'une autre éducatrice se substitue à la famille, trop faible soutien de l'intelligence qui s'éveille, et on exige un enseignement accessible à tous. On se rend compte, en effet, que l'adaptation de l'enfant à l'enseignement qui lui est offert est d'autant moins facile qu'il est plus nécessaire de soustraire le sujet à son milieu pour mieux combler les lacunes de ce dernier dans le domaine de l'éducation. Parce que cette adaptation est difficile, on sera peut-être tenté de régler la marche sur les moins bien préparés. *La démocratisation de l'enseignement pourrait donc tendre, par son propre poids, à l'abaissement du niveau des études.*

Le nœud du problème est là. Enseignement de masse signifie enseignement d'enfants mal préparés à recevoir et, par conséquent, déplacement du centre de gravité de l'enseignement à l'enfant. Adapter l'enfant à l'enseignement et, s'il ne se peut, lui faire prendre la voie la plus facile, c'est-à-dire celle de ses aptitudes supposées ou, au contraire, adapter l'enseignement à l'enfant ou du moins à chaque groupe d'enfants, tel est le problème.

La Commission de Contrôle approuve la tendance à l'individualisation de l'enseignement, mais elle craint la chute du niveau faute de moyens en personnel et en locaux.

La réduction de l'inégalité de valeur entre les enfants doit-elle être un des objectifs de l'enseignement ? La réponse n'est pas simple à donner mais, en tout cas, rien ne doit être fait qui compromette la formation des élèves manifestant des aptitudes définies aux études longues, théoriques. La réduction de l'inégalité par l'élévation des moins doués est une entreprise difficile et il est à craindre qu'aucun système d'enseignement ne satisfasse parfaitement aux deux exigences : former les meilleurs, ne pas accentuer la différence entre eux et les moins doués. Une seule issue s'offre pour résoudre ce problème ardu : faire de l'enseignement du second degré un enseignement de formation de l'esprit ou non d'acquisition de connaissance, et conserver des lignes de courses distinctes, mais non séparées. Les différences, en effet, qui sont dues aux conditions économiques et sociales, portent davantage sur l'acquis de culture générale et les possibilités de le développer que sur les aptitudes fondamentales de l'esprit.

Il ne faut pas que l'aptitude soit l'alibi d'une orientation dans le sens de la plus grande pente, de la facilité. Il ne faut pas non plus que, se voulant moyen de justice scolaire, elle soit source d'injustice en privant l'enfant doué des formes d'enseignement et des rythmes de travail qui peuvent assurer son épanouissement.

Adapter l'enseignement à l'enfant, à chaque enfant, mettre la science à la portée de chaque nature, telle est la voie la plus généreuse, la plus coûteuse aussi. Il est à craindre que, faute de moyens considérables, la voie de la justice pour les faibles soit celle de l'injustice pour les forts.

B. — LE CADRE

1. — *L'enseignement du second degré.*

a) Les collèges d'enseignement secondaire.

Le C. E. S. (Collège d'enseignement général : C. E. S.), dans son principe même, se veut donc capable d'apporter à chaque enfant les moyens de développement appropriés à sa nature : enseignements différenciés, confrontation toujours possible de chaque élève à chaque type d'enseignement afin de déterminer expérimentalement la voie la meilleure pour lui. Il convient donc de déterminer *a priori* à quelles conditions le C. E. S. remplira effectivement son rôle.

Il faut d'abord que les *enseignements* soient *réellement différents* par leurs *programmes*, leurs *méthodes* et leurs *maîtres*.

L'analyse du problème posé par cette différenciation fait apparaître la difficulté fondamentale suivante : les programmes doivent nécessairement, pour avoir une valeur de formation, être conçus en fonction d'une certaine finalité c'est-à-dire d'une certaine prévision de l'orientation à l'issue du premier cycle. Ils doivent tenir compte de la durée d'études prévue afin d'éviter toute *répétition* et comporter une progression régulière des difficultés et de l'ampleur des connaissances indispensables à l'exercice des aptitudes. Il y a donc une sorte de pétition de principe : on suppose connu ce qui, précisément, est à découvrir. Un pari doit donc être fait à l'entrée du second cycle ; tel enfant a de nombreuses chances de pouvoir accéder au deuxième cycle long, tel autre en a très peu.

Nous ne disposons pas encore de moyens scientifiques suffisants d'analyse de la personnalité ; nous sommes obligés de nous en rapporter, *sous certaines conditions à définir*, à des critères empiriques, scolaires. Il y a donc toujours un risque d'erreur dans le choix d'une voie. L'objet même de la recherche de la Commission est de limiter le plus possible ce risque d'erreur, mais le risque le plus grand serait de n'en pas prendre ! Si nous disposions de moyens scientifiques, nous éliminerions la méprise mais il faut attendre que les recherches en matière de psychologie aient abouti à des résultats plus sûrs.

L'enseignement aura toujours quelque difficulté à se dégager de sa fonction première qui était d'imposer un *modèle* à l'enfant, de faire appel à ses facultés d'imitation.

Les types de culture sont définis avant que l'on ait scientifiquement analysé les types d'intelligence, les différents types de personnalité. Cela tient sans doute à ce que l'on a généralement donné à l'enseignement des fins extérieures à lui et transcendantes par rapport à l'individu ou même à la société. Ce fut le cas de l'enseignement médiéval, de l'enseignement des Jésuites, c'est encore le cas de la partie confessionnelle de l'enseignement privé. Mais cela n'est pas seulement dû à la prédominance du facteur religieux ; c'est une fonction normale de l'homme de tenter de se rendre immortel, de vouloir imposer sa marque sur les générations futures, forger l'avenir humain. A sa ressemblance ? Comment pourrait-il en être

autrement ? Comment l'homme pourrait-il « sortir » de lui-même, imaginer autre chose que ce qu'il est ? La *reproduction*, autre nom de l'immortalité, n'est pas seulement un fait matériel. L'idée de l'homme nouveau celle du *surhomme* ne sont que le résultat de l'application de principes posés *a priori* ou de l'extrapolation de tendances supposées connues. Le type de culture, l'enseignement est donc le reflet d'un certain type d'homme que l'on veut former et qui reproduit les traits de qui l'on croit être.

Dans les balbutiements de la science psychologique nous trouvons une seconde raison de la préséance de l'Idée sur l'individu.

C'est de cette science, en définitive, que dépend la juste valeur et la relativité de la norme. L'idée d'un enseignement, ensemble de moyens propres à faire passer à l'acte les virtualités d'une nature, ne peut être retenue, conçue comme réalisable que dans la mesure où nous disposons de moyens suffisants d'analyse psychologique. La norme a d'autant plus de poids dans l'histoire de l'enseignement que la science psychologique était inconnue ou méconnue, c'est-à-dire que les aspirations, les goûts, les résistances spontanées de l'enfant étaient ignorés ou volontairement sous-estimés et négligés. On peut penser que le développement de cette science fera perdre peu à peu de l'importance et de la force aux méthodes empiriques de recherche des aptitudes, à l'idée d'homme idéal, aux normes imposées de l'extérieur à l'individu (1). Ce sera sans doute la seule façon de libérer l'homme de l'emprise sociale et de lui permettre de s'inventer, de trouver de nouvelles voies pour lui, pour l'espèce. Ce sera sans doute la seule voie possible, la seule méthode pour que les conditions économique-sociales ne faussent pas les mécanismes d'orientation et de sélection, pour que les modèles sociaux qui dépendent dans une certaine mesure de l'ordre social établi, ne s'imposent pas comme la loi du développement de l'adolescent. Alors, sans doute, la société se trouvera soumise à des forces qui la bouleverseront d'une façon absolument inattendue, elle trouvera de nouvelles formes dont les caractéristiques ne peuvent même pas être imaginées.

Enfin, si nous disposions de moyens scientifiques d'analyse de la personnalité, à aucun moment la réussite scolaire ne devrait être

(1) Y compris les possibilités d'emploi telles qu'elles résultent d'une certaine structure sociale interne et de certaines relations internationales. Il reste à savoir si la société impose ses besoins d'emplois, en fonction d'un certain niveau scientifique et technique et du point d'évolution historique qu'elle a atteint, ou si ce sont les exigences psychiques, les tendances et les aptitudes qui modèlent la société.

retenue comme critère d'orientation. Par hypothèse, en effet, nous aurions défini un type de culture correspondant à un type d'intelligence et il ne saurait jamais plus être question d'éliminer de tel enseignement un enfant donnant de faibles résultats à moins que l'on introduise des paramètres extérieurs à l'enseignement lui-même tels que l'insuffisance des locaux et des maîtres, le coût de l'enseignement, la notion, enfin, de rentabilité.

Jamais sans doute, et sous aucun régime, on ne pourra aller dans la voie de l'individualisation de l'enseignement assez loin pour qu'il s'adapte à chaque individu. Les conditions extrinsèques de l'orientation seront toujours, en quelque mesure, contraignantes et l'enfant aura toujours à s'adapter à un type d'enseignement.

Du point de vue des rapports entre la société et l'individu, la situation actuelle semble se caractériser par la division du travail, la diversification des fonctions (notions qui ne se recouvrent pas), la vitesse d'évolution des structures, l'accroissement considérable du savoir.

Définir les enseignements groupés dans les C. E. S. en fonction de cette analyse succincte de la société actuelle, ce serait accepter de donner à l'enseignement des fins extérieures à lui-même, à l'enfant, et même à son objet qui est le savoir. Ce serait prendre la responsabilité de priver l'enfant peu doué des disciplines de formation de l'esprit et des connaissances théoriques qui lui sont nécessaires, et peut-être d'autant plus nécessaires qu'il y est moins apte.

Or la Commission a choisi, tout en reconnaissant les impératifs économiques et sociaux, de fonder son raisonnement sur l'intérêt de l'enfant et la recherche de son épanouissement. L'enseignement donné dans les établissements du premier cycle de l'enseignement du second degré ne doit donc pas être conçu par rapport aux structures économiques et sociales, mais en fonction des deux types d'enfants que nous avons définis en étudiant la finalité de l'enseignement : les enfants capables de réfléchir et de travailler d'une façon désintéressée et ceux dont les mécanismes intellectuels ne fonctionnent convenablement que dans le cadre d'une situation concrète, à partir d'un objet matériel et par motivations immédiates. Les notions d'intelligence « abstraite » et d'intelligence « concrète » ne sont pas assez précises et elles peuvent prêter à confusion. Le vrai clivage s'opère entre les esprits capables de jouer et de se satis-

faire du jeu intellectuel, et ceux qui sont tenus par les motivations naturelles de l'activité intellectuelle, originellement sollicitée par le besoin ou le désir.

Il est des enfants qui peuvent attendre et jouer les jeux de l'esprit à propos de n'importe quel objet : d'autres qui le peuvent pour un petit nombre : d'autres, pour aucun, ayant besoin de l'immédiate satisfaction de l'action. Cette distinction fait comprendre le mécanisme de la prédétermination en fonction des conditions économico-sociales.

Indifférence de l'objet et possibilité d'attente, sens du jeu, prélude aux spéculations pures ; d'un autre côté, adaptation aux situations concrètes d'un type déterminé, besoin d'action immédiate, vocation, tels sont les deux types principaux du comportement humain. Les satisfactions que chaque genre d'esprit — étant entendu qu'il existe toute une gamme d'intermédiaires — peut goûter ne sont évidemment pas les mêmes, ni la valeur sociale, ni l'efficacité. On reste confondu que l'on puisse contester, par snobisme ou par mauvaise définition et inintelligence de la démocratie, la hiérarchie des valeurs. L'utilité des uns et des autres n'est pas contestée, bien sûr, la dignité non plus, mais l'efficacité — redoutable — d'un Oppenheimer n'est pas comparable à celle des techniciens qui montèrent les mécanismes de la première bombe atomique...

Il vaut mieux reconnaître la vérité et en conclure que la seule voie de la justice scolaire passe par un relatif isolement de l'enfant par rapport à sa famille, par le développement des sports et des jeux en tant qu'activités désintéressées, par l'élévation globale du niveau de vie et de culture générale et par l'habitude donnée dès qu'il est possible, c'est-à-dire dès que l'intelligence formelle s'éveille, d'exercer les mécanismes de la réflexion.

En somme, deux intelligences peuvent être de natures différentes, non parce qu'elles mettront en jeu des qualités différentes, mais parce qu'elles fonctionneront dans des conditions psychiques très éloignées. L'une pourra être dite « pratique » et l'autre « théorique ». Si elles ont même dignité, même valeur humaine, elles n'ont pas même valeur sociale, même prestige, parce qu'elles n'ont pas même force.

L'intelligence théorique est plus efficace que l'intelligence pratique qui, moins rare, en démultiplie les effets. L'intelligence est essentiellement connaissance et adaptation de moyens à des

fins ; il est plus facile pour le plus grand nombre d'ordonner moyens et fins dans le monde sensible que dans celui des symboles ; celui-là est atteint par des facultés précocement développées, celui-ci par d'autres plus tardives et plus fragiles. En outre, les relations entre symboles sont moins immédiatement perceptibles que celles données par une longue expérience acquise dans les années d'enfance.

Au vrai, la libération de l'esprit par rapport aux éléments concrets de sa réflexion est fondamentale pour son développement parce que toute recherche d'explication et toute invention dépendent d'une *exigence interne de l'esprit*, d'une motivation subjective, de la considération d'une situation concrète *générale*, jamais ou rarement d'une *situation concrète singulière*.

Supprimer sous prétexte d'égalité sociale la différenciation scolaire au niveau du premier cycle du premier degré ne résoudrait rien mais, dans la mesure où l'on serait contraint d'aligner l'enseignement sur les possibilités des médiocres, cela reviendrait à perdre, pour la société et pour l'homme, à gaspiller un capital considérable, lentement accumulé, de traditions intellectuelles et d'habitudes spéculatives.

Ce qui, en tout cas, doit être défendu avec la dernière énergie, ce sont les études longues, essentiellement constituées de disciplines de formation de l'esprit et d'acquisition de connaissances théoriques. Si l'on ne croit pas pouvoir en faire bénéficier tous les enfants, que l'on n'en prive aucun de ceux qui sont en quelque mesure capables d'en profiter.

Le principe même des enseignements différenciés étant, semble-t-il, suffisamment démontré, il reste à préciser les autres conditions pour que les C. E. S. soient réellement un instrument d'orientation équitable. Elles sont relatives à l'accès à l'enseignement du second degré, à l'enseignement lui-même, à la carte scolaire, à la distinction entre enseignement et orientation.

— Conditions concernant l'accès à l'enseignement du second degré.

L'accès à l'enseignement du second degré, aux différentes sections des C. E. S., devrait être libéral et conforme aux vœux des parents. L'examen, éventuel, d'entrée en classe de sixième devrait se borner à déceler les inaptitudes manifestes. Il devrait être modifié, perdre son caractère uniquement scolaire et devenir,

pour les cas où le doute est permis, un examen approfondi de la personnalité de l'enfant, examen auquel procéderait une équipe de psychologues, sociologues et médecins.

Dans cet esprit, un recours serait institué auprès des psychologues conseillers d'orientation, qui pourraient obtenir, chaque fois qu'ils croiraient à l'existence d'aptitudes voilées, un essai d'une ou deux années.

— *Conditions relatives à l'enseignement lui-même.*

— *programmes* : il conviendrait de :

— dépouiller les programmes de tout ce qui surcharge l'esprit et rend excessif l'effort de mémoire, désormais essentiellement concentré sur les langues vivantes étrangères ;

— les composer d'un petit nombre de disciplines de *formation de l'esprit*, en sciences et en lettres ;

— maintenir ces matières, autant que faire se peut, dans l'enseignement donné aux plus faibles (moderne court et classes de transition) ;

— développer, pendant le temps devenu libre, les activités qui font appel à la *spontanéité de l'esprit* ou maintiennent l'équilibre neuro-physiologique : éducation physique, sports, jeux, activités libres artistiques et manuelles, activités de groupe, etc.

La question des programmes de l'enseignement du second degré est rarement mise en relation avec la notion de *justice scolaire*. Pourtant, elle lui est intimement liée. La question des programmes (encyclopédisme et spécialisation) sera étudiée plus complètement à propos du second cycle long, mais elle est déjà fondamentale, dans le premier cycle, au regard de l'*orientation* et de la *sélection*. Il paraît évident que la possibilité pour un élève défavorisé par son milieu social, de suivre un enseignement décroît avec la complexité et l'ampleur du programme qu'il doit assimiler. Si nous supposons à tel enfant des qualités d'intelligence voilées par une insuffisante aisance dans son mode d'expression, nous devons lui permettre de concentrer l'effort intellectuel intense qu'il doit accomplir, sur un petit nombre de matières et, en particulier, sur celles que l'on peut appeler *disciplines de formation de l'esprit*. Une meilleure pondération des différentes matières de l'enseignement secondaire, un « élagage » impitoyable seraient bénéfiques pour tous, mais ils sont particulièrement nécessaires pour ceux qui ont à consentir un effort difficile d'*expression*. Le pro-

blème se poserait d'ailleurs en des termes identiques dans le cas où l'on adopterait le tronc commun. Il faudrait de toutes façons sacrifier délibérément nombre de disciplines dites de culture générale et d'autres, d'acquisition de connaissances, pour concentrer l'attention des élèves sur celles qui peuvent développer les qualités fondamentales de l'esprit et accroître ses moyens d'expression.

— *maîtres* : il faudrait :

— élever le niveau des maîtres et le porter dans toutes les sections à celui de la licence d'enseignement, que ces maîtres soient spécialisés ou « polyvalents » (selon les méthodes pédagogiques employées) :

Les instituteurs ne doivent pas enseigner dans quelque section que ce soit du premier cycle. Leur emploi ne saurait être provisoirement accepté que dans le cas d'une extrême pénurie de maîtres plus qualifiés, pénurie contre laquelle il faut énergiquement lutter.

Les maîtres de C. E. G. (collège d'enseignement général : C. E. G.), non titulaires d'une licence d'enseignement, ne doivent également y être admis qu'à titre provisoire.

Pour que les élèves des sections modernes court et de transition puissent avoir une chance de « rattraper » leurs camarades inscrits dès l'entrée en classe de sixième dans l'enseignement long, il faut de toute évidence qu'ils bénéficient de professeurs de formation équivalente.

— *pédagogie* : il est nécessaire de :

— chercher et mettre au point pour toutes les sections des C. E. S. des méthodes pédagogiques appropriées aux caractéristiques mentales des élèves — classés par dominante intellectuelle, par degré de manifestation et de développement des aptitudes — et propres à combler les lacunes du milieu familial ;

— spécialement dans les régions rurales, adapter la pédagogie — notamment dans la section moderne court, les classes de transition et pratiques terminales — au milieu naturel, économique et social, afin de préparer et de rendre possible l'intégration de l'enseignement agricole dans l'Éducation nationale ;

— prévoir dans les sections moderne court et de transition la mise en place de procédés psycho-pédagogiques propres à révéler les aptitudes de l'enfant dont l'intelligence formelle se développe lentement.

La *pédagogie* est sans doute la pièce fondamentale du système comme elle est d'ailleurs la pierre d'angle de tout ensemble scolaire.

A vrai dire, nous nous éloignons peut-être ici de la notion stricte de *justice* pour nous référer à celle de *solidarité* et même de *générosité* sociale. Adapter la pédagogie à l'enfant est une *exigence du cœur* et de la morale plus que de la raison raisonnante mais ce doit être un trait de l'humanisme français. La condition ultime de la justice, *quelle que soit la structure scolaire*, serait alors de mettre à la disposition de l'enfant, notamment dans les sections moderne court, de transition et pratiques terminales des méthodes pédagogiques appropriées à ses caractéristiques mentales, des méthodes et des moyens propres à *corriger l'influence des facteurs sociaux négatifs et les inégalités de nature*. La véritable révolution scolaire est avant tout une révolution technique, une révolution pédagogique.

— Conditions relatives à la carte scolaire : il faut :

— couvrir tout le territoire national de C. E. S. et adopter le principe que tout C. E. G. a vocation de devenir un établissement comprenant les principaux enseignements théoriques longs, y compris, bien entendu, l'enseignement classique. L'enseignement est un service public ; tous doivent y avoir accès dans des conditions semblables. Cette question, à laquelle le V^e Plan apporte une mauvaise solution, doit être revue par le Gouvernement ;

— prévoir toutes les places d'internat nécessaires mais ne maintenir en aucun cas des C. E. G. à trois sections. c'est-à-dire non pourvus d'une section classique, sans possibilité pour les enfants de la région, qui désirent faire des études de latin, d'être admis en qualité d'internes dans le C. E. S. le plus voisin.

— Conditions relatives au développement de la fonction d'orientation : il est urgent de :

— donner une formation spéciale aux *dirigeants des C. E. S.* (comprenant notamment des études de psychologie, sociologie et pédagogie) et aussi aux *professeurs*, dont la responsabilité principale est celle de l'enseignement (formation de l'esprit, transmission de l'acquis culturel, recherche des méthodes les meilleures pour l'assurer le plus efficacement aux enfants de différents types et niveaux intellectuels) ;

— développer la fonction d'orientation et de sélection, considérée comme distincte de la fonction enseignante, et créer, à partir des éléments déjà en place mais en élevant leur qualification, un corps de psychologues conseillers d'orientation chargés de déceler les aptitudes non encore perceptibles dans la vie scolaire normale.

Les psychologues conseillers doivent être chargés d'intervenir:

— en cas d'insuccès à l'examen d'entrée dans l'enseignement du second degré, pour donner sa chance à l'enfant dont les qualités ne pourraient être reconnues par application des critères scolaires mais leur sembleraient probables ;

— en cours d'études et spécialement à la fin de la classe de cinquième, pour déceler tous les cas où une orientation « ascendante » peut être tentée.

Même si les professeurs des différentes sections des C. E. S. étaient de valeur équivalente — et *a fortiori* s'ils sont, comme c'est actuellement le cas, de niveaux très différents — le problème du fonctionnement de cette institution resterait très difficile à résoudre. Il faudra de la part des enseignants et des dirigeants une volonté de justice, une compétence et une foi très grande en leur mission, ce qui exigera d'eux des qualités particulières et une formation spécialisée. Déceler les talents, lutter contre les particularismes et les dogmatismes, imposer à tous l'obligation de chercher à comprendre l'enfant et de révéler ses aptitudes plus que de contrôler ses connaissances, est une tâche très délicate. Elle implique une véritable mutation dans la fonction enseignante et dans celle de directeur d'établissement scolaire. Incontestablement, une préparation spéciale est nécessaire : le directeur de C. E. S. doit être d'un haut niveau : il doit avoir des connaissances de psychologie, de sociologie en même temps qu'une pratique de l'enseignement et un sens pédagogique accusé, il doit s'imposer par son autorité et sa valeur à tous les enseignants.

Ce n'est qu'à cette condition qu'il pourra organiser les « passerelles », les classes de « rattrapage », convaincre les maîtres ou les obliger à appliquer les méthodes pédagogiques les plus appropriées, organiser l'information des enfants et des parents, provoquer les passages d'une section à l'autre, bref assurer la mobilité intérieure nécessaire à la réussite de l'institution.

Le seul énoncé de ces conditions montre que les collègues d'enseignement secondaire ne rempliront effectivement leur double rôle de formation et d'orientation équitable que si un grand effort est accompli et des résultats sérieux obtenus dans des domaines très différents. La Commission insiste sur l'idée que l'effort ne doit pas être seulement budgétaire : la composition des programmes scolaires lui paraît, en particulier, déterminante et c'est à elle qu'en général on pense le moins quand on analyse les problèmes d'orientation. Dans le même ordre d'idées, la distinction à établir, à ce niveau d'études, entre fonction enseignante et fonction d'orientation, lui semble d'une très grande importance.

Bref, le problème est loin d'être seulement financier, c'est une révolution silencieuse qui doit s'accomplir dans l'enseignement, dans l'esprit des maîtres et des professeurs dont chacun doit accepter d'être à la place qui convient à ses compétences et non à celles que son intérêt lui suggère de briguer.

En réalité, le rôle du professeur peut s'enrichir d'une volonté de faire de l'instrument qui lui est remis, le C. E. S. et quelque imparfait qu'il soit, un moyen de donner aux enfants défavorisés de meilleures chances pour la vie et pour l'épanouissement de leur personnalité. Pour cela, il faut que le C. E. S. ne dévie, ni ne régresse. Il ne faut pas qu'il régresse vers des enseignements strictement cloisonnés excluant toute possibilité d'osmose : il ne faut pas non plus qu'il dévie vers un enseignement uniforme qui ne pourrait être, compte tenu de ce qui a été dit plus haut, que de second ordre.

On pourrait sans doute envisager une simplification : le C. E. S. comprendrait seulement deux sections (dont une double) :

— une section d'études théoriques longues (avec deux sous-sections : classique et moderne) ;

— une section d'études pratiques et théoriques, caractérisée par le maintien de disciplines de formation de l'esprit, une pédagogie concrète, l'accent mis sur l'observation et l'orientation, la recherche des aptitudes voilées à l'enseignement théorique long et des possibilités de réorientation.

Ainsi aurait-on calqué la structure du C. E. S. sur la division en deux catégories assez nettement définissables des enfants de cet âge et l'on aurait évité l'apparence de ségrégation que donne la section des classes de transition suivies des classes pratiques terminales.

Le véritable problème, en effet, consiste à donner aux enfants défavorisés par une évolution psychologique lente ou par leur milieu social toutes les chances de révéler leurs aptitudes à des études « longues » sans pour autant empêcher ceux dont les capacités sont évidentes dès l'âge de 11 ans, de commencer ces mêmes études.

Le problème n'est pas insoluble. Il suffirait dans les sections moderne court et de transition d'organiser des « bancs d'essai », de faire des « mises à l'essai » que l'on a pu proposer pour une sixième commune, en adoptant des programmes réduits aux disciplines fondamentales de l'esprit. On peut être certain qu'en aucun cas et même s'il devait s'avérer que le meilleur avenir pour eux, après 16 ans, ne pourrait être que l'enseignement technique ou même l'entrée dans la vie active, les enfants n'auraient pas perdu leur temps pendant les deux ans où ils auraient été mis à même d'exercer leurs facultés intellectuelles. On ne peut jamais regretter une amélioration, si faible soit-elle, des aptitudes à l'analyse, à l'abstraction, à la synthèse, utiles pour toutes les études et l'exercice de toutes les professions. La réussite dépendrait de la valeur des pédagogues, de la composition des programmes et de la technique employée pour ces « essais ». Pourquoi d'ailleurs n'y aurait-il pas que deux sections, celle des études longues et celle de la scolarité obligatoire avec des programmes comprenant les mêmes matières mais, dans la première section, approfondies, alors que dans la seconde section, l'accent serait mis davantage sur l'observation et l'orientation de l'enfant que sur l'étude des différentes matières considérées et l'approfondissement des connaissances ? On n'oublierait jamais ici et là que l'essence même de l'enseignement secondaire est la formation de l'adolescent.

Dans un cas, des professeurs spécialisés donneraient des enseignements approfondis en s'efforçant de développer chez leurs élèves les aptitudes propres à chacune de ces matières, dans l'autre des professeurs polyvalents (bivalents ?) mais de même valeur s'efforceraient par une série d'essais, par l'analyse psychologique des élèves, avec l'aide de conseillers d'orientation et de psychologues et de sociologues d'un même niveau de formation universitaire de déceler les talents et de réorienter les enfants capables vers les enseignements longs. Pour ceux qui, inscrits dans ces enseignements, se montreraient incapables de les suivre avec profit, une première sélection aurait lieu à l'issue de la classe de 5^e.

b) L'enseignement technique.

La Commission a déjà fait remarquer que l'enseignement technique était sans doute le plus complexe des secteurs « verticaux » de l'enseignement.

L'enseignement technique *long* se divisera en trois voies menant en trois ans d'études, après le palier d'orientation de la troisième :

— au *baccalauréat technique* « associant intimement un enseignement scientifique à un enseignement technique industriel » ; (1)

— au *baccalauréat de technicien* (industriel et économique) se substituant à certains brevets de technicien et qui « tout en conservant le même objectif de formation technique et professionnelle que les brevets de technicien, correspondront à une formation élargie et plus synthétique, débouchant, dans chaque cas, sur un faisceau de possibilités professionnelles » ;

— au *brevet de technicien* subsistant pour des « formations déterminées, à caractères très spécifiques et spécialisées ».

L'enseignement technique *court* comprendra :

1. — Une préparation en deux ans conduisant :

a) Aux *sections industrielles* qui « dispenseront les enseignements industriels du niveau de ceux que donnent actuellement les collèges d'enseignement technique et qui forment des ouvriers qualifiés » ;

b) Aux *sections commerciales* qui assureront des enseignements du niveau de ceux qu'assurent actuellement en ce domaine les collèges d'enseignement technique.

Le texte du Gouvernement précise que « la nature de ces enseignements devra être assez profondément remaniée car ils s'adresseront... à des élèves de 15 à 16 ans ayant parcouru le premier cycle qui leur aura donné les éléments d'une culture de base supérieure au niveau moyen des enfants entrant aujourd'hui à 14 ans dans les collèges d'enseignement technique. Il sera donc possible de consacrer les deux années du second cycle court à un

(1) Les références sont faites au document édité par le Ministère de l'Éducation nationale dans le premier trimestre 1966 et intitulé « La Réforme de l'enseignement ». Imprimerie spéciale du S. P. E. I.

enseignement de caractère concret élevant la formation technique des élèves jusqu'à un niveau correspondant à des groupes de métiers et non plus à une spécialité déterminée ».

c) Aux *sections administratives* préparant aux « carrières du secteur tertiaire, de l'administration des grandes entreprises, des services publics ou des organismes professionnels ou sociaux ».

2. — Une préparation en deux ans dans le monde du travail par l'apprentissage, conduisant au *certificat d'aptitude professionnelle* correspondant... « à une spécialisation plus étroite en vue de postes de travail déterminés ». Cette formation sera organisée par voie de conventions négociées et sur la base d'une coopération entre les moyens publics de formation, les moyens privés, les moyens professionnels des entreprises ou des groupements professionnels ou interprofessionnels.

3. — Dans le secteur industriel et commercial, une « formation professionnelle plus spécialisée d'une durée maximum d'un an, correspondant à certains types d'emplois ». Il s'agit d'une voie courte et concrète, délibérément professionnelle, grâce à laquelle les jeunes accéderont de plain-pied à des fonctions du type d'ouvriers de fabrication. Cette formation donnera lieu à la délivrance d'un certificat de formation professionnelle qui ne revêtira pas le caractère d'un diplôme délivré à la suite d'un examen public.

Si l'on songe, en outre, à la création des Instituts Universitaires de Technologie, on perçoit l'effort considérable fait par le Gouvernement pour diversifier les enseignements techniques. Complété par le système des grandes écoles, dont beaucoup sont des écoles spécialisées techniques, et dans la mesure où les réalisations correspondront au schéma et aux intentions proposées et affirmées par le Gouvernement, le système d'enseignement technique et professionnel dont la France pourrait être dotée, devrait répondre aux principales exigences de la civilisation industrielle moderne.

L'organisation du second cycle court, sa diversification, son développement sont une des pièces maîtresses de la réforme qui a, en outre, le mérite de reporter les enseignements techniques après la classe de troisième ou, pour les moins doués après l'âge de 16 ans. L'organisation de ce cycle repose sur deux idées : *pédagogie concrète* et *formation à un groupe de métier*.

Toute cette partie de la réforme et les intentions qu'elle semble manifester paraissent excellentes à la commission de contrôle en ce

qu'elle peut permettre de favoriser le développement économique et social et de combattre efficacement les risques de chômage, le pire des fléaux sociaux.

Il convient cependant d'inviter les responsables à rechercher et à définir pour chacun des enseignements techniques, le *point d'équilibre entre culture et technique* et à ne pas sacrifier à l'efficacité immédiate. Les caractéristiques du développement de la société industrielle moderne exigent une très grande mobilité de la main-d'œuvre qualifiée, des techniciens et des ingénieurs. Par conséquent, la notion de culture, c'est-à-dire d'aptitude à s'adapter à des métiers différents ne doit jamais être perdue de vue.

Dans la réforme, l'apprentissage est conçu hors de l'enseignement technique et l'on peut craindre dans ces conditions une spécialisation excessive. La question est particulièrement délicate : deux principes doivent être conciliés : il est naturel et nécessaire que la profession prenne une part active à la formation professionnelle, mais il est indispensable que l'Education Nationale garde la haute main sur cette formation afin que l'enfant puisse précisément conserver en acquérant une culture, des possibilités de réadaptation si d'aventure, l'emploi pour lequel il a été préparé venait à disparaître.

c) L'enseignement agricole.

La loi de 1960 a créé un enseignement agricole nettement distinct de l'enseignement général et qui prend l'enfant dès la classe de quatrième. Nous devons immédiatement souligner le fait que, l'année précédente, l'ordonnance du 6 janvier 1959 avait décidé la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, celle-ci, avait-il été précisé, ne devant être effectuée qu'à partir de 1967. Un décret de la même date, qui portait réforme de l'enseignement, fut complété en 1963 par la création de C. E. S. dont le principe consiste à réunir dans un même établissement tous les enfants, quelles que soient leurs aptitudes. Dans ces conditions, on peut se demander si la structure dualiste actuelle, enseignement général, d'une part, enseignement agricole donné dans des lycées et collèges agricoles, d'autre part, n'est pas anachronique. On peut également se demander si elle est favorable à une orientation équitable des enfants. Une telle structure, en effet, complique à l'excès les problèmes d'orientation et rend par

elle-même difficile le passage des élèves des lycées et collèges agricoles dans l'enseignement général, alors que les enfants des milieux ruraux ont plus de peine que les autres, en raison de la contrainte exercée sur eux par le milieu naturel et social, à se diriger vers les professions auxquelles ce dernier enseignement pourrait conduire. On ne peut nier que du seul fait de l'entrée dans un établissement d'enseignement agricole, la prédétermination soit très forte.

L'enseignement agricole se caractérise de la façon suivante :

- il s'adresse à une population *très dispersée* ;
- il est donné dans un *très petit nombre d'établissements* ;
- il doit assurer une *formation générale « associée » à une formation professionnelle.*

De la considération des deux premières caractéristiques, on doit conclure à l'évidence que l'enseignement agricole est mal adapté, du point de vue géographique, à son objet propre qui est de former des enfants appartenant aux milieux ruraux. Surtout, s'il était prouvé qu'il fût parfait, sa rareté et sa perfection même créeraient une inégalité choquante entre les enfants qui peuvent en bénéficier et ceux qui habitent trop loin d'un lycée ou d'un collège pour en suivre les cours. Par sa troisième caractéristique, il s'efforce d'être adapté aux enfants dont il a la charge. La Commission de contrôle reconnaît, sans en oublier les difficultés, les mérites de la pédagogie employée par l'enseignement agricole public et l'enseignement privé dont la souplesse est très appréciable, pédagogie qui permet aux jeunes ruraux de s'adapter progressivement aux exigences de la vie scolaire.

Cependant, 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'Education 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 C. E. S. s'adapterait lui-même aux caractéristiques du monde rural.

La tendance à l'individualisation de l'enseignement, les droits de l'enfant à choisir selon ses aptitudes la profession qui lui convient, s'opposent catégoriquement à un enseignement agricole distinct de l'enseignement général dans le premier cycle du second degré, mais ces mêmes droits de l'enfant et ce même principe de l'individualisation de l'enseignement exigent que l'on recherche les méthodes pédagogiques les plus appropriées aux milieux ruraux et les programmes les plus conformes aux caractéristiques mentales des enfants de ces milieux. Par conséquent, la solution du problème doit être trouvée dans la mise au point des programmes et des méthodes pédagogiques des classes de transition et terminales des C. E. S. des régions rurales et aussi sans doute de l'enseignement moderne court.

Si les enfants d'agriculteurs étaient placés comme tous les autres dans les collèges d'enseignement secondaire ils pourraient, s'ils étaient aptes et si l'enseignement primaire remplissait correctement son rôle, suivre les enseignements moderne court, moderne long et classique.

Ceux des jeunes ruraux qui suivraient l'enseignement moderne court bénéficieraient de la même formation générale que tous leurs camarades des milieux urbains, l'adaptation des programmes et des méthodes au milieu naturel et social ne devant en aucun cas amoindrir la culture générale qu'ils recevront et être génératrice d'un décalage entre eux et leurs camarades des villes : ils auraient donc toute possibilité de choisir, à l'issue de la classe de troisième, la profession correspondant le mieux à leurs goûts. Ainsi, pourraient-ils s'orienter, soit vers les enseignements techniques industriel, commercial ou administratif, soit vers l'enseignement technique agricole qui devrait être conçu exactement comme les autres enseignements techniques pour lesquels sont prévues des préparations en un, deux ou trois ans.

Sans doute, la prédétermination des enfants des classes pratiques terminales sera-t-elle plus forte mais les programmes et les méthodes devront être conçus pour ne pas fermer irrémédiablement toute autre voie que celle de l'exploitation agricole. L'enfant issu de ces classes devra pouvoir choisir une formation professionnelle en un an, la voie de l'apprentissage ou celle d'un brevet professionnel industriel ou commercial.

Dans la mesure où ils auront gardé un attachement affectif pour la terre et où ils penseront pouvoir y trouver une situation

convenable, les jeunes gens qui auront satisfait à l'obligation scolaire, choisiront l'enseignement agricole. Mais si le progrès technique provoque la diminution du nombre des emplois — comme cela se constate actuellement et comme le mouvement se poursuivra dans les années qui viennent — ils seront armés pour suivre, à égalité avec les enfants des milieux urbains, les enseignements techniques industriel, commercial et administratif.

Le phénomène de migration des ruraux vers les villes est d'ordre économique. Il n'est pas lié à l'éducation reçue. Même s'il l'était pour partie, il ne serait pas légitime de vouloir le freiner et de conserver à la terre, bon gré mal gré, ceux qu'on estime les plus capables, en les coupant des voies culturelles d'accès aux autres formes d'activité. On peut sans aucun doute organiser dans les zones rurales un enseignement ouvert sur toutes les activités économiques et qui ne détourne pas systématiquement les jeunes ruraux de l'agriculture. Mais si cette synthèse était impossible, il faudrait bien choisir en faveur de l'enfant. *Ce n'est pas à l'agriculture mais à l'enfant qu'il convient de donner toutes ses chances.*

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 :*

— *note que les questions de pédagogie ne sont pas liées à des questions de structure ;*

— *lie cette intégration progressive à la mise en place dans les C. E. S. des régions rurales de sections de transition et de classes pratiques terminales et à l'adoption, pour les sections moderne court et transition-classes pratiques terminales, de programmes et méthodes pédagogiques adaptées aux caractéristiques sociologiques et psychologiques du monde rural : sciences expérimentales, alternance qui fait comprendre le lien entre pratique professionnelle, technique et théorie et permet d'atteindre un degré de participation plus élevé de l'enfant à l'enseignement mais risque, s'il n'y est pris garde, de le fixer définitivement. Une certaine souplesse doit être laissée à l'enseignement privé pour l'application de méthodes pédagogiques originales sous le contrôle de l'Etat et dans le cadre des dispositions prévues par la réforme de l'enseignement ;*

— insiste particulièrement sur la nécessité de concevoir ces méthodes de façon que soient maintenus l'attachement affectif de l'enfant à son milieu et les motivations naturelles qu'il y puise et que soit obtenu, cependant, le détachement intellectuel, condition de toute vraie culture, de toute libération par rapport au métier, de toute orientation libre. L'influence du milieu peut avoir un rôle bénéfique, faite naître une vocation, mais on ne doit pas la laisser provoquer une prédétermination insurmontable :

— demande la réorganisation des enseignements techniques agricoles dans le second cycle de l'enseignement secondaire à l'issue de la scolarité obligatoire :

— invite le Gouvernement à concevoir ces enseignements techniques agricoles, comme des formations aussi peu spécialisées que possible et consistant en une véritable formation pluriprofessionnelle ou, si l'on veut, « polytechnique », pour tenir compte du caractère très complexe du métier de chef d'exploitation et de l'indispensable développement des capacités d'adaptation et de réponse aux changements provoqués par les progrès techniques et les modifications de structure.

Comme tout enseignement du second degré, l'enseignement technique agricole doit être un enseignement de *formation* (manuelle et intellectuelle). Il doit aussi permettre à l'enfant de « se situer » et pour ce faire, donner à la *culture générale* la part qui lui revient, en particulier inclure d'assez fortes connaissances économiques et juridiques. Enfin, il doit se faire *préparation* à un *groupe de métiers*, c'est-à-dire être « pluriprofessionnel » — par conséquent se référer à un savoir théorique, à une culture « dominante » — la spécialisation n'étant envisagée que pour la formation professionnelle d'un an.

De ce point de vue, il ne conviendrait pas de méconnaître les problèmes posés actuellement par la formule inscrite dans la loi de 1960 « formation professionnelle associée à une formation générale » et, au premier chef, celui de l'équivalence des titres. Elle ne peut en effet qu'être difficilement applicable sans surcharge des programmes, qui rend assez illusoire une équivalence réelle des titres décernés par l'enseignement agricole à ceux de l'Education Nationale. De plus, et comme il n'est pas évident que la formation professionnelle doive être précoce, il n'est peut-être pas, il ne sera plus nécessaire de les associer ; elles pourront être données successivement, ce qui ne signifiera nullement que la formation professionnelle proprement dite doive s'entendre en un sens étroit. Elle

devra être beaucoup mieux qu'associée à une formation générale ; elle devra conduire et s'intégrer à la culture dont elle dépend et qui lui donne une signification.

D'une part, en effet, l'âge de la scolarité obligatoire sera reporté à seize ans, d'autre part l'extension même de la scolarité oblige l'Education Nationale à mettre au point une pédagogie *concrète* valable, aux adaptations nécessaires près, pour tous les enseignements techniques et pour celui des classes pratiques terminales. L'idée maîtresse de la loi de 1960 est retenue mais elle est dépassée.

Tout enseignement technique doit se rattacher au concret, au milieu naturel, aux choses de l'action, sans engager prématurément l'enfant dans une voie professionnelle déterminée. Une telle pédagogie résoudrait le problème posé par l'Education des jeunes ruraux. Elle devra répondre à deux conditions : utiliser le milieu naturel, les objets concrets comme point de départ et source des motivations, des intérêts intellectuels ; ne pas méconnaître les lois de l'esprit.

Vue sous ce rapport il faut redire que, pour ne pas être assujettissement à une profession, toute formation professionnelle doit se greffer sur des connaissances théoriques, se référer au principe théorique et à la technologie de base qui seules, permettent de bien posséder les connaissances pratiques et professionnelles. On ne peut changer le cours normal de la vie de l'intelligence. Quels que soient les moyens et les détours utiles, indispensables, que l'on doive prendre pour fixer son intérêt et provoquer son effort, tel le contact avec le concret, avec la « vie », l'homme, pour comprendre et posséder l'objet, pour assurer son action, suit toujours un seul chemin qui va de la base théorique à l'acte professionnel par l'intermédiaire de la technique ;

— demande qu'un effort très spécial soit accompli pour améliorer le premier enseignement donné dans les campagnes (écoles maternelles et jardins d'enfants, regroupement des classes primaires, établissement de la carte scolaire en fonction d'une distance raisonnable entre le domicile et l'école).

La Commission de contrôle sait que le problème est difficile à résoudre. Il s'énonce simplement : comment mettre à la disposition des jeunes ruraux dispersés sur le territoire un « premier enseignement » de qualité qui comble les lacunes de leur milieu ?

2. — *L'enseignement supérieur.*

a) Avant la réforme : structure dualiste (facultés et grandes écoles).

LE PROBLÈME DES GRANDES ÉCOLES

En recherchant une *définition commune* des enseignements supérieurs, la Commission de contrôle a déjà rencontré les problèmes posés par les grandes écoles et les instituts universitaires de technologie. D'aussi difficiles questions sont posées du point de vue de *l'orientation et de la sélection*, par la *structure pluraliste* de l'enseignement qui succède à celui du second cycle long.

En premier lieu, et sans tenir compte pour l'instant des I. U. T., deux voies s'ouvrent pour le bachelier : celle des classes préparatoires aux grandes écoles et celle des facultés. L'esprit et les méthodes de ces deux enseignements sont très différents ; très différents aussi les types d'hommes qu'elles forment. Cela est d'autant plus grave que les grandes écoles, surtout celles qui dispensent un enseignement scientifique et technique, bénéficient de l'attraction exercée par le caractère lucratif des situations qu'elles permettent d'obtenir. Elles drainent ainsi non pas nécessairement les meilleurs esprits mais ceux qui sont les plus capables d'une assimilation rapide, les plus aptes à suivre un enseignement très dense, laissant très peu de place à l'esprit de libre examen, au travail personnel, à la spontanéité intellectuelle. Par les méthodes employées, elles accentuent qualités et défauts des étudiants de ce type intellectuel et moral et ne les forment pas à l'esprit critique, condition de toute recherche.

L'enseignement donné par les facultés n'est pas non plus exempt de quelques défauts, spécialement dans les facultés des sciences. La réforme des études supérieures entend y remédier et de ce point de vue, elle sera bénéfique.

*
* * *

Examinons d'abord le problème des *Grandes Ecoles*.

L'enseignement supérieur est profondément marqué en France par le rôle particulier qu'y jouent les *Grandes Ecoles*.

Celles-ci ont été fondées pour quelques-unes à la fin du XVIII^e siècle et pour la plupart au cours du XIX^e siècle afin de fournir à l'industrie naissante et aux administrations civiles et militaires les cadres qui leur étaient nécessaires. Pendant longtemps elles ont parfaitement rempli le rôle pour lequel elles avaient été créées. Grâce à la sévérité de leur recrutement et au caractère sérieux de leur enseignement, elles ont gagné considération et prestige, si bien que leur image est devenue difficilement séparable de l'idée qu'on peut se faire de l'enseignement supérieur en France.

Toutefois, il est impossible de ne pas se demander aujourd'hui comment elles supportent la grande remise en cause qui bouleverse l'enseignement supérieur dans tous les pays et en particulier, on est conduit à s'interroger sur leur capacité à instruire le nombre grandissant d'élèves qui se portent vers elles et sur leur aptitude à fournir à la nation le nombre toujours plus élevé de cadres qui lui sont nécessaires dans les disciplines nouvelles et avec la formation moderne qui conviennent.

Il semble bien, malheureusement, qu'on doive répondre à ces différentes questions par la négative.

Autant pour des raisons matérielles que pour des raisons de prestige, le nombre des promotions ne varie guère. Quant à la nature de l'enseignement qui est donné par les Grandes Ecoles, on ne constate pas les adaptations importantes qui paraissent nécessaires. En dépit des changements toujours plus rapides qui affectent les techniques de production, on continue comme par le passé à vouloir enseigner trop de *connaissances spécialisées* alors que ce sont les *connaissances scientifiques générales* dont l'acquisition devrait être favorisée et surtout on ne prend pas les mesures qu'il faudrait pour fournir à la *recherche* les cadres dont celle-ci a besoin.

On pourrait admettre que les Grandes Ecoles n'ont pas été faites pour cela et qu'il appartient aux Universités de former à la fois les membres du corps enseignant et ceux de la Recherche.

Cette conception pourrait être retenue si la finalité professionnelle des écoles ne conduisait pas à inclure dans leur enseignement pour les meilleures d'entre elles au moins et dans les conditions nouvelles du progrès scientifique et technique une formation à la recherche.

La situation qui en résulte présente des inconvénients qui risquent de devenir graves si un prompt remède ne lui est pa

apporté. L'importance toute nouvelle de la *Recherche* n'est plus en effet à souligner. Elle constitue le moyen essentiel de la transformation du monde et c'est par elle, chacun le voit de plus en plus clairement, que s'accompliront le destin de la civilisation et l'avenir des nations. Aussi peut-on se montrer surpris de ne pas voir la jeunesse manifester plus d'empressement à se diriger vers la Recherche et de constater que la prudence trop traditionnelle des parents conduit ceux-ci à recommander à leurs enfants les voies qu'ils ont cherché à suivre eux-mêmes, sans doute parce qu'elles étaient plus fructueuses à l'époque, plutôt que d'engager les jeunes dans les voies de l'avenir.

En présence des réalités du monde moderne et des perspectives qui s'ouvrent, il est anormal de voir trop de bacheliers passer trop de temps à préparer des concours trop difficiles pour devenir en définitive, s'ils réussissent à vaincre les obstacles accumulés devant eux, des ingénieurs de fabrication dans des industries que la science transformera sans eux.

*
* *

Comment remédier à ce mal ? On peut s'efforcer de diriger vers l'Université la plus grande et la meilleure partie des bacheliers en créant pour ceux-ci un enseignement de *transition* entre le régime scolaire et le régime universitaire. On utiliserait le passage des élèves dans ce cycle d'enseignement non seulement pour étendre et affermir leurs connaissances, non seulement pour les initier au travail personnel et à la recherche, mais encore pour les amener à révéler leurs goûts et leurs aptitudes afin de parachever leur orientation dans les meilleures conditions possibles. On comblerait ainsi le fossé qui sépare actuellement la préparation aux Grandes Ecoles et l'entrée à l'Université : d'une part, un travail assidu, très surveillé, au cours duquel s'exerce une *sélection sévère*, d'autre part, un enseignement où sont très grandes la liberté d'action de l'étudiant et la part de travail personnel, la sanction en étant seulement en fin d'année le succès ou l'échec à l'examen. *Ce serait sans doute l'idéal auquel il faudrait tendre dès que la réforme des études universitaires des Sciences et des Lettres aura porté ses fruits.*

Le second remède, peut-être plus facile à administrer, mais peut-être aussi difficilement compatible avec la nature même des Grandes Ecoles consisterait à transformer ces dernières et les classes préparatoires, ce qui suppose, il est vrai, une transformation de l'esprit de leur enseignement. On pourrait ainsi maintenir dans leur rôle et dans leur organisation d'aujourd'hui, mais non exactement dans leurs méthodes, les classes préparatoires des lycées. En revanche, on s'efforcerait de remédier aux inconvénients signalés en augmentant d'abord dans de grandes proportions — un doublement ne serait pas excessif — la capacité d'accueil de chaque Grande Ecole, et ensuite en transformant l'enseignement donné par chacune d'elles dans le sens d'un approfondissement de l'enseignement scientifique général et dans celui d'un éveil à l'esprit de recherche.

Sans doute objectera-t-on à ce projet qu'en augmentant le nombre des admissions dans les Grandes Ecoles, on abaisserait le niveau des concours d'entrée et par conséquent la qualité des élèves reçus. Nous ne le croyons pas. Obliger la moitié des candidats à se présenter trois et même quatre fois à un même concours fondé sur le même programme a davantage pour effet de faire perdre un temps et des efforts précieux à des jeunes gens persévérants que d'améliorer leur qualité ou de permettre de les mieux sélectionner. Il suffit de consulter les listes d'admission pour constater que les notes des candidats — dernier reçu et premier éliminé — sont extrêmement voisines. On changerait peu le niveau des concours en recevant un nombre notablement plus grand de candidats. Il ne faut pas se dissimuler que la question qui se pose ici est importante et générale. Elle n'est pas différente de celle que pose le petit nombre de professeurs agrégés nommés chaque année.

Est-il préférable de maintenir à tout prix l'éclatant prestige d'un titre, serait-on conduit par là à ne le conférer qu'à un nombre très réduit d'individus, ou au contraire doit-on proportionner l'octroi de ce titre aux besoins de la nation, sans s'attarder exagérément à la notion de prestige ? Nous croyons pour notre part que le véritable prestige s'acquiert par les œuvres qu'on accomplit dans la vie et non par les concours qu'on a passés dans sa jeunesse.

La réussite à un concours, quoi qu'on en dise purement scolaire, ne doit pas être considérée comme un exploit qui éclaire toute une vie. Et le nombre de prix Nobel que compte une Grande

Ecole parmi ses anciens élèves devrait davantage être porté à son actif que le nombre de jeunes gens capables écartés par elle grâce aux difficultés de son concours d'entrée.

Il ne faut pas craindre de dénoncer ici une certaine tendance aristocratique vers la constitution de groupes dont la renommée est censée croître en raison inverse du nombre de leurs membres. On peut se demander si les épreuves de certains concours ne sont pas quelquefois confondues avec les rites d'initiation à quelques sociétés secrètes. Or, l'intérêt du pays s'oppose à ces conceptions et à ces pratiques dont le caractère malthusien est évident. Le rôle non seulement des Grandes Ecoles mais des grands concours de l'Etat en général n'est pas de favoriser la carrière d'un petit nombre d'individus mais de fournir en nombre suffisant les cadres dont la nation a besoin. N'est-il pas étrange, par exemple, de voir chaque Administration de l'Etat discuter avec l'Ecole Nationale d'Administration l'avancement minimal garanti dont bénéficieront ses anciens élèves ? Ne serait-il pas préférable que l'E. N. A. formât suffisamment de fonctionnaires pour que chaque Administration fût à même d'engager ceux-ci à son gré, aux conditions qu'elle jugera elle-même les meilleures pour assurer son bon fonctionnement ?

Nous abordons ici une des questions fondamentales posées par tout système de sélection : une sélection à l'entrée d'un cycle d'études, qui place les élus dans des conditions très supérieures de travaux, peut répondre à des considérations de rentabilité ; elle contredit l'exigence de justice scolaire. L'écart en effet — dans certains cas bien faible — ne peut que s'accroître entre les candidats heureux et les malheureux. Cette sélection devrait pouvoir être évitée.

De plus, le danger des Grandes Ecoles est manifeste car elles entendent décerner un titre de nature semblable à celle des titres universitaires et, *en même temps*, commander l'accès aux carrières.

Si la réforme qui consisterait à élargir dans de très notables proportions l'admission dans les grandes écoles nous paraît devoir s'imposer dans un bref délai, en dépit des protestations de certains anciens élèves, la réforme de l'enseignement donné à l'intérieur même des Grandes Ecoles doit aussi s'accomplir. Suivant en cela les errements d'un passé où la technique était stable, les grandes écoles d'ingénieurs ont trop tendance encore aujourd'hui à in-

truire leurs élèves dans les techniques actuelles, lesquelles, nous le savons bien, sont provisoires et le seront de plus en plus. Il importe donc de renforcer l'instruction scientifique générale, de manière que le jeune ingénieur soit capable, pendant une période aussi longue que possible, de *s'adapter aux changements incessants* dont l'industrie à laquelle il appartiendra sera le théâtre et de participer utilement aux mises au point qui s'imposeront.

Mais l'essentiel des réformes à envisager n'est pas là. Il importe d'organiser dans les meilleures conditions une *collaboration de ces grandes écoles et des universités* pour former le plus grand nombre possible de *chercheurs*.

Pour des raisons sociologiques, les études universitaires scientifiques attirent moins à elles les bacheliers que les classes préparatoires. De plus, en raison même de leur nature, elles étaient *jusqu'à présent* moins propres à dispenser efficacement, pour un type d'esprit assez répandu, une instruction cohérente à finalité professionnelle. En revanche, elles sont davantage capables de donner un enseignement très élevé ou très complet dans des domaines « de pointe ». C'est pourquoi, il nous paraît sage de faire bénéficier le plus grand nombre possible d'élèves tentés par les perspectives professionnelles que leur offrent les grandes écoles, d'abord de l'instruction équilibrée donnée en milieu discipliné et sélectionné par les grandes écoles en espérant qu'une part importante d'entre eux voudra et pourra bénéficier de l'enseignement élevé donné dans les universités.

Mais il faudrait pour cela que la jeunesse fût ardente à se diriger vers la recherche. Malheureusement, les carrières de chercheurs ne paraissent pas offrir les mêmes garanties matérielles et morales que celles de cadres de l'industrie, de fonctionnaires, de commerçants ou de gestionnaires.

Et comment en serait-il autrement ? La seule garantie d'une carrière de chercheur ne réside-t-elle pas de toute évidence dans le succès de la recherche ? Heureusement, il est possible d'échapper à la rigueur de ce raisonnement. Tous les écrivains ne sont pas des auteurs à succès, tous les généraux n'ont pas gagné des batailles, tous les hommes politiques ne sont pas ministres. Il y a des degrés dans le succès et aussi des circonstances qui le favorisent. Nombre de recherches négatives sont instructives par leur insuccès même, à condition qu'elles aient été bien conduites. D'autre part, le succès

en matière de recherches est surtout un succès d'équipe et, en cela il diffère profondément du succès scientifique de jadis et de celui qu'ont peut remporter dans les lettres et les arts et, à un moindre degré, dans l'action militaire ou la politique.

Mais en vérité la garantie réelle de la carrière de chercheur n'est pas là. *La recherche est une affaire de jeunesse*. En dehors de remarquables exceptions, l'esprit perd en capacité inventive ce qu'il gagne en expérience de la vie, en aptitude à commander, en patience et en sagesse ! Aussi serait-il normal qu'une carrière commencée dans la recherche se poursuivît dans l'exploitation technique ou commerciale et se terminât dans l'administration ou la gestion, sous réserve bien entendu d'une formation nouvelle que devrait être le fait de « l'éducation permanente ».

Déjà aujourd'hui, nous voyons la carrière de la plupart des ingénieurs débiter dans l'exploitation technique et s'orienter ensuite vers les tâches administratives. Pourquoi les nécessités actuelles ne nous conduiraient-elles pas à envisager la vie future de l'ingénieur décomposée en trois phases au lieu de deux, la recherche précédant les deux autres ? Il serait logique qu'il en fût ainsi, car de plus en plus l'industrie trouvera l'inspiration de ses propres transformations non dans l'approfondissement de sa propre technique, mais dans des progrès accomplis dans des domaines apparemment étrangers. Les hommes responsables d'une industrie devront le savoir ; ils devront avoir participé eux-mêmes à des travaux de recherche pour savoir comment s'administre et s'utilise la recherche. Des dirigeants d'industrie ignorant les conditions de la recherche se sentiront eux-mêmes petit à petit disqualifiés au profit d'éléments davantage conscients des nécessités actuelles et futures de l'industrie. Ainsi, la recherche devrait-elle apparaître à la jeunesse non seulement comme la voie qui mène peut-être à la découverte mais aussi celle qui mène aux postes de responsabilité.

Mais le public est lent à tirer les conséquences des bouleversements modernes, et les parents d'élèves plus lents que quiconque. Les changements auxquels nous assistons sont si brusques qu'il n'est pas possible d'attendre que plusieurs carrières d'hommes s'accomplissent suivant un processus déterminé pour servir d'exemples aux jeunes et rassurer leurs parents. Il faut anticiper et les responsables de l'enseignement ne peuvent attendre trop longtemps que les engouements changent.

C'est pourquoi nous préconisons *un élargissement de la capacité d'accueil des Grandes Ecoles, une modification des méthodes d'enseignement dans les classes préparatoires, un renforcement de l'enseignement scientifique général donné à l'intérieur de chacune d'elles et enfin une collaboration étroite entre les Universités et les Grandes Ecoles tendant à diriger vers la recherche le plus grand nombre possible des élèves les mieux doués.*

b) *La réforme des études supérieures.*

1. — *Considérations générales.*

La réforme de l'enseignement supérieur se présente ainsi qu'une œuvre considérable si, à la modification des études de lettres et de sciences, on ajoute la réorganisation des études de droit et de sciences économiques et politiques (1954 et 1962), ainsi que de médecine et de pharmacie.

La question peut se poser de savoir s'il était opportun de procéder à d'aussi vastes transformations alors que « l'explosion scolaire » posait des problèmes par eux-mêmes déjà très difficiles à surmonter.

Le Ministère de l'Education nationale a préféré capter les forces provenant de l'impétuosité démographique et de la poussée démocratique de l'après-guerre pour abattre les structures anciennes et pour obtenir les moyens d'en fonder de nouvelles.

Cette manière de faire était audacieuse. Elle n'en provoque pas moins une impression d'improvisation, de complexité, parfois même de désordre.

Après de longues séances d'auditions et de discussions, après le dépouillement d'une vaste documentation, les commissaires, cependant, ne peuvent, sur un grand nombre de points, qu'avouer leurs hésitations sur la vraie teneur et l'exakte portée des textes nouveaux.

L'obscurité est notamment entretenue par l'absence d'unité et de concordance des termes. Ceux-ci devraient répondre à des durées et à des difficultés d'études voisines, sinon égales. Ainsi, le diplôme d'étude supérieure de droit, d'économie, de science politique, devrait être qualifié de maîtrise (quitte à renforcer, selon le

courant actuel, les exigences du mémoire). Par contre, la maîtrise de science ne devrait s'acquérir sans production d'un travail personnel.

Quant au fond même des réformes, certaines se heurtent à des conditions matérielles qui les rendent inopérantes, voire nocives. De nombreux exemples ont été donnés moins de l'insuffisance des locaux que de leur mauvaise utilisation. Un gaspillage de temps est provoqué par l'absence de coordination entre les lieux d'études, de repas et de logement. Des « critères sociaux » entraînent l'attribution d'une chambre « extra muros », à un étudiant astreint à suivre des cours au cœur de la cité, et réciproquement.

Il faut aussi tenir compte de l'absence d'organismes appropriés ou d'hommes qualifiés :

— il y a trop peu de professeurs « généralistes », alors qu'une grande partie de leurs élèves sont destinés à dispenser un enseignement du second degré ; il y a peu de maîtres susceptibles d'être de bons orienteurs, comme on le verra plus loin.

La Commission a également été frappée du caractère purement quantitatif de certaines prévisions. Il semblerait que l'on parle de choses fongibles, alors qu'il s'agit de personnes dont chacune a sa vocation propre.

D'une manière générale, les réformes semblent bien souvent consacrer implicitement l'idée d'une supériorité intellectuelle des sciences exactes ou naturelles sur les autres disciplines. La place des sciences humaines et leur diversification reste fréquemment indécise et parfois même se trouve méconnue, alors que si, faute de moyens massifs, la France se trouve mal placée dans certains domaines, elle conserve encore de larges atouts dans d'autres où elle a traditionnellement brillé. Par ailleurs, il est vain de croire qu'en privant de leur nécessaire les sciences humaines, on puisse grandement aider les sciences exactes ou expérimentales. On doit, à l'inverse, se demander si, dotées un peu plus libéralement, l'essor des sciences humaines n'aurait pas un résultat plus sensible pour l'avenir de notre culture et le prestige français.

C'est, d'ailleurs, non sans appréhension qu'il nous a semblé découvrir dans plusieurs exposés un souci dominant du matériel et du comptable. Deux mots clefs, en matière d'orientation, paraissent délibérément omis :

- la vocation personnelle de l'élève ou de l'étudiant ;
- la culture globale d'une génération.

La réforme a été pensée par des hommes jeunes rompus aux disciplines scientifiques. Il en résulte en particulier que la suppression de la propédeutique et l'organisation du premier cycle répondent beaucoup plus semble-t-il aux exigences de l'enseignement des sciences qu'à celles des études littéraires. En outre, la légitimité de la suppression de la propédeutique Lettres supposait que la formation des bacheliers ait été améliorée et le niveau du baccalauréat élevé. Or on ne peut raisonnablement espérer rien de tel de la réforme en cours. De plus, la propédeutique permettait aux étudiants d'acquérir un complément de culture générale très précieux à cet âge et à ce niveau.

Le premier cycle doit être un cycle de transition : adaptation à un enseignement très différent par ses méthodes notamment, de l'enseignement secondaire, culture générale et orientation.

L'organisation d'un cycle des deux années d'études scientifiques réparties en quatre sections (1) devrait permettre de donner aux jeunes étudiants une culture générale à dominante mathématiques, physique, chimie, biologie. La Commission de contrôle approuve les mesures qui ont été prises dans ce domaine. En revanche, la suppression de la propédeutique Lettres peut engendrer une spécialisation prématurée (2). Une remarque plus nette encore doit être faite pour les licences dites spécialisées « psychologie », « sociologie », « histoire de l'art », « archéologie ». De telles études devraient venir se greffer sur un enseignement de base très approfondi et ne commencer qu'après le D. U. E. L. L'orientation vers elles en serait sans doute facilitée.

Que jugera-t-on préférable ? Incorporer aux programmes de la licence de psychologie des cours de philosophie générale, d'histoire de la philosophie, de morale et de sociologie, ou spécialiser après deux années d'études, soit en psychologie, soit en sociologie, des jeunes gens ayant déjà de fortes connaissances générales. Du point de vue de l'orientation et de la sélection, la réponse ne fait aucun doute. On pourrait faire les mêmes remarques à propos de l'histoire de l'art et de l'archéologie. En fait, sauf en ce qui

(1) MP (Mathématiques - Physique).

PC (Physique - Chimie).

CB (Chimie - Biologie).

BG (Biologie - Géologie).

(2) Pour les matières intéressant l'enseignement, le premier cycle comprend cinq sections (philosophie, lettres classiques, lettres modernes, histoire et géographie, langues vivantes) avec les combinaisons d'options nécessaires (15 heures au maximum d'enseignement par semaine).

concerne la propédeutique Lettres, d'ailleurs, la critique ne vise pas seulement la réforme ; elle atteint aussi dans une certaine mesure l'enseignement tel qu'il était donné avant la révision d'ensemble à laquelle nous assistons. Dans les conditions nouvelles du développement de la science et de l'évolution des structures économiques et sociales, toute mesure tendant à une spécialisation précoce est contraire à la bonne adaptation de l'homme à une société en évolution rapide et méconnaît le caractère interdisciplinaire de plus en plus accusé de nombreuses branches de la science et de la recherche.

L'organisation en « années » du premier cycle de l'enseignement supérieur a été évidemment conçue d'abord comme répondant aux nécessités de l'enseignement des sciences. On admettra sans peine que, dans ce domaine, l'ordre naturel d'acquisition des connaissances puisse être déterminé avec rigueur puisqu'il dépend seulement de la logique interne de la science.

Mais si la solution semble bonne, spécialement dans les sciences dites « exactes », l'est-elle vraiment dans les lettres ? Ici l'ordre d'acquisition des connaissances peut très légitimement dépendre des goûts et des attirances des étudiants. De plus, dans certains cas, les programmes des « certificats » constituaient des ensembles homogènes, facilement dissociables les uns des autres, les interconnexions, les synthèses ne pouvant éventuellement être recherchées par l'esprit qu'après des études attentives et successives de chacune d'eux.

Enfin, il est sans doute préférable dans certains cas d'obliger l'esprit à se concentrer sur un domaine bien défini pendant un temps assez long ; l'efficacité de l'effort intellectuel en est certainement amélioré.

Et comment amalgamer les différents ensembles tels qu'ils sont actuellement constitués pour définir les programmes de chacune des deux années ? Réunira-t-on, au cours de la première année, les programmes de deux certificats pour consacrer aux deux autres la deuxième année — ce qui reviendrait à joindre deux certificats en un seul examen constitué de deux séries d'épreuves bien distinctes — ou composera-t-on pour chacune des deux années des programmes comportant des parties de chacun des ensembles précédemment définis, répartis sur deux années et coordonnés entre eux ?

A vrai dire, la substitution du système des années à celui des certificats n'a de sens que dans cette seconde hypothèse, mais la mise au point de la méthode de regroupement et d'imbrication des matières n'échappera pas à l'arbitraire ou à certains principes d'école.

D'une façon générale, l'organisation des études du premier et du deuxième cycle impose aux étudiants un ordre plus rigoureux, laisse moins de place à l'initiative individuelle, tolère moins les erreurs. Faut-il être favorable ou défavorable à cette tendance ? La réponse ne peut être que nuancée. Favorable dans la limite où l'on parviendra à obtenir de l'étudiant l'effort maximal et à éliminer les étudiants « fantômes », défavorable dans la mesure où, si le système est appliqué avec rigueur et... vigueur, l'on empêchera les esprits qui ont besoin d'une grande liberté pour donner leur pleine mesure de poursuivre leur chemin. On a trop tendance à confondre esprit docile et esprit supérieur. Il est des jeunes gens que rebutent les méthodes employées dans les classes préparatoires, non parce qu'ils ne sont pas parmi les meilleurs, mais parce qu'ils ont besoin de liberté et qu'ils espèrent trouver dans les facultés un climat qui leur convienne. Un système trop rigide éliminerait d'excellents étudiants, indépendants d'esprit, curieux d'autre chose que du seul objet de leurs études principales, et ne sélectionnerait pas nécessairement les meilleurs chercheurs, les meilleurs savants. On doit espérer que les facultés garderont leur style traditionnel tout en améliorant le contrôle du travail de l'étudiant.

La critique d'ailleurs, comme l'éloge, n'est plus à faire des méthodes employées dans les classes préparatoires, le rapport de la Commission présidée par M. Bouloche l'a clairement présentée. Une trop grande liberté peut être aussi dommageable. La vérité se situe sans doute au point d'équilibre des deux tendances qui doivent être respectées l'une et l'autre : il faut proposer aux différents types d'esprit des méthodes qui leur conviennent, sans flatter les travers ni trop lâcher la bride.

La meilleure méthode est, donc, celle qui sollicite l'initiative et le travail personnel de l'étudiant tout en l'aidant, le soutenant et le contrôlant. Facile à concevoir, elle est délicate à élaborer. Une des conditions, la principale sans doute, pour qu'elle fonctionne efficacement est un « encadrement » convenable des étudiants.

Un progrès considérable pour la sélection des étudiants a été réalisé par la création, ces dernières années, de postes intermédiaires entre le professeur et l'étudiant.

L'encadrement des étudiants par des maîtres-assistants, des assistants, des chefs ou chargés de travaux pratiques ou dirigés, des moniteurs permet, lorsque le réseau en est convenablement étoffé, de « suivre » un étudiant et de détecter les vocations mal assurées, les capacités insuffisantes, les tempéraments indolents. Mais le rôle principal reste au professeur dont le nombre en proportion de celui des étudiants est souvent insuffisant.

Au sujet du rôle de l'examen, la Commission de contrôle tient à rappeler qu'il a essentiellement pour raison d'être de sanctionner la manière dont un étudiant a travaillé et les résultats de ce travail. Il est beaucoup moins sûr comme moyen de déceler les aptitudes. Il en résulte qu'autoriser un seul doublement soit en première, soit en seconde année, est une règle trop sévère. On devrait au moins permettre le doublement de chacune des deux années, quitte à supprimer les avantages pécuniaires, y compris l'accès aux restaurants universitaires, après quatre échecs. La Commission pense également que les étudiants éliminés n'ont pas actuellement de possibilités suffisantes de reclassement, de réorientation.

2. — La classe terminale.

L'orientation, à l'égard de l'enseignement supérieur, se pose à la fin de la classe terminale. A ce moment l'enfant choisit :

— soit l'entrée directe dans la vie professionnelle (avec ou sans baccalauréat) ;

— soit l'entrée à l'université ou dans une grande école, pour accéder :

- à la recherche,
- à l'enseignement,
- à une qualification professionnelle supérieure.

Le rôle de la *classe terminale* est donc considérable.

Pour le grand nombre, la classe terminale est vraiment et *complètement terminale*. Pour ceux qui entrent dans l'enseignement supérieur, la classe terminale est *largement terminale* quant à certaines matières qu'ils ne reverront jamais plus : ce qui ne leur a pas été dit alors ne le leur sera jamais plus exposé scolairement.

Loin de rechercher, dans la spécialité du baccalauréat, ce qui sera approfondi par la suite, on doit au contraire tendre à l'acquisition par lui de connaissances que l'on ne retrouvera plus, du moins sous la forme d'un enseignement magistral.

Il manque à tous ceux qui ne feront pas d'études juridiques ou politiques, un enseignement civique. Quelle que soit l'option, un candidat bachelier devrait être initié aux institutions politiques, administratives et judiciaires de son pays ; il devrait connaître sommairement les institutions internationales ; il devrait aussi avoir quelques lumières sur les structures et les mécanismes économiques.

Ce n'est pas ici le lieu de préciser les conditions pour qu'un tel enseignement soit valable. La première est évidemment celle d'un corps professorat spécialisé.

3. — L'accès à l'Université.

L'ensemble des membres de la Commission a été d'accord pour estimer qu'il ne devait pas être émis à l'entrée en faculté d'autre exigence que la détention du baccalauréat.

S'il en était autrement, toute condition supplémentaire de quelque nom qu'elle se décore, exigerait une préparation qui devrait être organisée, soit par l'enseignement public lui-même (et, dans ce cas, on rétablirait sans le dire une propédeutique), soit par des institutions privées, souvent fort onéreuses (et l'on irait, dans cette autre hypothèse, à l'encontre d'une ouverture démocratique de l'enseignement supérieur).

En principe, tout baccalauréat devrait rendre possible l'entrée dans l'enseignement supérieur au lieu et place choisis par le postulant. Toute autre règle reviendrait à fixer en fin de troisième une option irréversible.

Il n'est pas conforme à une saine notion du baccalauréat de limiter l'accès des quatre sections des facultés des sciences (M. P., PC, CB, BG) aux titulaires du baccalauréat C, D et T. Cependant il est dangereux de laisser commencer des études supérieures scientifiques à des jeunes gens qui ont très peu de chances de les mener à bien. Mais la responsabilité de cette situation incombe plus à la spécialisation précoce et à la composition des programmes des sections A et B qu'aux caractéristiques mentales des enfants.

Les programmes de toutes les sections devraient permettre à tous les bacheliers — sauf évidemment à ceux qui sont manifestement et fondamentalement inaptes — de s'engager dans la voie de leur choix sans avoir à subir des épreuves supplémentaires.

La Commission écarte donc l'idée d'une orientation définitive fondée sur le choix d'un baccalauréat ou d'un brevet équivalent.

Elle estime qu'il doit exister trois palliers possibles d'orientation et de réorientation :

1. Par le choix du baccalauréat (entrée dans le secondaire) ;
2. Par le choix d'une faculté ou d'un I. U. T. (après le baccalauréat ou brevet équivalent) ;
3. Par le choix, à l'intérieur de l'université, entre les préparations à la recherche, l'enseignement, la vie active.

La Commission a émis unanimement son opposition à une orientation autoritaire.

L'orientation doit tenir compte :

- de la vocation de l'enfant et de ses aptitudes ;
- des intentions des parents ;
- des indications fournies par l'étude prospective des besoins publics et des possibilités privées du marché.

Aucun élément ne peut être à lui seul décisif ; aucun ne peut être négligé.

L'orientation vers une faculté doit être surtout information et suggestion. Elle consistera à indiquer le risque très grand d'une entrée dans une faculté à laquelle on n'est pas préparé : par exemple, le fait qu'en médecine, les « scientifiques » obtiennent un pourcentage élevé de succès contre un pourcentage faible des « littéraires ».

L'idée d'un colloque avec le candidat à l'entrée de l'enseignement supérieur est séduisante. Elle est impraticable aujourd'hui, faute d'un personnel spécialisé et exercé, à raison surtout du nombre des étudiants en cause.

Quoique le jugement que l'intéressé porte sur lui-même soit sujet à caution, on ne peut le mettre en balance avec l'impression causée à un examinateur par quelques minutes d'entretien. Le choix est présomptueux, les premiers examens se chargeront de

dissiper les illusions ; s'il est l'expression d'une vraie vocation, les succès le confirmeront. On doit aussi tenir compte du fait que les aptitudes de l'étudiant se modifie largement en cours d'études.

Il n'est, d'autre part, pas heureux de faire correspondre à un baccalauréat une faculté déterminée. Si, à la rigueur, la chose est concevable, mais non souhaitable, pour les Sciences et les Lettres, il en va différemment pour les facultés de Droit, sans correspondance directe avec l'enseignement du second degré. Pour elles, une bonne culture littéraire (et surtout historique) est utile mais on peut former des juristes, des politologues et des économistes à partir d'autres bases. Ainsi, les anciens élèves des lycées agricoles seraient particulièrement à leur place dans les facultés de Droit et de Science économique, au moment où sont complètement transformés les structures et le droit du monde rural.

A ce propos et d'une manière générale, on doit poursuivre le désenclavement de l'enseignement agricole. L'existence n'y suffit pas d'un diplôme d'agronomie générale (correspondant au D. U. E. S. ou au D. U. E. L.) ou d'un doctorat de III^e cycle. Il faut que les jeunes du monde rural aient accès partout. Ainsi, seulement, seront-ils libérés d'un complexe de frustration intellectuelle, cause aussi grave du malaise paysan que l'absence de parité matérielle ; ainsi l'ensemble du pays bénéficiera pleinement de la vigueur que le contact avec la vie rurale donne à l'intelligence.

4. — Les filtrages successifs.

L'accès étant libre, le filtrage ne peut être qu'interne et spécifique.

De ce fait, il n'apparaît pas qu'une mesure générale soit susceptible d'être retenue. Deux ans de Faculté peuvent être la plupart du temps envisagés comme correspondant à un contact probant avec la discipline adoptée. Mais à la majorité des professeurs des facultés de Droit, une année paraît un seuil suffisant.

On doit, en particulier, ne pas retarder trop longtemps l'élimination des « étudiants qui n'étudient pas ». Cette catégorie a toujours existé. Elle n'était pas dangereuse lorsqu'elle se limitait aux fils de famille ou à quelques attardés des cafés du Quartier Latin. Ils ne gaspillaient que leur temps et leurs deniers. Aujourd'hui,

d'hui, être étudiant investit d'un statut et procure des avantages matériels non négligeables pesant sur le budget de la nation.

Cependant, il paraît difficile qu'une réglementation plus sévère n'ait pas de contre-coup fâcheux pour la masse des étudiants authentiques.

Le rôle des mentions et du nombre des échecs ne doit pas être exagéré soit pour l'octroi de faveurs, soit pour une élimination radicale, l'inégalité étant à cet égard très grande de faculté à faculté, de professeur à professeur.

En revanche, il est essentiel de pouvoir constamment redresser les erreurs d'aiguillage. On doit donner une place importante aux passerelles et aux titres de remplacement. A cet égard, il arrive trop souvent que certains professeurs, au mépris des textes, pénalisent les étudiants parvenus par des voies latérales. Il y a pour ceux-ci une source de découragement, d'autant que leurs efforts ont été, dans certains cas, plus rudes que ceux de leurs camarades qu'ils sont parvenus à rejoindre.

A cet égard, il apparaît souhaitable qu'une considération plus grande soit attribuée aux activités enseignantes exercées antérieurement aux concours terminaux de recrutement. Ceux-ci ne peuvent exclure une part d'artifice ou de chance. L'un et l'autre devraient être au moins tempérés par l'appréciation des qualités morales et pédagogiques déployées dans les postes d'encadrement. En dehors de leur utilité générale que nous avons souligné, ceux-ci ont une valeur pour les cadres eux-mêmes. Il est bon qu'avant de devenir maître, l'aspirant au *magister* soit associé à celui-ci, à divers degrés. Il éprouve ainsi sa vocation. Il s'assigne à lui-même un niveau raisonnable d'ambition.

5. — La distinction des enseignants et des chercheurs.

Comme on l'a indiqué, l'enseignement supérieur doit à la fois recruter des enseignants et former des chercheurs.

Jusqu'à il y a peu, les deux fonctions se trouvaient confondues. Elles ont été depuis partiellement dégagées. Aujourd'hui, certains plans, dont il n'est pas sûr qu'ils soient complètement abandonnés, ont proposé une dichotomie radicale.

La quasi-totalité des personnalités entendues et l'unanimité de la Commission sont défavorables à une solution aussi nettement tranchée.

Particulièrement informés des réflexes de l'opinion, les commissaires mettent solennellement en garde l'administration contre toute disposition qui partagerait les universitaires en chercheurs et en enseignants. Il en résulterait infailliblement une nouvelle et fatale dévalorisation de la fonction enseignante, le professeur étant déprécié *intellectuellement* vis-à-vis du chercheur, *matériellement* vis-à-vis des membres des professions actives.

Il est possible qu'en certains domaines le chercheur soit entièrement absorbé par sa tâche, mais alors il est le plus souvent placé à la tête d'un laboratoire ou incorporé par lui. Le dilettantisme ou la nonchalance ne lui est pas permis ; la découverte concrète donne une sanction et une expression à son activité.

Dans les sciences humaines et les arts qui en dépendent, le chercheur ne peut être isolé du public sans dommage pour celui-ci et sans dommage pour lui-même. Tantôt il s'obstine sur un obstacle imaginaire, tantôt il tombe dans la minutie, tantôt, à l'inverse, dans d'imprudentes généralisations. Il y a pis — et le bilan des vingt années du C.N.R.S. est là pour le prouver — il y a des chercheurs qui ne cherchent plus faute de trouver un exutoire à leur pensée et un stimulant à leur activité. Sans doute, l'organisation des travaux en équipe peut rapprocher la recherche en science humaine du laboratoire scientifique. Mais il est des matières où l'indépendance de penser et l'originalité de méthode restent prévalantes.

On doit donc renoncer à élever entre la recherche et l'enseignement une cloison étanche. A cet égard, il convient de maintenir pour tout chercheur un service *limité d'enseignement*.

A l'inverse, le professeur, au moins dans l'enseignement supérieur, doit toujours être un chercheur. Il est souhaitable que les maîtres des autres enseignements en aient la même ambition.

Chaque professeur devrait pouvoir périodiquement disposer d'une année libre — comme l'année sabbatique des universités américaines — afin de se remettre au courant ou d'achever une œuvre en préparation. Le remplacement, durant ce temps, des professeurs par des chargés de cours n'obérerait pas sensiblement le budget.

c) *Les études médicales.*

Le principe, très général, qui nous semble devoir être adopté maintenant est le suivant :

Les spécialisations nécessaires, quelles qu'elles soient, demandent des études de base tellement poussées qu'il n'est plus possible à l'heure actuelle d'avoir une *culture générale médicale* commune pour des orientations si différentes que celles de chercheur dans une Faculté, professeur enseignant d'une science fondamentale — ou même d'une science clinique — d'une part, et médecin de quartier, médecin de campagne, d'autre part.

Pour les premiers, les études de base (physique, chimie, physiologie) sont insuffisamment poussées ; pour les seconds, elles le sont beaucoup trop. Par contre, ces derniers (praticiens de la Médecine) n'ont pas, au cours de leurs études, à moins de se présenter aux concours hospitaliers, l'occasion de faire suffisamment de pratique courante.

Toute réforme à l'heure actuelle devrait donc, à notre sens, comprendre l'organisation de base suivante :

— un tronc commun consacré aux notions générales et à des acquisitions relativement légères de sciences fondamentales ;

— des orientations ultérieures (ou simultanées, sous forme d'enseignement complémentaire) à options, qui permettraient aux futurs cliniciens des Services universitaires de se perfectionner, aux futurs professeurs de sciences fondamentales ou aux futurs chercheurs de passer des Certificats de physique, de chimie, de physiologie, d'histologie, etc. Cette dernière orientation permettrait d'accéder à la branche de *biologie humaine* qui comprendrait : maîtrise, diplôme, doctorat enfin.

Par ailleurs, le futur praticien (médecin de quartier, médecin de campagne) ne suivrait pas ces différents enseignements complémentaires et devrait pouvoir être formé sur le plan clinique pratique de façon beaucoup plus complète, au besoin en utilisant beaucoup plus largement les hôpitaux de villes non universitaires et même, dans une certaine mesure, les organisations privées, après agrément par les autorités universitaires des médecins qui ont la charge de ces dernières.

C'est d'ailleurs dans cet esprit que semblent être dirigés les débats de la Commission, qui étudie l'institution du diplôme de Biologie Humaine.

Une autre situation anormale et qui découle de la dernière réforme paraît être l'impossibilité pour un jeune bachelier de « philosophie », de pouvoir faire des études de médecine. Il semble qu'il devrait y avoir deux C. P. E. M. (cours préparatoire aux études médicales, c'est-à-dire première année d'enseignement médical), l'un où les mathématiques seraient moins poussées parce qu'il serait réservé aux étudiants titulaires des baccalauréats scientifiques ; l'autre, avec mathématiques et sciences pour les étudiants titulaires du baccalauréat « Philosophie ».

Une fois des C.P.E.M. passés, les étudiants pourraient continuer leurs études suivant le schéma précédemment indiqué et pourraient préparer le diplôme de Biologie Humaine ou la carrière universitaire clinique. Il pourrait y avoir également (comme autrefois le S.P.C.N.) un « C.P.E.M. fort » (qui existe déjà à Paris), ce qui faciliterait d'emblée l'orientation vers la Biologie Humaine. L'ensemble du système devrait avoir une grande souplesse ; c'est ainsi que l'étudiant s'étant orienté vers l'Internat pourrait en même temps passer des Certificats de Science fondamentale et obtenir la maîtrise ou le diplôme de Biologie Humaine s'il le juge nécessaire pour son orientation ultérieure.

La troisième anomalie de la réforme actuelle est la beaucoup trop grande rigidité de la double appartenance hôpital - Faculté nécessaire pour la plupart des postes. Cette intégration, dont l'esprit est tout à fait heureux au départ, devient un peu absurde lorsqu'elle manque de souplesse comme c'est le cas à l'heure actuelle.

d) *Les Instituts Universitaires de Technologie.*

La Commission de contrôle estime que la création des Instituts Universitaires de Technologie répond aux exigences d'une économie moderne. Il est certain que l'évolution de la société industrielle tend à une diversification des fonctions et en particulier à la multiplication de celles que l'on peut qualifier d'*encadrement technique*.

Cette question aurait justifié une enquête auprès des milieux économiques, ce qui n'a pu évidemment être fait en raison d

la brièveté des délais impartis aux travaux de la Commission de contrôle. Celle-ci d'ailleurs n'a pas connaissance d'un effort sérieux et général accompli par les responsables des différents secteurs de l'économie pour définir d'une façon précise les fonctions types de l'entreprise dans une vue prospective de l'activité économique. Il ne semble pas que de telles études aient été faites, ce que la Commission déplore.

L'I. U. T. doit assurer une « préparation directe » aux « fonctions nouvelles d'encadrement technique ». Or toute « préparation directe » à des fonctions sociales comporte un risque qui ne doit pas être sous-estimé : celui de la subordination de l'enseignement aux exigences immédiates de l'économie. Mais, d'une part, le lien entre l'enseignement et la vie — c'est-à-dire ici la production et les échanges — doit être resserré car le risque peut être plus grave et plus immédiat de chômage et d'inefficience économique ; d'autre part, l'équilibre souhaitable à instaurer dans les I. U. T. entre enseignement théorique et enseignement pratique peut être rompu plus facilement au profit de la théorie que de la pratique. Sur ce point, les voix de plusieurs personnes entendues par la Commission paraissent convaincantes. Il est apparu aussi, notamment au cours de la séance de travail consacrée uniquement aux I. U. T., que le caractère organique du lien qui unirait les différents enseignements donnés dans ces établissements pourrait garantir efficacement cet équilibre et préserver les I. U. T. d'une subordination étroite aux intérêts professionnels.

L'organisation des études, les programmes, les méthodes pédagogiques et la qualité du corps professoral des I. U. T. sont affaire de techniciens mais des principes peuvent être posés qui s'ordonnent tous à l'idée de *recherche*, d'*activité de l'esprit* : l'enseignement donné dans les I. U. T., s'il veut être de niveau universitaire, doit solliciter l'esprit d'avoir un comportement actif, faire appel — comme tout enseignement supérieur digne de ce nom — à ce qui est en l'homme, capacité et désir d'action, de recherche personnelle, d'invention. Les niveaux auxquels s'utilisent ces qualités de l'esprit, les aspects de la réalité, les plans sur lesquels elles peuvent être employées sont effectivement très différents mais le principe est le même car l'idée de recherche doit être dissociée de celle, « objective », de découverte d'une vérité *nouvelle* ; elle doit être comprise à partir du sujet, rattachée à lui, à l'effort personnel qu'il accomplit pour composer ses connaissances sur la base des informations reçues, pour les

coordonner et, avant de faire lui-même acte de novateur, retrouver ce que d'autres ont déjà découvert. Depuis l'ouvrier qui acquiert un tour de main, l'artisan qui recherche une forme nouvelle, une amélioration de sa technique, jusqu'au savant qui s'élève à une théorie nouvelle, le processus fondamental est toujours le même : l'être humain, créateur par essence, attaque son objet, chose ou idée, le saisit, le parcourt du regard, de la main, de l'esprit, le pénètre et l'invente. C'est cette faculté fondamentale de l'homme que l'enseignement dans son ensemble doit développer au plus haut point et affiner sans cesse mais, au lieu que dans les enseignements du second degré on doive s'efforcer précisément de former l'enfant en vue d'un effort qu'il devrait poursuivre toute sa vie, dans l'enseignement supérieur on doit faire acquérir à l'étudiant les connaissances indispensables à la mise en œuvre des facultés fondamentales de l'esprit et utiliser effectivement dans les études elles-mêmes les aptitudes développées par l'enseignement secondaire.

L'enseignement des I. U. T. sera donc un enseignement supérieur s'il ne se borne pas à donner les *connaissances* théoriques et pratiques nécessaires au technicien supérieur, mais emploie des méthodes faisant appel à l'initiative, à la *capacité et au besoin d'activité de l'esprit*, au goût du travail personnel, bref s'il sollicite de l'esprit un comportement actif.

Ceci sera difficile — non impossible — pour deux raisons :

- la finalité professionnelle assez immédiate des I. U. T. ;
- le niveau des étudiants.

Il ne saurait être contesté que le risque n'est pas négligeable de voir les professions, soucieuses d'efficacité immédiate, exercer une forte pression pour que les I. U. T. spécialisent très étroitement leur enseignement et emploient des méthodes d'enseignement plus scolaires, dans le sens étroit du mot, qu'universitaires. Le Gouvernement semble être réellement conscient de ce risque et avoir la volonté d'éviter toute subordination de l'enseignement donné dans les I. U. T. aux préoccupations à court terme qui pourraient être celles de certains dirigeants de l'économie. *Le rattachement de ces instituts à l'université est une garantie très importante de leur niveau culturel. Cependant la Commission est très inquiète sur cette affaire.*

Les étudiants qui se dirigeront, ou seront dirigés, vers les I. U. T. ne seront évidemment pas du niveau le plus élevé. Les facultés et les classes préparatoires continueront de recevoir ceux qui ont confiance dans leurs forces pour acquérir des titres plus enviés, sauf bien entendu des cas particuliers s'expliquant par la situation pécuniaire familiale ou le désir d'avoir rapidement en main un métier. Le handicap des I. U. T. sera donc important. Cependant, on peut espérer que nombre de leurs étudiants trouveront dans la pédagogie concrète qui doit être employée un moyen efficace non seulement d'acquérir une bonne technique, mais d'élever leur culture à un niveau comparable à celui des étudiants des facultés ou des élèves des classes préparatoires. On est même en droit de penser que le recours au concret permettra d'éveiller et d'utiliser plus facilement que par des études théoriques la puissance d'imagination et d'invention de certains esprits. La théorie d'ailleurs peut assez facilement donner lieu à un enseignement de pure assimilation — là, est précisément le danger des classes préparatoires, une « pédagogie concrète » peut sans doute susciter chez certain l'éveil de l'intelligence créatrice en même temps qu'elle met en contact esprit et réalité, fait prendre conscience de la résistance de la matière.

Ici encore, la pédagogie se présente comme la pièce maîtresse, la pierre d'angle du système. *Mettra-t-on, pourra-t-on mettre réellement au point une telle pédagogie proposant aux étudiants les moins doués pour l' « abstraction » une voie d'accès à une véritable culture qui sollicitera chez eux capacité et désir d'activité mentale et leur permettra de se situer eux-mêmes, de situer leur technique dans l'ensemble du monde, des sciences et des techniques ?* Telle est la question fondamentale à laquelle on ne peut que souhaiter voir apporter une réponse positive.

Il est important en effet qu'une solution soit trouvée au problème : pour l'individu lui-même dont le perfectionnement et la découverte du sens de ses relations harmoniques avec l'ensemble économique et social doivent constituer le but de l'enseignement, mais aussi pour la société industrielle moderne.

Les emplois d'exécution pure, de répétition exacte des mêmes gestes, des mêmes formes, sont de plus en plus rares ; l'automaticité humaine a de moins en moins cours dans la civilisation industrielle moderne dont la loi, la condition fondamentale de développement est précisément la recherche, au niveau du technicien supérieur,

d'une mise en pratique constamment tentée et réussie de connaissances techniques *générales, hétéroclites*, à des situations concrètes singulières et changeantes. Ces réponses à des exigences précises, la nécessité de tenir compte des changements continuels des techniques requièrent de l'esprit un comportement résolument actif. Au geste répété et physiologiquement dispendieux du manœuvre, à l'automatisme humaine, la civilisation qui se crée actuellement substituera la recherche technique et le contrôle par l'esprit.

En créant les I. U. T., en fixant et maintenant leur enseignement au niveau universitaire sans le détacher du concret, le Gouvernement peut donc réussir dans une entreprise capitale pour la société économique et sociale et pour le maintien de l'équilibre entre culture et technique. Mais le problème est très difficile à résoudre, les risques sont grands de déformation de l'idée fondamentale. Il faut établir une doctrine, s'y tenir et prendre les moyens pour l'appliquer.

Les programmes des I.U.T.

Telles qu'elles ont été développées par les fonctionnaires entendus par la Commission, les idées maîtresses sur les *programmes* — organisés autour d'une épine dorsale, liés organiquement entre eux par leur rattachement à une discipline centrale — semblent parfaitement saines.

L'idée fondamentale semble consister à ne faire appel à la *théorie explicative* que dans la mesure où elle est nécessaire à la bonne « organisation » des connaissances pratiques, à la pleine possession de ces connaissances professionnelles hétéroclites. L'intérêt de la théorie explicative ne semble pas être d'unifier ces connaissances pratiques d'origine trop diverse mais d'en assurer à celui qui doit les utiliser la pleine possession intellectuelle.

Les deux dangers d'un tel enseignement ne sont-ils pas, d'une part, l'hypertrophie et l'extension généralisée des enseignements théoriques, d'autre part, l'insuffisance de ces enseignements théoriques et la fragmentation, la dispersion de connaissances hétéroclites pratiques ?

Si pour un métier, une profession, une fonction, il est nécessaire d'acquérir une gamme de connaissances, une série de connais-

sances très diverses, sans lien précis les unes avec les autres, le principe d'unité ne se trouvant, ne pouvant se trouver en définitive que dans l'objet concret lui-même, sa structure et la transformation qu'on veut lui faire subir en fonction d'autres déterminations concrètes singulières, la difficulté sera grande de trouver un principe d'unité organique dans les enseignements eux-mêmes. Et pourtant, il n'y a pas d'enseignement digne de ce nom qui ne soit qu'un assemblage, une juxtaposition de connaissances par nature distinctes. L'esprit, d'ailleurs, a besoin d'atteindre à l'unité de la connaissance, au niveau le plus élevé possible. Plus il s'élève, en effet, aux schèmes supérieurs, plus il embrasse d'un seul regard la diversité de ses objets, plus il en comprend l'unité et l'identité..., ou plus il lui semble en atteindre l'identité profonde. C'est sans doute cette exigence qui explique la tendance de tous les enseignements supérieurs à déborder le cadre qui leur a été primitivement fixé et à devenir des enseignements théoriques de haut niveau.

La difficulté des programmes, contenu de l'enseignement donné dans les L. U. T., nous semble donc tenir à cette contradiction entre le caractère hétéroclite des connaissances nécessaires à l'exercice d'une fonction et les exigences fondamentales de l'esprit humain qui veut être maître d'un domaine bien déterminé, dont il prend possession par l'étude et qui constitue un savoir.

L'I. U. T. devrait donc résoudre en un temps très court — deux ans — le problème capital de l'enseignement, celui du lien entre la théorie et la vie, entre l'enseignement et la vie économique et sociale. Il y parviendrait, dit-on, parce que la pédagogie à laquelle il est promis ne dissocierait jamais le savoir de l'objet concret, de la matière, de la fonction.

Mais il pose lui-même un problème extrêmement difficile à résoudre — et même à poser, celui de la relation entre les termes d'objet concret, de matière, de profession, de fonction, d'une part, et celle d'unité intellectuelle, d'autre part. Comment sera-t-il résolu ? Parviendra-t-on à déceler les liaisons organiques internes qui donnent à cet enseignement son équilibre et son efficacité ? Il faut l'espérer et mettre tout en œuvre pour y parvenir.

Les professeurs.

Le problème du corps professoral se pose ici comme pour d'autres parties de la réforme : on demandera à des professeurs venus des facultés, de l'enseignement secondaire, de l'enseignement technique, des industries, de combiner leurs efforts, on choisira un maître d'œuvre ; c'est bien, mais il faudrait confier les étudiants à des maîtres spécialement formés à la recherche et à l'enseignement des liaisons organiques entre le concret et l'abstrait, entre la pratique et la théorie, entre l'objet et son analyse intellectuelle. On juxtapose des enseignants, ce qui veut dire qu'on juxtaposera des enseignements. Comment, de cette rencontre, pourra naître un enseignement de type nouveau, une pédagogie nouvelle susceptible de développer chez des étudiants qui par hypothèse — vraisemblable — seront de « qualité » moindre que leurs camarades des facultés ou des grandes écoles, les potentialités intellectuelles que ne pourraient révéler et mettre en valeur des enseignements de type « classique » ? C'est une question que nous posons sans vouloir ni pouvoir apporter une réponse.

Recrutement des élèves des I. U. T.

Si le principe même de l'enseignement donné dans les I. U. T. consiste à montrer à l'étudiant et à lui faire trouver les liaisons organiques entre l'objet et son analyse intellectuelle, entre la pratique et la théorie qui permet de la dominer, cet enseignement devra commencer immédiatement après le baccalauréat.

On pouvait, en effet, concevoir un autre type d'enseignement qui, de l'âge d'entrée en classes primaires jusqu'à la fin des études supérieures, répondait à une exigence et à un principe de continuité : progression lente, régulière, sans répétition, des études, en différentes étapes, répondant strictement aux définitions que nous avons données et tendant essentiellement au développement de la culture. Aux trois paliers principaux : fin de la classe de troisième, baccalauréat, fin du premier cycle de l'enseignement supérieur, seraient greffés des enseignements professionnels d'une durée variable. C'est le schéma qui serait sans doute le plus proche de la vérité. C'est un peu ce qui se présente au niveau du deuxième

cycle de l'enseignement secondaire (second cycle court qui est un enseignement technique). Mais ce n'est pas la solution que l'on adopte pour le palier du baccalauréat et pour les I.U.T. puisque nous trouvons chez eux non un enseignement *d'application* mais un enseignement fondé sur une pédagogie nouvelle, liant concret et abstrait, ne recherchant l'explication que comme un moyen de mieux posséder l'objet et les *connaissances pratiques* que supposent son maniement et sa transformation.

La solution adoptée est préférable en définitive à une solution de caractère professionnel pur ; préférable en ce qu'elle laisse la porte ouverte à la culture, entendue dans le sens que nous avons défini, culture permettant à l'étudiant de *se situer*, de *se reconnaître*.

La solution qui consisterait à reporter l'I. U. T. après le premier cycle de l'enseignement supérieur en modifierait nécessairement l'esprit. Les I.U.T. seraient des écoles *d'application* dans lesquelles on entrerait après deux années d'études théoriques en faculté. C'est une solution à laquelle on peut légitimement donner sa préférence. On peut y penser pour certains cas, pour certains secteurs, mais elle est bien différente de celle qui nous est proposée. Notons qu'elle n'exclut pas cette dernière pour d'autres genres de fonctions et l'organisation de tels enseignements à partir des études secondaires seulement.

En résumé, le choix que l'on fait du palier où seront fixés les I.U.T. est étroitement lié à la *nature des études* qui y seront faites, à la *pédagogie* qui y sera employée. Or, si l'on veut sauver et utiliser des jeunes gens qui n'ont pas une tournure d'esprit, des aptitudes à l'abstraction suffisante mais qui seraient justiciables d'une pédagogie *liée*, il faut fixer le point d'ancrage des I. U. T. au niveau du baccalauréat. On pourrait objecter que, dans le nouveau système, et surtout si la sélection à l'entrée en classe de deuxième joue efficacement, tous les bacheliers devraient avoir les aptitudes à un enseignement supérieur théorique, au moins pendant le premier cycle. Mais à supposer qu'il y ait des degrés dans cette aptitude à la théorie et que le baccalauréat en définisse un, l'I.U.T. paraît indispensable. Nous retrouvons ici l'idée de l'enseignement, colonne de distillation fractionnée. Au niveau du baccalauréat, les produits « lourds », incapables de poursuivre des études théoriques, doivent être « repris » et « traités » par d'autres méthodes.

La conséquence est immédiate : si les I. U. T. peuvent être mis en place et fonctionner correctement, le baccalauréat pourra être moins sévère puisque nombre de bacheliers pourront être dirigés vers des études adaptées à leur esprit, à leur force. Du reste, s'il est vrai que l'industrie manque de techniciens supérieurs, il est à penser qu'on n'aura pas trop de scrupules à former des bacheliers médiocres justiciables de l'enseignement des I. U. T., à moins que, solution de beaucoup préférable, on maintienne le baccalauréat au plus haut niveau possible et qu'on accepte dans les I. U. T. des étudiants non bacheliers, à condition toutefois qu'ils justifient avoir suivi avec profit l'enseignement secondaire.

On peut donc estimer que la création des I. U. T. facilitera dans une certaine mesure la recherche d'une solution pour le baccalauréat, en même temps que pour nombre de jeunes gens, le choix d'une ligne d'études mieux appropriées à leurs capacités et conforme aux besoins de l'économie.

Le problème des I. U. T. est beaucoup plus difficile à résoudre pour le secteur tertiaire que pour le secteur secondaire-technique. Pourquoi ? Parce que dans le secteur tertiaire, la notion fondamentale à mettre en évidence, quand on pose le problème des I. U. T., est celle de *fonction*, alors que pour le secteur industriel, c'est celle d'*objet*, de *matière*.

Des *fonctions*, nous dit-on, peuvent être considérées comme isolables de leur contexte, définissables avec suffisamment de précision pour être justiciables d'un enseignement déterminé. Mais dans la plupart des domaines en question, on ne voit pas de quel « concret » on pourrait partir. Or si les I. U. T. ont un sens c'est par rapport à une pédagogie partant du concret. Mais *gestion*, administration des collectivités, documentation et information, etc., semblent consister essentiellement en une application à des cas concrets (gestion de telle entreprise commerciale, dans telles conditions déterminées, etc.) de règles juridiques et de connaissances générales. Il ne paraît pas que l'on puisse assimiler par exemple, ou établir une analogie contre la pratique notariale, celle d'une gestion immobilière et les matériaux dont l'étudiant d'un I. U. T. devra connaître les caractères physiques et chimiques. La notion de *réalité* qui s'identifie, ou du moins peut se définir par rapport à celle de *résistance* — à la main, à l'effort musculaire, ou à l'esprit — se dilue dans ces domaines. Ceci revient à dire qu'il semble difficile de ne pas passer d'abord par la *théorie* pour en

venir à l'*application* et qu'il sera bien difficile de retrouver dans ces domaines l'analogie d'une méthode pédagogique liant l'objet concret à son analyse intellectuelle.

Sur le plan de l'orientation et de la sélection avant et après les I. U. T. la Commission estime que les liaisons établies avec d'une part l'enseignement du second degré et d'autre part, les facultés, sont satisfaisantes. Le point fondamental est le suivant : *l'I. U. T. ne doit jamais être une voie sans issue et il doit être un des moyens essentiels de l'éducation permanente.*

3. — Programmes de l'enseignement secondaire.

(Premier cycle et second cycle long,
non compris l'enseignement technique.)

Il est vraiment surprenant que l'on ne mette pratiquement 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 ; l'idée est séduisante parce qu'elle repose sur la notion d'*aptitude* dont nous avons vu qu'elle devait être retenue comme hypothèse de travail.

La prolifération des types d'enseignement et la *spécialisation* des études sont présentées comme requises en premier lieu par la *diversité des aptitudes*, des natures individuelles, non directement par celle des fonctions sociales. La manifestation graduelle des aptitudes, la détermination progressive de la nature individuelle commande le rythme et la nature du développement didactique : l'enseignement doit comporter une part de culture spécialisée de plus en plus large à mesure que les aptitudes se dégagent et s'affirment. On aperçoit aisément l'idée maîtresse : l'élève-individu 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 constitue son individualité ; son choix s'orientera spontanément, sans contrainte extérieure, 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.

Pendant la Commission de contrôle estime que la diversification des enseignements, si elle est prématurée, est extrêmement dangereuse. Elle pense que l'enseignement secondaire doit être un enseignement de *formation équilibrée* ; c'est à ce prix que l'on donnera à l'adolescent la plus grande liberté de choix. Augmenter, en effet, le nombre de voies où il pourra éventuellement s'engager n'est pas suffisant à soi seul pour augmenter sa part de liberté. Encore faut-il que l'enseignement reçu jusqu'alors n'accentue pas les déficiences et les déséquilibres de la nature en raison même de l'action qu'il exerce sur le développement des aptitudes. Placer un « littéraire » dans une section où il ne fera plus ou presque plus de mathématiques c'est l'enfermer dans de plus étroites limites que celles de son patrimoine héréditaire, c'est le condamner à être esclave de lui-même, c'est rendre plus difficiles encore les problèmes d'orientation et de sélection ultérieurs.

Mais, si l'on n'admet pas un déterminisme rigoureux, et si par conséquent 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, on devra choisir avec précaution les disciplines qui permettront le mieux cette formation. Avant de sélectionner les enfants, il faudrait sélectionner... les matières enseignées. Précisément parce que l'on voudra donner à des tendances divergentes des chances moins inégales et faire bénéficier les unes de la force des autres, il faudra, surtout dans les premiers temps, se limiter à celles qui sont le plus propres à former les aptitudes générales de l'esprit. Sans cette austérité la partie serait perdue, l'esprit suivrait la pente de la facilité et s'adonnerait à ce qu'il comprend et retient le plus aisément. Les différences entre les êtres humains s'accuseraient au point d'exclure tout dialogue et peu à peu compromettraient la vie sociale elle-même.

La clef de tous les problèmes d'enseignement est donc une bonne classification des disciplines. La Commission de contrôle considère que les matières de formation de l'esprit sont, en dehors du français qui doit remplir différents rôles : les mathématiques, le latin, la philosophie et les langues vivantes étrangères à syntaxe complexe et déclinaisons.

On a accoutumé de voir dans le fait de prôner les études de latin une manifestation obstinée de *conservatisme* et il est bien vrai que, dans l'histoire de l'enseignement, le latin a toujours eu cette *couleur* politique. Mais une organisation rationnelle de l'enseignement ne doit pas tenir compte de ces préjugés hérités probablement de la vieille *alliance de l'Eglise et de la latinité*. L'étude du latin ne doit pas être considérée comme une *introduction à la pensée conservatrice*.

Le latin a deux vertus :

— excellente gymnastique de l'esprit, non seulement parce qu'il développe l'aptitude à l'analyse (version) et à la synthèse (thème), en tant que langue de syntaxe complexe et déclinaisons mais aussi parce qu'il est une langue *morte*, donc éloignée de toute réalité concrète et propice au détachement intellectuel ;

— il nous reporte aux origines de notre langue ; il la fait mieux comprendre et permet d'en mieux pénétrer les arcanes.

A ces deux titres et à condition que son enseignement soit conçu comme une gymnastique mentale et un retour aux sources linguistiques, non comme un prétexte à digressions dans les champs imprécis et illusoire de la « civilisation » romaine et latine, il constitue un excellent moyen de formation de l'esprit et il concourt à la pleine possession et à l'affinement de l'instrument essentiel de l'expression, la langue française.

Pour la formation de l'esprit, il pourrait être remplacé — dans le domaine littéraire — par une langue à syntaxe complexe et déclinaisons (allemand ou 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 la pensée, évasion hors du rationnel ; 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. On doit espérer que les familles comprendront l'intérêt qu'il présente pour la culture de leurs enfants et l'on doit souhaiter que le caractère facultatif qu'on lui donne dans toutes les sections ne conduise pas à sa disparition progressive.

Il est à regretter vivement qu'on ne lui donne pas comme substitut obligatoire l'allemand ou le russe. 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 et sans déclinaisons. Elles constituent soit 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 matières de *culture générale*.

Ce schéma est volontairement simplifié. Il est bien 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. On ne peut cependant échapper à la nécessité de discerner des degrés dans la valeur de formation des matières qui constituent les programmes. *La distinction entre les trois groupes qui viennent d'être définis — disciplines de formation de l'esprit, d'acquisition de connaissances, de culture générale — est capitale mais elle est souvent voilée par l'importance donnée à la « culture générale » et par l'idée erronée que l'on s'en fait.*

Ces notions doivent être soigneusement séparées. La première, en effet, celle de *formation de l'esprit* se définit par référence aux mécanismes intellectuels fondamentaux qui comprennent non seulement des processus logiques comme la déduction et l'induction, mais aussi ceux qui sont à l'œuvre dans l'observation, l'expérimentation, etc.

La seconde notion, celle d'*acquisition de connaissances* se lie directement ou indirectement à celle d'*action*. Les disciplines d'acquisition de connaissances permettent soit d'exercer un métier — connaissances techniques — soit d'acquérir plus tard d'autres connaissances directement utilisables dans une profession — connaissances théoriques.

La troisième notion, celle de *culture générale*, se rapporte à celle d'*environnement*. La « culture générale » rend le monde, nature et civilisation, 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.

André Siegfried déclarait dans « Présentation de l'Institut des Sciences techniques et humaines » : « Dans ma pensée, la culture générale consiste essentiellement à *savoir se situer*. Un homme qui ne se situe pas peut être un excellent expert, ce n'est pas un homme de culture générale ; ce dernier, possédant une spécialité, sait où il en est et où en est *le rapport de sa spécialité avec l'ensemble*. Et alors qu'est-ce qu'il acquiert ? Il acquiert le sens de la mesure, le sens de la proportion sans laquelle il n'y a pas de jugement. Ainsi apparaissent les rapports de la technique et de la culture. La technique n'est pas uniquement technique, pas plus que la culture n'est uniquement littéraire. Apprendre le particulier, c'est l'éducation technique ; situer ce particulier dans le général, apprendre à voir ce qu'il y a de général dans le particulier, voilà vraiment en quoi consiste la culture ».

Disons que la culture générale doit permettre à l'enfant de *se situer* par rapport à l'ensemble c'est-à-dire de se connaître par l'épreuve de ses goûts et de ses aptitudes, par une réflexion sur lui-même, et de connaître sa relation aux autres. En fait, ces deux connaissances n'en sont qu'une, le soi ne pouvant se connaître que dans sa relation au non-soi : la connaissance du monde extérieur ne doit pas aller à l'infini mais s'approfondir pour que l'attention ne se disperse pas et puisse se fixer sur la relation fondamentale entre les deux termes de la synthèse.

La définition donnée par André Siegfried est intéressante parce qu'elle relie exactement *culture* et *orientation*. Qu'est-ce en effet exactement que l'orientation ? Littré donne du mot la définition suivante : « Art de reconnaître l'endroit où l'on est, en déterminant les points cardinaux. Position d'un objet relativement au pôle ». La signification du verbe « orienter » et de « s'orienter » ne fait pas appel à l'idée de *choix*, ni de conseil en vue d'un choix, ni de décision. Orienter signifie seulement : « disposer une chose selon la situation qu'elle doit avoir par rapport à l'Orient et par conséquent aux trois autres points cardinaux » ; s'orienter, « reconnaître l'Orient et les autres points du lieu où l'on est » et, au figuré, se mettre au courant, être au courant, *se reconnaître*.

Ce n'est que dans l'expression « orientation professionnelle » que la notion de choix intervient.

De la notion de « carrière », à laquelle se relie celles de profession, d'état, et qui enferme l'idée de *limite*, donc d'exclusion,

d'impossibilité d'autre chose, on est passé à celle d'étude, de genre ou de type d'étude.

Donc « culture » et « orientation scolaire » pouvaient exprimer, avant que le mot « orientation » n'ait subi du fait de son utilisation abusive une déformation de sens, et peuvent exprimer en toute rigueur une idée *commune*, celle de *reconnaissance*, *d'exploration*.

Mais les notions d'*aptitudes* et d'*orientation* se rattachent dans le langage des premiers psychologues intéressés par les problèmes du travail, à celles d'activité pratique, de fonction, non à celle d'enseignement, d'étude.

L'*aptitude* est, chez les auteurs qui en ont traité d'abord (1), un caractère physique ou psychique qui rend celui qui le possède capable de bien exercer une fonction, elle est *une disposition naturelle*, considérée du point de vue de la pratique, du rendement, un caractère permettant d'exercer avec succès certaines professions. Aptitude et orientation sont donc, semble-t-il, chez eux, des notions rattachées, liées à celle de *profession*, de *métier*. Les introduire à l'intérieur de l'*enseignement* lui-même, de l'Education nationale, constitue certainement une révolution plus qu'une réforme. Ceci doit être fait avec prudence.

Avant de choisir une direction d'étude, avant de donner un conseil ou de prendre une décision, l'orientation consiste, d'une part, à diagnostiquer le degré de précocité ou d'arriération, les qualités, les propriétés d'un individu, d'autre part, à s'informer sur les différents types d'étude qui s'offrent à lui, sur les carrières auxquelles elles donnent accès, sur les *relations* entre telle ou telle spécialité et l'ensemble, sur les alentours de chaque discipline.

Les dangers de la notion d'aptitude.

La notion d'aptitude en effet est peut être l'une des plus dangereuses à manier dans l'étude des problèmes d'enseignement. Pour ne pas être *contrainte*, l'aptitude doit être *aperçue*, *appréhendée*, reconnue et acceptée par le sujet lui-même. Le risque est de lui donner une *valeur objective absolue*. Lorsque par exemple, on affirme que l'orientation doit aboutir à un classement des travailleurs, fondé à la fois sur les aptitudes individuelles et les besoins sociaux, on met en évidence deux sortes de limitations, deux

1. V. Ed. Claparède, *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers* (1924).

facteurs contraignants : la nature individuelle et le besoin social, en quelque sorte extérieurs au sujet, qui est conscience, volonté libre. L'aptitude, caractère du sujet, s'extériorise alors, est objectif dans l'acte d'observation et dans la relation individu-société. Le danger est que celle-ci soit considérée comme pouvant ne pas être nécessairement *contrôlée* par la conscience individuelle. Les aptitudes étant supposées pouvoir être décelées objectivement, scientifiquement, les besoins sociaux étant définis avec rigueur après analyse des structures économiques et sociales et de leur évolution probable, l'orientation et la sélection pourraient alors se constituer en système permettant d'aiguiller automatiquement les enfants — comme des wagons selon la destination de leur charge — dans les voies où leur rendement sera le meilleur. La sélection permettrait les ultimes ajustements en déterminant dans chaque branche et si, par hypothèse, les postes vacants sont en nombre insuffisant, la *valeur relative de chacun*.

La référence à la notion d'aptitude et de besoin sociaux peut donc conduire à une organisation inhumaine de l'enseignement et des mécanismes d'orientation.

Les conditions d'une orientation libre.

Pour éviter cette déviation systématique de notre système d'éducation nationale, il ne suffirait pas d'éliminer ou de négliger le deuxième terme de la relation aptitudes-besoins sociaux. On ne ferait que compromettre le développement de la personnalité dans et par la vie active. Un recours exclusif à la notion d'aptitude conduirait à enfermer l'enfant dans son propre déterminisme et limiter ses horizons, ce qui serait contraire à la plus haute conception de l'humanisme. Il convient essentiellement de maintenir une part importante d'*indétermination* entre les deux termes, indétermination qui est la *condition sine qua non de la liberté de choix*. Cette indétermination a elle-même pour conditions : en premier lieu, une préparation pluri-professionnelle ou polytechnique, permettant d'accéder après une courte préparation directe à plusieurs professions, c'est-à-dire de répondre à des besoins sociaux différents ; en second lieu, une *culture générale* permettant à l'adulte de « se situer » et de *s'adapter à des situations changeantes* ; enfin, une *information* très complète, impartiale, parlante, vivante et attachante.

C'est à ces conditions que l'orientation aura sa vraie valeur, gardera un caractère humain et deviendra une force composante de l'éducation. Or actuellement la tendance semble être à une orientation rigide, autoritaire, faite sur la base d'appréciations subjectives — en tant que les *notes* données aux examens et dans le cours de la scolarité traduisent de telles appréciations. Le danger peut être grand d'avoir à payer la rançon du mot aptitude : l'admission dans les enseignements du second cycle des seuls enfants considérés comme aptes par les professeurs, quelles que soient les possibilités et les volontés familiales.

On a malheureusement, jusqu'ici, confondu érudition, encyclopédie et culture ; cela est très grave pour la formation de l'esprit, de l'homme et pour l'adaptation de notre système d'enseignement aux conditions du développement scientifique, technique, économique et social. Il n'est pas douteux que cette conception est la cause du retard considérable de nos enseignements technique et professionnel. En fait, et ce n'est pas un reproche adressé à ce seul gouvernement, les disciplines de formation de l'esprit sont sacrifiées au bénéfice de matières qui font appel à la mémoire telles l'histoire, la géographie (1) et les sciences naturelles, lesquelles, en outre, ne sont pas enseignées de la façon qui pourrait vraiment apporter une valeur supplémentaire à l'esprit (par exemple, l'enseignement des sciences naturelles devrait se faire uniquement en laboratoire ou sur le terrain).

Certes, la notion de juste équilibre, de pondération entre les matières est relative à celle d'aptitude, de groupes d'aptitudes

(1) Il n'est pas question de supprimer totalement les études d'histoire et de géographie, mais en ce qui concerne l'histoire, il conviendrait :

1) De limiter l'étude de l'histoire générale et de l'histoire de la France à ce qui est nécessaire pour que l'enfant acquière le sens historique, c'est-à-dire :

a) L'habitude de replacer tout phénomène d'ordre économique, social, politique, dans une perspective d'évolution ;

b) L'habitude de distinguer dans toute évolution où intervient un facteur humain la part du contingent et la part du nécessaire, de l'enchaînement des causes et des effets.

En évitant toute redite inutile, en se contentant de dessiner les traits principaux des grandes époques et de tracer un cadre général, on pourrait alléger considérablement un inutile effort de mémoire.

2) De pratiquer systématiquement l'étude de la genèse de chaque science, cette étude étant faite par le professeur chargé de la discipline en question ;

3) De lier les événements entre eux, cette étude étant encore faite par les professeurs de chaque discipline (par exemple, étude par le professeur de français de la société française du XVIII^e siècle pour comprendre les « philosophes » de la crise de conscience européenne).

En ce qui concerne la géographie, seule la géographie explicative, dite générale devrait être enseignée. Elle devrait être comme une science liée à d'autres, notamment la géologie, la chimie et la sociologie.

mais dans une limite bien définie, celle qui permet de garantir l'unité et l'équilibre de l'esprit. La référence aux idées d'aptitude et de groupe d'aptitudes ne doit pas être un alibi, une facilité et un renoncement à l'idée fondamentale d'éducation qui est celle de réforme, de changement, de formation, de développement complet de l'être. Trois principes doivent être conciliés :

a) Education-réforme : domination du caractère, lutte contre certains penchants, développement des facultés les plus faibles, opposition à la nature, lutte contre ses infirmités, recherche de l'équilibre ;

b) Formation-développement : passage du virtuel à l'actuel, exploitation des richesses potentielles, des aptitudes les plus marquées ;

c) Culture, vie de l'esprit.

Le développement intellectuel de l'enfant se fait actuellement d'une façon anarchique. Or l'enseignement supérieur exige des esprits clairs, sachant organiser les connaissances reçues, maniant parfaitement la langue française, essentiel moyen 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 secondaire 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 est une des principales.

Développer les disciplines de formation de l'esprit dans tous les enseignements du second degré, spécialement dans les enseignements longs, au détriment des autres s'il est nécessaire, telle est assurément la seule solution pour redonner de la force à l'enseignement secondaire long. Elle peut paraître révolutionnaire ; elle est en fait la condition première de la justice scolaire.

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 qui viennent d'être définies et sur l'impossibilité où sont les responsables de choisir la voie étroite et austère. Ni l'encyclopédisme, ni la spécialisation n'ont été évités.

L'encyclopédisme est patent ; dans certaines sections de seconde, l'élève doit faire face à 7 professeurs. En première B, les études portent sur 8 matières.

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 un des « types de culture » :

1° Formation littéraire, linguistique et philosophique (avec une option artistique) ;

2° Formation orientée vers les sciences économiques et sociales ;

3° Formation tournée vers les sciences exactes et mettant l'accent sur les mathématiques ;

4° Formation scientifique faisant une large place aux sciences de la vie ;

5° Formation associant un enseignement scientifique et un enseignement technique industriel.

On peut dénombrer en première 11 sections différentes !

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, choix sans repentir possible dès l'entrée en classe de seconde. Si toutefois quelque faible espoir de changement subsistait encore, après l'entrée en classe de première, les dés ne pourraient plus être repris.

Le « type de culture » dit « formation orientée vers les sciences économiques et sociales » conduira très vraisemblablement les élèves à entrer en faculté de droit et des sciences économiques pour chercher à obtenir une licence de sciences économiques, à moins qu'ils ne décident de se présenter à H. E. C. ou à E. S. S. E. C. ou quelque autre école de ce genre.

Le « type de culture » dit « formation scientifique faisant une large place aux sciences de la vie » est une préparation non déguisée aux études médicales.

Quant à la formation littéraire, linguistique et philosophique avec un enseignement qui, en classe terminale, ne porte sur aucune matière scientifique et qui conduit à un baccalauréat ne donnant pas accès à l'enseignement supérieur des facultés de sciences, il est bien clair qu'elle ne comporte aucune ouverture sérieuse sur les sciences, à une époque qui se caractérise par un prodigieux développement scientifique !

Que penser, d'ailleurs, de la notion de « type de culture » ?

Ce qui est grave, si l'on retient l'idée de *types de culture*, ce n'est pas la concentration de l'esprit qu'elle suppose sur un objet ou sur un groupe d'objets déterminés, excellente chose en soi, mais la perte subie par l'esprit fermé à des connaissances ou des méthodes de penser qui le rééquilibreraient.

Si, pour approfondir ses connaissances, l'esprit doit se spécialiser, consentir à une limitation du champ de ses investigations, il a besoin aussi d'une base large et d'horizons vastes ; il faut donc que la spécialisation commence le plus tard possible.

Il apparaît qu'en choisissant la fin de la troisième pour l'orientation pratiquement définitive des élèves du 2^e cycle long, le Gouvernement a pris un risque considérable. La Commission désapprouve formellement cette décision.

Examinons de plus près le problème.

Classe de seconde A (littéraire).

Dans cette classe, deux innovations sont à remarquer :

1. — Une option sciences économiques, 4 heures ;
2. — La possibilité pour les « modernes » de choisir la voie des études littéraires. Désormais, l'étude de deux ou, éventuellement, trois langues, ouvrira l'accès au baccalauréat littéraire au même titre que l'étude de langues anciennes.

Cette innovation importante pose le problème de la valeur reconnue au latin comme discipline de formation de l'esprit. Désormais, on admet que le « type de culture » défini comme « formation littéraire, linguistique et philosophique (avec une option artistique) » a en quelque sorte des « sous-types » de culture et que, par conséquent, ce genre de culture littéraire qui, autrefois, était formé d'un noyau très solide de français et de latin, auxquels s'ajoutait éventuellement le grec, se subdivise en un certain nombre d'espèces dont le plus petit commun dénominateur est réduit à très peu de chose. Redisons ici qu'obligation devrait être faite aux jeunes gens qui ont rejeté le latin, d'apprendre l'allemand ou le russe en tant que langues à syntaxe complexe et à déclinaisons.

Classe de seconde C (scientifique).

La possibilité d'opter entre une seconde langue vivante et le latin et de suivre un enseignement facultatif de grec permet aux élèves qui le désirent d'associer à une culture scientifique, une

culture classique. Cette section est, en effet, *la seule voie de synthèse entre l'humanisme et la science* ; on notera seulement que le *total des heures de classe sera de 27 heures*. Cette section ne sera donc accessible qu'à un très petit nombre d'esprits, rapides mais non nécessairement les meilleurs ni les plus profonds, alors que la voie de synthèse devrait être ouverte à un grand nombre, ce qui supposerait une diminution de la durée d'études, donc le sacrifice de certaines matières moins utiles.

On remarque, à ce sujet, que le temps accordé à l'histoire, la géographie et l'instruction civique, soit 4 heures, est aussi important que celui dont bénéficient les études de français. La réduction des heures d'histoire ou de celles qui sont consacrées à une géographie « descriptive » n'aurait-elle pas permis d'alléger les programmes ?

Première A.

La première A « comportera une option Arts dans laquelle, à un tronc commun de disciplines littéraires (français, histoire et géographie, langue ancienne ou langues vivantes) s'ajouteront 6 heures de théorie et de pratique d'un art ».

Cette innovation semble particulièrement heureuse. Elle permettra peut-être de modifier considérablement l'enseignement, si insuffisant en France, des arts plastiques et surtout de la musique. On peut seulement regretter une spécialisation précoce mais qui, dans certains domaines, comme la musique, est peut-être nécessaire.

Première B.

La première B comporte 4 heures d'enseignement de sciences économiques, 13 heures d'enseignements littéraires, au lieu de 17 en première A, et 8 heures d'enseignements scientifiques, au lieu de 6 en première A. L'enseignement des mathématiques sera, dans cette classe, une initiation aux mathématiques statistiques.

Il est évident que cette section prépare très directement à la licence de sciences économiques, aux écoles H. E. C. et E. S. S E C. et, d'une façon générale, à la vie des affaires

Première C.

« La première C assurera 12 heures d'enseignements scientifiques, soit : mathématiques 7 heures et sciences physiques 5 heures. Des éléments de l'actuel programme de mathématiques élémen-

taires glisseront dans cette classe, compensés par des allègements ». De plus, les élèves de première C auront la possibilité de continuer l'étude du grec, grâce à 3 heures de cours hebdomadaires et facultatives » (1). 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 ? 28 heures d'enseignement au lycée, combien au total ? Allégée de tous les éléments non indispensables à la formation de l'esprit, mieux équilibrée, elle pourrait s'offrir à un beaucoup plus grand nombre d'élèves. Tous les problèmes d'orientation et de sélection en seraient simplifiés et la France ne connaîtrait pas ce manque inquiétant d'étudiants en sciences.

Première D.

La première D se présente comme une subdivision de la branche scientifique. Elle comporte un enseignement, profondément renouvelé, de 3 heures de sciences naturelles. L'enseignement des mathématiques sera conçu dans un esprit nouveau : celui de leurs éventuelles applications.

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

Il ne paraît pas douteux que cet enseignement soit de nature à préparer efficacement des études supérieures dans des secteurs scientifiques qui se développent rapidement mais il n'eût sans doute pas été nécessaire de l'instituer si les mathématiques étaient enseignées de façon telle et les programmes conçus de telle manière qu'un beaucoup plus grand nombre d'élèves s'y adonneraient avec de bonnes chances de succès dans la section C.

Première T.

« L'enseignement dispensé dans les seuls lycées techniques devra, par une pédagogie renouvelée, unir plus intimement qu'il ne l'a fait jusqu'alors l'enseignement scientifique théorique à l'enseignement pratique d'atelier, de façon à enrichir l'esprit des élèves, en partant du contact avec le concret. »

Le problème qui se pose ici est un problème méthodologique. On doit souhaiter qu'une pédagogie puisse être mise au point, qui

(1) Note éditée par le Ministère · Imprimerie spéciale du S. P. E. I. · premier trimestre 1966.

permette aux élèves dont l'esprit s'accommode mal des abstractions, d'apprendre à dégager d'un contact direct avec le concret les notions et les principes qui seuls permettent, en fin de compte, de le dominer. Il est probable que, de cette façon, on pourrait élever un certain nombre d'esprits peu aptes à profiter des méthodes habituelles d'enseignement. Cette question est d'une technicité telle que la commission ne peut se prononcer sur les chances de succès ou d'échec de ces recherches.

Classes terminales.

Les réflexions qui peuvent être faites à leur propos sont très voisines de celles qui ont été présentées sur l'organisation des classes de première. Notons simplement comme erreur fondamentale, le fait de classer la philosophie dans les disciplines littéraires, au point de n'attribuer à la section A que deux heures de mathématiques comme enseignement à option. C'est rejeter la philosophie hors des domaines où la science s'est faite et où elle a pourtant trouvé ses plus belles illustrations. Lorsque la spécialisation est exclusive du contraire ou du complémentaire, elle compromet l'unité et l'équilibre de l'individu, l'unité et l'équilibre du corps social.

En critiquant la spécialisation des enseignements du deuxième cycle et en demandant la réduction des programmes à quelques disciplines bien choisies pour leurs capacités spéciales à former l'esprit de l'enfant, *la Commission de contrôle n'entend pas limiter la vie scolaire à des jeux abstraits. Elle estime au contraire que tout doit être mis en œuvre pour éveiller l'intérêt de l'enfant à la vie de la cité et elle estime que les techniques modernes d'information comme aussi les facilités de transport le permettent aisément. La culture ne saurait plus être celle du tableau noir, de la craie et du manuel.*

L'ouverture d'esprit sur la vie active peut être — et doit être — obtenue par d'autres procédés : visites d'usines, quartiers industriels, gares de triage, grandes entreprises commerciales, exploitations agricoles, chantiers navals, etc. La télévision scolaire, accompagnée de commentaires des professeurs, peut être d'un grand secours pour faire connaître métiers et professions, pour éveiller chez les enfants le goût de telle ou telle activité économique, sociale, politique. Il ne faut pas confondre goût et aptitude pour un métier, une profession, goût et aptitude pour des études qui y

mènent normalement. Il faut laisser se jouer dans l'âme de l'enfant le petit drame de la concordance ou de la discordance entre les deux, il faut le laisser se décider lui-même, ce que l'on ne fait pas si on l'oblige ou même le laisse prendre à 16 ans une voie d'études très définie, caractérisée. A cet âge, ni les vocations ni les aptitudes ne sont déterminées, dans la plupart des cas au moins pour les premières, chez nombre d'enfants pour les secondes.

Il va de soi que l'enseignement supérieur ne gagnera rien à une telle spécialisation de l'enseignement secondaire. Le seul bénéfice sans doute pour lui serait d'en voir raccourcir sa durée, ce qui n'est peut-être pas souhaitable à bien des égards.

*
* *

Dans le domaine du *second cycle long*, les problèmes de *programmes* sont pratiquement des problèmes de *structures*, donc d'orientation et de sélection.

Autant la Commission de Contrôle est éminemment favorable à la diversification des enseignements techniques et spécialement ceux du second cycle court, autant elle condamne avec énergie la spécialisation des enseignements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Nous résumerons ici sa position :

La décision d'orientation prise à l'entrée du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est lourde de conséquences pour l'avenir. Pour ne prendre qu'un exemple : un élève qui aura choisi une des sections A sera nettement distancé à l'issue de la classe de seconde par un élève de la section C, qui aura bénéficié de quatre heures hebdomadaires de plus en sciences. En fait, ce sont seulement les élèves de la Section C a) ayant accepté de faire trois heures facultatives de grec (27 heures de travail en classe, combien au total ?), qui conserveront les plus nombreuses possibilités d'action après le baccalauréat. *Il est clair que cette répartition des élèves en sections plus ou moins nettement séparées (6 sections A, 4 sections C, une section T) n'est pas justifiée par une différence suffisante de nature mentale des élèves.*

On parle couramment d'option littéraire et d'option scientifique à l'entrée en classe de seconde, sans que l'on ait jamais défini exactement les notions « d'aptitudes littéraires » et « d'aptitudes scienti-

fiques ». Même si cette distinction était partiellement fondée, il ne devrait en être tenu compte que dans les cas extrêmes. Tous les élèves devraient pouvoir développer le plus longtemps possible des aptitudes dites différentes mais qui sont au moins complémentaires.

Toute discipline d'ailleurs a un caractère scientifique quand elle suppose et développe la rigueur du raisonnement, la précision du langage, le contrôle rigoureux et systématique des connaissances. Les sciences humaines et économiques sont bien des sciences, même si elles doivent reconnaître, accepter et intégrer le facteur humain, sa spécificité et la part de contingent qu'il introduit en tout ce qui le concerne. Spécialiser prématurément les enseignements c'est prendre — sans droit — la responsabilité de supprimer le *contrôle* intellectuel que les disciplines exercent les unes sur les autres, c'est flatter les caprices plus que fortifier les tendances profondes.

4. — *Durée des études secondaires et des études supérieures.*

Une des difficultés du problème posé, à notre époque, par l'enseignement, résulte de l'accroissement considérable et de la diversification des connaissances depuis que les structures de l'Éducation Nationale ont été mises en place et les paliers définis (entrée en classe de 6^e, baccalauréat, licence, doctorat). Le savoir s'enrichit sans cesse tandis que l'enfant continue de se développer à un rythme peu différent de celui de ses grands-parents, dans une « durée » semblable, et dans un cadre scolaire pratiquement inchangé, les étapes de la course étant à peu près de la même longueur qu'autrefois.

On peut donc penser qu'un certain nombre de problèmes devraient être plus facilement résolus si la durée des études était plus longue et les différentes étapes modifiées.

La spécialisation prématurée — c'est-à-dire avant le moment où elle peut et doit avoir une signification professionnelle — est la plus mauvaise solution possible du problème qui vient d'être posé.

Seule, l'augmentation de la durée des études peut permettre :

1° de concilier ce qui est par nature difficilement conciliable :

— accroissement et diversification des connaissances (d'où nécessité de la spécialisation) ;

— nécessité accrue d'une culture générale très étendue (conséquence de l'accroissement et de la diversification des connaissances).

2° d'atteindre le but que la Commission de contrôle assigne à l'enseignement : allier en un même individu une culture scientifique et une culture littéraire, conformément à un idéal d'*humanisme scientifique* qui devrait être celui de la France à l'époque actuelle.

Il ne s'agit pas d'accorder à l'adolescent un temps indéfini pour accumuler des connaissances scientifiques et littéraires mais de maintenir ou aviver chez les « scientifiques » le sens de la culture littéraire (pratiquement absente des classes préparatoires et des grandes écoles scientifiques) et réciproquement, chez les « littéraires », le sens des valeurs scientifiques (trop souvent perdues de vue, sinon méprisées).

3° De laisser à l'esprit le temps de mûrir, méditer, chercher sa voie. Les meilleurs esprits ne sont pas nécessairement les plus tôt révélés, ni les plus précocement brillants. Il faut laisser à l'adolescent une marge d'hésitations, d'erreurs, de repentirs.

Les inconvénients d'une durée assez longue des études ne sont pas négligeables, mais ils sont avant tout, semble-t-il d'ordre financier (pour les familles et pour l'Etat). Il faut savoir ce que l'on veut : un *enseignement de qualité* adapté à la société industrielle moderne en voie d'expansion et de transformations internes profondes — il sera nécessairement onéreux — ou un enseignement peu coûteux qui ne pourra répondre aux besoins de cette société. Il faut à cet égard faire trois remarques :

1. — L'âge moyen de la vie augmente et tout métier, toute activité économique et sociale exige davantage de connaissances. Il est donc normal d'allonger la durée des études en évitant toutefois d'autoriser la paresse, de permettre l'acquisition par répétition et de priver certains secteurs économiques du dynamisme de la jeunesse.

2. — Les investissements de la société industrielle moderne deviennent dispendieux ; c'est une règle générale. Il est donc absolument normal que le coût des investissements *intellectuels* croisse avec le développement de cette société.

3. — Personne ne conteste la nécessité d'une élévation de l'âge de la scolarité obligatoire. L'augmentation spontanée du taux de scolarisation au-delà de cet âge est une conséquence de l'accroissement des besoins de toutes natures dans la société industrielle et de l'amélioration du niveau de vie. L'augmentation de la *durée des études supérieures* ne serait que la traduction au niveau supérieur de ce processus de développement.

4. — Le report à un âge plus avancé des choix définitifs accroît les *possibilités d'orientation en fonction des aptitudes*. La justice scolaire et universitaire a donc pour condition un allongement de la durée des études.

La Commission de contrôle regrette que le Gouvernement n'ait pas exactement mesuré les dimensions du problème, ce qui l'a obligé de choisir entre culture générale et spécialisation. Ayant préféré ce dernier terme, pour des raisons sans doute d'efficacité pratique de l'enseignement, il a commis sur ce point une erreur grave.

5. — *Les professeurs.*

En analysant les conditions auxquelles les collègues d'enseignement secondaire devaient répondre pour permettre une orientation équitable, la Commission de contrôle a reconnu que la qualification des professeurs des quatre sections devait être *équivalente*, ce qui ne signifie nullement que leur formation doive être *identique*. Cette formation doit, en effet, être adaptée aux caractéristiques des groupes d'élèves qui constituent les sections du C. E. S. et aux méthodes qui doivent y être en usage. Il reste à définir brièvement le niveau des études de formation d'un professeur de l'enseignement secondaire.

La caractéristique essentielle d'un professeur de l'enseignement secondaire devrait être :

— une authentique formation supérieure : degré élevé des connaissances, développement de l'esprit critique, du goût et du sens de la recherche ;

— 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 premier

travail original montrant son aptitude à composer seul ou en équipe une œuvre de synthèse et d'imagination. C'est à ce prix que le niveau de l'enseignement secondaire sera relevé et qu'il préparera efficacement à l'enseignement supérieur, autrement dit que le problème du baccalauréat se posera en des termes beaucoup plus simples.

L'obtention du C. A. P. E. S. suppose une bonne formation pédagogique, mais elle ne présuppose pas l'élaboration et la rédaction d'un mémoire.

L'agrégation présuppose la maîtrise, donc, en lettres seulement, la rédaction d'un mémoire, non une formation pédagogique.

L'agrégation de sciences est critiquable aux deux points de vue : absence de formation pédagogique, absence de travail personnel original.

Les deux systèmes de formation sont donc l'un et l'autre insuffisants.

Il faudrait soit adjoindre à l'agrégation une année de formation pédagogique (en ajoutant pour les candidats à l'agrégation ès-sciences l'obligation de rédiger un mémoire) et affecter obligatoirement les agrégés, pendant dix ans, à l'enseignement secondaire, soit organiser les études du C. A. P. E. S. de façon que, à l'année de licence, succèdent d'abord une année consacrée au diplôme d'études supérieures et ensuite un an de formation pédagogique. Cette dernière solution, la *meilleure semble-t-il*, permettrait de former d'excellents professeurs et rendrait inutile l'agrégation en tant que concours de recrutement. Cette remarque ne signifie nullement que l'agrégation doive être supprimée ; elle pourrait subsister comme un excellent moyen d'incitation au perfectionnement des connaissances et comme *critère de répartition des professeurs entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement du second degré*.

La Commission de contrôle ne se dissimule pas que la pénurie actuelle de candidats à la fonction enseignante ne permet pas au Gouvernement de constituer dans de courts délais un corps enseignant composé de la façon qui est ici décrite. Elle admet aussi que dans les disciplines scientifiques l'élaboration d'un mémoire est *moins* indispensable pour la formation d'un professeur du premier cycle. Cependant, elle tient à souligner que pas plus qu'un enseignement de qualité,

un système équitable d'orientation et de sélection ne peut se concevoir sans un corps enseignant homogène et de haute qualification. Il faut remédier le plus rapidement possible aux insuffisances actuelles.

6. — Problèmes pédagogiques.

Dans certains types d'enseignement — classes de transition, classes pratiques, enseignement technique, enseignement agricole — il est question d'utiliser des méthodes pédagogiques d'un genre nouveau, mieux adaptées à certains caractères et types intellectuels, susceptibles de révéler des aptitudes qui, sans elles, resteraient ignorées ou entravées.

Peut-on penser que des méthodes adaptées aux *différentes natures* d'esprit, aux différents rythmes de travail peuvent permettre aux enfants d'acquérir des connaissances *semblables* ; autrement dit, plusieurs voies différentes peuvent-elles conduire à des connaissances identiques ou analogues ? Peut-on penser qu'il soit possible de définir un enseignement et des méthodes pédagogiques propres à faire accéder un enfant d'un niveau et d'un type intellectuels déterminés à des méthodes d'acquisition qui ne leur correspondent pas et sont d'un genre plus élevé et plus efficace.

Quelles que soient les difficultés de l'entreprise, il est absolument nécessaire d'effectuer des recherches en ce sens et de tenter toutes expériences qui s'y rattachent. Si, en effet, des résultats satisfaisants étaient obtenus, l'orientation, grâce à des méthodes pédagogiques renouvelées, prendrait alors son véritable sens puisque les esprits se classeraient moins dans un ordre *hiérarchique* qu'en raison de leurs caractéristiques individuelles. Ces « natures » individuelles, par hypothèse *différentes*, pourraient être exploitées par des méthodes *spéciales*, mais avec des résultats *identiques*. Des recherches très actives doivent être entreprises dans ce domaine, mais il faut se défier des illusions. *L'efficacité d'un cerveau résulte essentiellement de ses capacités à généraliser et à abstraire de la réalité les éléments fondamentaux.* Si l'on peut, par une pédagogie qualifiée de concrète, amener l'esprit à développer cette aptitude à l'abstraction, elle devra être employée et généralisée dans tous les enseignements, y compris les enseignements techniques. Mais la voie sera certainement beaucoup plus longue que pour les esprits naturellement portés à l'abstraction et qui seront passés plus tôt du *concret* au *formel*.

III. — Les conditions externes de l'orientation et de la sélection.

A. — LES POSSIBILITÉS MATÉRIELLES DE CHOIX

1. — *Capacités d'accueil dans les différents établissements et dans les différents enseignements.*

Les limitations extrinsèques du choix fait par l'enfant ou sa famille d'une ligne d'enseignement sont les plus irritantes, les plus graves, et les plus préjudiciables au développement de la société.

Ces limitations extrinsèques sont de deux ordres :

- moyens en personnel et en équipements ;
- besoins de la vie économique et sociale, besoins de l'expansion, emploi.

Ces deux domaines dans lesquels il peut y avoir des limitations sont placés, l'un directement, et le second seulement d'une façon indirecte — puisque nous sommes en régime d'économie capitaliste — sous la responsabilité de l'Etat.

La manière dont l'Etat et la mesure dans laquelle il entend faire face à ses obligations sont définies par le V^e Plan. Or, après avoir examiné le Plan de développement économique et social (dans son avis n° 56, Sénat, première session ordinaire de 1965-1966), la Commission des Affaires Culturelles concluait : « S'il ne s'agissait que de recherche scientifique ou d'action culturelle, votre Commission approuverait le Plan mais, à moins qu'une lettre rectificative du Gouvernement vienne modifier le montant des crédits accordés aux équipements scolaires et universitaires, elle doit, avec regret, selon la décision qu'elle a prise à l'unanimité de ses membres présents, donner un avis défavorable au projet de loi qui vous est soumis ».

Les raisons de cet avis défavorable ont été longuement développées dans ce rapport. Elles tiennent essentiellement à

l'insuffisance des investissements consacrés à l'Education Nationale : 25,5 milliards contre 32,864, hypothèse de travail minimale retenue par la Commission de l'équipement scolaire, universitaire et sportif du V^e Plan. Le rapporteur de la Commission des Affaires Economiques et du Plan s'était d'ailleurs exprimé de la façon suivante : « Aussi regrettons-nous très vivement que le Gouvernement ait modifié les options initiales en matière d'équipements collectifs au détriment des équipements de l'Education Nationale qui devraient, selon nous, avoir la priorité... Il ressort en définitive que les crédits destinés à l'ensemble des équipements scolaires, universitaires et sportifs seront limités à 25,5 milliards, soit à l'hypothèse minimum initialement envisagée par le Gouvernement, alors que la Commission de l'Equipement scolaire du Plan avait chiffré son évaluation minimum à 32,8 milliards. Ce recul des crédits d'équipements scolaires dans l'ordre des priorités nous paraît à la fois inexplicable et inadmissible. Le Gouvernement serait bien avisé de reviser son option ».

Les auditions auxquelles la Commission de contrôle a procédé, la lecture et l'analyse du rapport récemment publié par la Commission du Plan, ont confirmé les craintes exprimées par la Commission des Affaires culturelles et par le Rapporteur de la Commission des Affaires économiques.

Les arbitrages auxquels la Commission de l'Equipement scolaire, universitaire et sportif a dû procéder sont plus ou moins sévères selon les secteurs (enseignements préscolaire, élémentaire, premier cycle, deuxième cycle, enfance inadaptée, enseignement technique, enseignement supérieur). La Commission de contrôle mesure parfaitement l'importance considérable de l'effort que le Gouvernement devra accomplir dans le cadre du V^e Plan et qui est parfaitement défini dans le rapport général de la Commission de l'Equipement scolaire, universitaire et sportif (p. 190), elle approuve le Gouvernement de faire porter son effort spécialement sur les C. E. S., le second degré court, les Instituts universitaires de technologie, l'enfance inadaptée, mais elle ne peut pas admettre l'insuffisance manifeste des crédits du second cycle long, le sous-équipement des classes maternelles et élémentaires (dont nous avons vu qu'elles étaient très importantes pour garantir la justice scolaire), l'absence de tout effort spécifique de renouvellement des locaux existants et de desserrement des classes surchargées, le maintien de C. E. G. dans les zones rurales de faible densité. La

Commission de contrôle reconnaît que le Gouvernement doit s'attaquer à un problème d'une ampleur considérable et ne sous-estime pas les efforts financiers qu'il entend accomplir, mais elle a la conviction que si un effort supplémentaire très sérieux n'est pas entrepris rapidement tant sur le plan des équipements que sur celui des mesures d'accompagnement (recrutement des maîtres, action sociale, logements d'étudiants, bourses, etc.), les limitations extrinsèques globales et particulières dans le domaine des locaux et des maîtres seront telles et se révéleront si lourdes de conséquences que les meilleures intentions et les meilleures mesures de la réforme perdront une partie de leur efficacité. Ceci, particulièrement, dans le domaine de la justice scolaire. C'est ainsi que l'*institution de C. E. S.* peut se révéler à cet égard une excellente institution mais il faut qu'elle soit *rapidement mise en place et généralisée.*

Une décision d'orientation ou de sélection ne devrait *jamais* être dictée par des empêchements matériels. Le choix par l'enfant ou sa famille d'une ligne d'études ne devrait *jamais* être limité par une insuffisance de moyens en personnel et en matériel du service public de l'enseignement. Chacun sait que cet idéal ne peut pas être atteint dans de brefs délais et que des impératifs de rentabilité économique obligent à concentrer les moyens limités dont nous disposons sur les plus aptes, ceux qui peuvent le mieux profiter de l'enseignement, mais c'est une situation que l'on doit vouloir modifier dans les plus courts délais. Nous jugerons la politique du Gouvernement en fonction des propositions budgétaires qui nous seront présentées. Le fait que, d'aventure, elles respecteraient le « Plan » ne sera pas de nature à nous convaincre de leur bien-fondé.

Il est « inexplicable et inadmissible » que le Gouvernement n'ait pas retenu le chiffre *raisonnable* proposé par la Commission de l'Équipement et fixé entre 32 et 35 milliards de crédits d'investissement du V^e Plan. *Les problèmes d'orientation et de sélection ne pourront pas être posés correctement, l'insuffisance des moyens obligera à une trop grande rigueur.*

2. — Aides financières et internat.

De nombreux étudiants sont actuellement obligés d'effectuer un travail annexe rémunéré pour acquérir les moyens financiers nécessaires à la poursuite de leurs études. Il est reconnu que les pourcentages d'échecs chez ces étudiants est supérieur à ceux des étudiants qui se consacrent entièrement à leurs études. C'est une faiblesse pour un système socio-éducatif de laisser en dehors des études à temps complet une fraction non négligeable des étudiants. Sans doute, ne pourra-t-on jamais arriver à supprimer pour tous l'obligation du travail à temps partiel mais le Gouvernement doit s'efforcer de le limiter le plus possible par l'octroi d'aides financières, dans des conditions à définir.

L'affirmation qui précède — est-il besoin de le dire ? n'a pas pour objet de diminuer la valeur des enseignements de perfectionnement. Ils sont fort utiles pour l'individu et pour la Cité.

Le système de ces aides financières est à revoir entièrement à tous les degrés de l'enseignement : l'appréciation en effet des aptitudes nécessaires pour obtenir une bourse semble trop libérale. Les critères scolaires et universitaires se situent très en dessous de la notion d'*aptitudes réelles et indiscutables*. Les crédits étant limités, il en résulte un « saupoudrage » d'une efficacité incertaine. En deuxième lieu, les méthodes actuelles d'appréciation des revenus familiaux semblent assez peu équitables et leur caractère *secret* est particulièrement irritant.

Reposant sur des critères scolaires et universitaires insuffisamment sélectifs, le système actuel ne permet pas une bonne répartition, en fonction des aptitudes réelles, des effectifs d'élèves et d'étudiants dans les différents genres d'enseignement et dans les différentes branches d'études.

Les procédures d'attribution des bourses, les modalités de fixation des plafonds de ressources et d'évaluation de ces revenus, les différents critères utilisés ne sont ni simples, ni clairs et ils font l'objet d'une publicité nettement insuffisante.

Pour un même crédit global accordé aux bourses, on peut envisager plusieurs systèmes de répartition :

— l'un consiste à distribuer ces crédits entre le plus grand nombre d'enfants de familles pauvres ou modestes, sans s'attacher outre mesure à la valeur scolaire et universitaire, aux dons particuliers ;

— un second système tiendrait compte essentiellement de cette valeur et de ces aptitudes, le montant des bourses variant peu ou nullement en fonction des ressources familiales ;

— un troisième système utiliserait avant tout des critères scolaires et universitaires sélectifs. Cependant et en vue de réduire les dépenses budgétaires, les critères sociaux seraient pris en considération : les bourses seraient attribuées aux élèves doués dont les parents ont de faibles ressources ;

Enfin, la question se pose de savoir si le système préconisé devrait lier *orientation et aides financières* en subordonnant l'octroi de ces avantages pécuniaires à l'acceptation des *conseils* d'orientation.

Notre système actuel s'apparente au premier de ceux qui viennent d'être définis ; on peut le considérer comme mauvais. Il pourrait cependant être conservé pendant la *scolarité obligatoire* pour les seules *familles indigentes ou très pauvres* et les cas spéciaux. Comme le fait remarquer la Commission du Plan, le principe même de la *scolarité obligatoire* semble exclure l'octroi d'une aide financière. La règle ainsi définie devrait comporter des exceptions pour les cas d'insuffisance manifeste, c'est-à-dire ceux où la famille ne peut pas, même en se privant, loger, nourrir et vêtir décentement son enfant. S'il est absurde et choquant de vouloir compenser le *manque à gagner* de l'enfant astreint à l'étude puisque la famille est soumise à l'obligation scolaire et que, sur le plan matériel, *elle ne doit rien attendre d'un enfant*, le principe même de l'obligation scolaire présuppose le secours de l'Etat quand il est *nécessaire*, non dans l'intérêt de la famille mais de l'enfant, qui doit prendre sa croissance dans de bonnes conditions.

Le deuxième système pourrait être utilisé, dans le second cycle de l'*enseignement supérieur*. A ce niveau, la valeur et les dons des étudiants devraient être pris davantage en considération ; le montant des bourses devrait varier très peu en fonction des ressources familiales.

Dans le troisième cycle, suivi par les étudiants qui ont donné des preuves de volonté de travail et de capacité, la *bourse ou l'allocation d'études* ne devrait pas être fonction des ressources familiales.

Le troisième système qui combine critères sociaux et critères scolaires pourrait être celui du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et du premier cycle de l'enseignement supérieur. Dans le deuxième cycle de l'enseignement supérieur, l'enfant reste soumis à sa famille et dépend d'elle mais la scolarité n'est plus obligatoire. Il y a donc lieu d'*inciter* la famille à donner à son enfant toutes les chances que recèle sa nature. Ici encore, disons que s'il paraît *équitable et utile* de compenser *toutes* les dépenses que la famille doit engager pour la scolarité de l'enfant et même pour son entretien, il ne serait pas juste ni *moral*, pourquoi ne pas le dire ? de compenser son manque à gagner. Dans le premier cycle de l'enseignement supérieur, l'adolescent n'est pas encore indépendant de sa famille et sa valeur n'est pas encore confirmée. Il paraît donc légitime, dans ces deux cas, d'utiliser à la fois critères scolaires et critères sociaux, les premiers relevant d'un principe de rentabilité économique et sociale, les seconds d'une exigence de justice sociale et de solidarité nationale. La valeur de l'enfant n'étant pas confirmée, les critères scolaires ou universitaires ne sauraient seuls être retenus ; la période de l'obligation scolaire étant achevée et tout jugement définitif sur l'enfant étant encore prématuré, ses chances doivent être conservées ; donc les limitations extrinsèques de la famille, dues à sa situation pécuniaire, doivent être supprimées.

Il semble, en tout cas, qu'aucun système d'orientation ne puisse être efficace s'il n'établit un lien entre l'aide financière et les conseils d'orientation, que ce soit au niveau du baccalauréat ou à la fin du premier cycle de l'enseignement supérieur. Une relation analogue pourrait être établie également à l'issue de la classe de troisième, mais *avec des tempéraments*. Une telle relation entre *aide financière et orientation est le seul moyen en dehors de la contrainte* ou d'une sélection pédagogique prématurée qui ne dit pas son nom, qui puisse permettre de s'opposer aux décisions peu réfléchies ou aberrantes prises par des familles hasardeuses ou vaniteuses, et de mettre celles-ci en face de leurs responsabilités.

En outre, la Commission qui se refuse à toute orientation autoritaire, ne veut pas enlever au Gouvernement tout moyen de prévenir le chômage, d'accorder les formations aux possibilités d'emploi. Sans limiter la liberté des familles, en les informant

et en les plaçant devant leurs responsabilités, l'Etat peut très légitimement faciliter les adaptations nécessaires par un système d'aides financières conçu d'un façon toute nouvelle. Dans la mesure où la décision d'attribution *conditionnelle* d'une aide financière sera fondée *essentiellement* sur une analyse approfondie des aptitudes, la Commission de contrôle y souscrit entièrement. Ce problème est bien souvent passé sous silence par ceux qui fondent leur théorie de l'enseignement sur la notion d'*aptitude* et de *justice* scolaire mais le principe de l'individualisation de l'enseignement, c'est-à-dire d'une référence constante aux *aptitudes*, doit composer avec ceux de la *sécurité de l'emploi* et du *développement de la personnalité* dans la vie active. Donc, il faut laisser à l'Etat certains pouvoirs pour définir et proposer les orientations souhaitables, certains moyens pour éviter les discordances, sans pour autant supprimer la liberté des familles et s'en remettre à des orientations ou sélections pédagogiques prématurées.

En définitive, la solution du problème des aides financières résulte d'une heureuse combinaison à déterminer entre les trois systèmes fondamentaux définis ci-dessus et le principe de la liaison entre aide financière et orientation, combinaison variant selon le niveau de l'enseignement et le point de développement de l'enfant. Le lien entre les aides financières et la décision d'orientation doit être d'autant plus étroit que le niveau des études s'élève, la relation entre l'aide financière et les ressources familiales doit être également et dans les mêmes conditions, d'autant plus lâche.

En tout état de cause, on doit préférer un *système sélectif* qui permet d'accorder à un nombre plus restreint de parties prenantes des bourses ou allocations d'un montant élevé au système qui conduit à attribuer à un grand nombre de bénéficiaires des bourses d'un faible montant.

Il existe une différence fondamentale entre, d'une part, le régime des allocations familiales, des assurances sociales et des aides indirectes (cités et restaurants universitaires), qui ne tiennent pas compte de la situation pécuniaire de l'intéressé ou de sa famille et, d'autre part, les aides financières *directes* qui la prennent en considération. La juxtaposition de ces deux systèmes ne paraît pas mauvaise : l'un et l'autre ont leurs défauts, ils se corrigent mutuellement. Si, par exemple, par suite de quelque erreur d'appréciation sur sa valeur, tel étudiant est exclu du bénéfice d'une bourse,

du moins pourra-t-il conserver celui des aides indirectes. Il serait dangereux de créer deux catégories d'étudiants : les « élus » et les « réprouvés ». La dualité doit donc être conservée en tout état de cause mais *a fortiori* dans l'hypothèse où l'on réorganiserait le système des bourses pour lui donner plus d'efficacité du point de vue de l'orientation et de l'aide aux étudiants qui en ont vraiment besoin.

Parmi les aides financières, entendues au sens large du terme, il en est une dont on parle peu, mais qui résoudrait bien des problèmes si elle était accordée de plus ample façon ; nous voulons parler de l'*internat* en général. Certes, les phénomènes de déplacement de la population des villages vers les villes, de développement des centres urbains ont nettement modifié les données du problème. Il reste que l'institution des transports scolaires ne suffit pas à le résoudre dans les régions rurales. Or l'augmentation des places d'*internat* et des chambres d'étudiants est une condition *sine qua non* du développement des enseignements du second degré, de quelque nature qu'ils soient et de celui des études supérieures dans les villes. Elle est surtout une des clefs du problème de l'orientation et de la sélection. N'est-ce pas l'une des forces de certaines grandes écoles de n'avoir que des internes ? Certes l'esprit de corps y trouve l'une de ses sources, ce qui est plus un mal qu'un bien mais la discipline de travail s'en fait un moyen, la vie intellectuelle s'y organise facilement, la famille et l'étudiant sont dégagés de tout souci d'ordre matériel. Si les universités françaises veulent être à la hauteur des tâches qui les appellent, elles doivent résolument s'engager dans une voie où d'autres pays les ont devancées. Cités universitaires ou « campus », les deux solutions ont leurs avantages et leurs inconvénients. L'important est de détacher l'étudiant de toute préoccupation matérielle, de le rendre à l'insouciance originelle, de le laisser vivre sa *jeunesse spirituelle*. L'important, à un degré moins élevé de l'enseignement, c'est de supprimer les limitations dues à la situation géographique et, par conséquent, de créer dans les C. E. S. autant de places d'*internat* qu'il en faudra pour que tous les enfants puissent en suivre les enseignements.

B. — LES BESOINS SOCIAUX

D'autres limitations extrinsèques, que l'on ne peut pas éviter, viendront réduire la marge de liberté de l'enfant : nous voulons parler de l'emploi, des besoins économiques et sociaux de la nation.

Tous les problèmes d'orientation et de sélection sont étroitement dépendants des conditions de développement de la civilisation industrielle moderne : il serait vain d'adapter exactement l'enseignement aux potentialités de l'enfant, de respecter scrupuleusement et développer ses aptitudes si elles ne trouvaient à s'employer dans la vie économique et sociale. Un mauvais ajustement des « formations » aux « emplois », aux « fonctions » aurait pour conséquences un ralentissement du développement économique, un chômage accru et, pour certains, une déception permanente, les emplois proposés ne pouvant correspondre au niveau et à la nature des études accomplies.

Or il n'existe aucune raison particulière pour qu'une harmonie préétablie règle les rapports entre aptitudes et goûts d'une part, fonctions et emplois d'autre part. Il faut se garder spécialement en cette matière de tout optimisme et de tout pessimisme.

Dans le sens d'une probabilité de concordance entre les aptitudes et les goûts d'une part, les fonctions et les métiers d'autre part, on peut dire que les multiples formes de l'activité humaine, les situations concrètes singulières dans lesquelles se développe l'esprit de l'enfant, les contacts avec les réalisations humaines suscitent les goûts et par eux, dans une mesure non négligeable, les aptitudes. Cette première approche de la vie précise les directions d'intérêt et les aptitudes générales, orientant vers telle ou telle activité les ressources intellectuelles de tous.

Une civilisation industrielle suscite les vocations d'ingénieurs et de techniciens par un phénomène d'entraînement assez simple à expliquer. La vocation développe des aptitudes qui seraient restées inexploitées si les motivations affectives ne leur avaient pas donné une signification et une valeur. Le prestige qui, dans une société industrielle, s'attache à la profession d'ingénieur et, par voie de conséquence, aux études qui permettent d'accéder à cette fonction, mobilise les énergies de l'enfant en vue d'une activité intellectuelle déterminée et

d'études scientifiques ou techniques. Certes, la nature individuelle n'est pas corvéable ni pliable à merci mais, avant que ne se pose un problème d'orientation, le « cœur » opère les sélections intérieures et peut communiquer sa charge affective à la cadette des aptitudes. La vocation décuple l'énergie et permet de tirer tout le parti possible de certaines des potentialités les plus cachées. Le produit de l'activité industrielle est amusant, attirant, attachant, parce qu'il porte en lui une part de l'activité créatrice de l'homme ; la fonction « sociale », les symboles du commandement, du pouvoir, etc., fascinent l'âme et l'esprit.

De plus, les aptitudes ne sont pas si particulières qu'elles ne peuvent, pour nombre d'entre les plus précieuses, être exploitées dans l'exercice de fonctions ou de métiers bien différents par leur nature concrète mais semblables dans leur essence. A cet égard, le degré de liberté intérieure de chacun est variable mais la notion d'aptitudes ne se confond pas avec celle de fatalité. La vie est souple et liberté, l'éducation doit être développement *complet* de l'être humain afin de lui faire acquérir une pleine disponibilité de lui-même en face de la vie ; il doit être réforme, lutte contre les déséquilibres internes, donc, dans une mesure plus ou moins grande, domination de la nature, refus des déterminations trop précises et qui se veulent exclusives.

Il ne serait enfin pas souhaitable que la concordance soit parfaite entre aptitudes — à supposer qu'on puisse les définir rigoureusement et précisément — et les emplois. Autorisé à ne pas faire d'efforts d'adaptation, l'homme civilisé perdrait sa vigueur et sa vie psychique elle-même, la société dépourvue de principe interne de contradiction ralentirait son mouvement, se scléroserait, déprimerait. La compétition d'ailleurs est salutaire, qui suppose une certaine discordance entre les emplois (qualitativement et quantitativement définis) et les capacités individuelles.

En sens opposé, on doit reconnaître que pour tous ceux qui n'y ont pas été préparés, qui ne savent pas se « reconnaître » dans une société industrielle moderne, dont la culture générale est insignifiante et dont la palette d'aptitudes est limitée au ton que leur a donné le seul métier qu'ils aient connu, les conversions auxquelles les obligent les changements de structures peuvent constituer un drame. A côté des cas tragiques, il y a les innombrables professions ou métiers que l'on accomplit sans y mettre une âme qui ne s'en

veut point prisonnière. Le danger fondamental, la contradiction essentielle de la société industrielle moderne est là : elle exige toujours plus de culture et cette culture, si elle n'est pas parfaitement conçue, déracine l'individu. Le hiatus s'aggrave entre le niveau culturel de chacun et les conditions d'exercice de son métier.

*
* * *

Si cette analyse est exacte, plusieurs idées doivent être mises en lumière.

L'orientation en tant qu'elle est utile à l'ajustement correct en quantité et en qualité de l'offre et de la demande d'emploi, à l'ajustement des choix des formations scolaires et universitaires, d'une part, des fonctions et des emplois, d'autre part, sera préparée, facilitée et pourrait peut-être, *à la limite*, perdre son caractère contraignant *si l'enfant et sa famille sont parfaitement informés*, si l'élève est mis en contact avec la réalité concrète, s'il lui est donné de connaître assez tôt, à l'heure où ses intérêts s'éveillent et ses choix se décident, les multiples aspects de la vie économique et sociale. Cette question sera traitée en même temps que celle de l'office dont le Gouvernement a formé le projet. *Une information honnête, complète, mise à la disposition des familles par des spécialistes de la documentation est la condition fondamentale d'une orientation efficace mais libérale.*

En second lieu, *l'enseignement doit être déspecialisé*. Cela est vrai pour tous les niveaux. La spécialisation — professionnelle ou intellectuelle — n'est acceptable que lorsqu'elle ne compromet pas, dans les limites de temps imposées à un enseignement, l'acquisition des connaissances générales permettant les coordinations que la science exige pour son développement, les conversions que la vie rendra peut-être nécessaires. En même temps que ces connaissances générales, on devra inculquer à l'enfant le sens des possibilités de choix et de réorientation qu'elles lui donnent.

Une nouvelle précision doit être apportée à la conception que nous nous faisons de la *culture*. De même que la pédagogie doit pour nombre d'enfants appelés maintenant à recevoir un enseignement, tenir compte de l'intérêt profond suscité par l'objet concret, de même la culture, c'est-à-dire les connaissances indispensables à l'enfant pour qu'il se « situe », doivent, pour ces mêmes enfants,

se rattacher aux conditions et circonstances de sa vie, être données à partir et organisées autour d'elles. Il faut que la démarche de la pensée aille de la situation concrète singulière au milieu puis couvre progressivement les cercles concentriques de rayon de plus en plus grand dont l'individu est le centre.

Mais cette culture ne doit pas être subordonnée à l'emploi, ni pour son niveau, ni quant à sa nature. La société industrielle moderne, la société de consommation dans laquelle nous entrons favorise ce que l'individu doit tolérer, admettre et même espérer : une vie culturelle indépendante de son métier. La valeur de la civilisation dite « des loisirs » est à ce prix : un équilibre dans la vie de l'homme entre ses intérêts *professionnels* et ses intérêts *culturels*. Il n'est pas impensable que dans certains cas la différence soit très considérable entre le niveau de culture et le métier ou la profession ; cette situation n'est pas toujours bien acceptée par l'individu. Elle ne peut l'être que lorsque les études n'ont pas laissé en lui la cendre de livres entassés et lentement consumés mais le goût de penser et de faire, la vie de l'esprit, bref si l'enseignement a su développer ou faire acquérir à l'enfant la volonté de se garder alerte et curieux, s'il a provoqué en lui un comportement actif de l'esprit et le sens d'une nécessaire et continuelle adaptation.

IV. — Les procédés d'orientation et de sélection, choix et moyens.

A. — CONTINUITÉ ET DISCONTINUITÉ : LES SEUILS

1. — *Fin d'enseignement primaire et entrée dans l'enseignement du second degré.*

Le problème est extrêmement complexe et il est difficile de prétendre faire autre chose que le bien poser.

Pour ce faire et avant de proposer une solution, il faut partir de l'hypothèse la plus éloignée de la situation telle qu'elle était avant la création des C. E. S., c'est-à-dire l'hypothèse de l'école *unique* et nous demander à quelles conditions la justice scolaire serait alors assurée. L'analyse nous conduira à juger préférable la seconde solution, celle d'enseignements différenciés, et à définir ce que doit être dans ce cas l'entrée dans les classes de premier cycle.

L'école *unique* résout les problèmes d'orientation et de sélection à l'entrée de l'enseignement du second degré par le seul

fait qu'il n'y aurait plus de choix puisqu'il n'y aurait qu'une seule « sixième ». Mais comment définir le danger qu'elle présente ? Les élèves doués, capables de recevoir dès l'âge de 11 ans un enseignement diversifié, approfondi, de formation de l'esprit et de culture générale, seraient privés d'un tel enseignement parce qu'il ne serait plus donné par l'école publique ou le serait mal ou le serait tardivement. L'enseignement secondaire public ne répondrait plus au vœu des familles, il préparerait mal aux études supérieures, il y aurait injustice à l'égard des forts et préjudice pour la nation.

A cela, certains répliquent : enseignement unique ne veut pas dire enseignement uniforme ; la sixième commune devrait comporter des bancs d'essai, des mises à l'essai évoluant en options (langues vivantes, langues anciennes, mathématiques renforcées, travaux manuels, etc.). Il faut se garder, dit-on encore, du mélange des concepts : ce n'est pas parce que la sixième est commune qu'elle se borne à prolonger l'enseignement primaire ; ce n'est pas parce que l'école est unique que le programme est uniforme. Ni conservatisme (cloisonnement des enfants), ni démagogie (nivellement de l'enseignement par le bas).

Trois points sont à souligner :

— la classe de sixième ne doit pas se borner à prolonger l'*enseignement primaire*, les programmes du premier cycle, de la classe de sixième ne doivent pas être *uniformes* ;

— le *nivellement de l'enseignement par le bas* est à proscrire ;

— le *cloisonnement des enfants* est également à proscrire.

Donc le danger de l'école unique est parfaitement reconnu (nivellement de l'enseignement par le bas et absorption par l'enseignement primaire), mais on peut y parer grâce à des programmes divers, grâce à des « options » (langues vivantes, langues anciennes, mathématiques renforcées, travaux manuels, etc.). Le problème des maîtres et professeurs n'est pas abordé, non plus que celui des méthodes, mais on reconnaît que les programmes ne doivent pas être uniformes.

Le problème est alors ramené à la question de savoir quand les enfants doivent être répartis, au moins provisoirement, dans les différents groupes d'élèves auxquels des programmes différents sont proposés (n'employons pas le mot « enseignement » qui doit s'entendre du tout cohérent formé par des programmes, des

maîtres et une pédagogie). Il semble que, dans l'esprit de ceux qui préconisent cette solution, ce soit très tôt, au cours ou à la fin de la sixième puisque les mises à l'essai, en quoi consistera l'essentiel de l'enseignement donné en *sixième commune* doivent évoluer en « options ».

Certes, le moment où l'enfant pourra bénéficier d'un enseignement de type secondaire long (professeurs spécialisés) sera retardé — *de quelques mois*, peut-être d'un an, ce qui est dommageable — mais l'important n'est pas là : de toute évidence, les résultats des « essais », appréciés par les professeurs, seront déterminants pour le choix du programme proposé à l'élève. L'orientation se fera à l'intérieur de l'établissement, à l'intérieur même de la classe, et elle aura un caractère pédagogique accusé. Les *maîtres* — ou *professeurs* — de la classe de sixième commune seront les *véritables orienteurs* puisque c'est eux qui diront si les essais sont favorables ou non. Ils disposeront d'une masse très importante d'enfants de toutes origines, de toute valeur, de toutes aptitudes et c'est eux qui feront le véritable tri. Le système revient à consacrer toute une année d'études — en raison du calendrier scolaire et du système très contestable des grandes vacances — à une orientation dont le caractère pédagogique est très net. Dans ces conditions, la question doit alors être posée clairement : qui aura le dernier mot dans ce processus d'orientation ? *Les maîtres* et, derrière eux, l'Etat, ou les parents ? Quels seront les avis dont les uns et les autres s'entoureront, devront s'entourer ? Quel sera le rôle des psychologues, des orienteurs ? Quelle sera la part de liberté réservée dans ce choix à l'élève ?

Le système peut satisfaire à la justice scolaire dans la mesure où les élèves paraissant doués au cours des premiers essais seraient immédiatement mis à même d'étudier les programmes des études longues et notamment les programmes classiques.

Mais alors deux objections se présentent. Puisqu'il y a intérêt, ce qui ne semble pas contesté, à commencer le plus tôt possible ces études dites « longues », pourquoi un examen d'entrée en sixième (ou le livret scolaire de l'enseignement primaire) ne suffirait-il pas à déceler les cas non douteux, ceux dans lesquels il est très vraisemblable que l'enfant réussira dans des études longues ?

D'autre part, si les aptitudes de certains enfants aux études « longues » ne peuvent pas être décelées par le système actuel

parce que la sélection se fait nécessairement, en ordre principal, selon ce qui est affirmé, d'après la facilité et la correction de leur élocution en français, qualité reflétant essentiellement, à cet âge, l'influence de facteurs familiaux et sociaux, il serait en effet possible que maîtres ou professeurs de la sixième commune puissent mieux déceler grâce aux « bancs d'essai » dont il est question ces aptitudes cachées. Mais ce qui est implicitement *incriminé* ici, c'est l'instrument de sélection actuellement employé, c'est-à-dire l'*examen d'entrée en sixième* et indirectement l'*enseignement primaire* lui-même. Ce que l'on veut dire en somme, c'est que l'enseignement primaire n'est pas parvenu à donner à tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale, une élocution en français correcte et que les examens d'entrée en sixième sont mal conçus puisqu'ils ne permettent pas de déceler les aptitudes réelles mais latentes des enfants. Ne vaudrait-il pas mieux alors réformer l'enseignement primaire — spécialement dans les campagnes — et modifier profondément l'examen d'entrée en sixième (nous retrouverons ce problème à propos du baccalauréat), pour tenir compte du caractère seulement apparent de certaines inaptitudes, que de modifier l'enseignement du premier cycle et de retarder le « démarrage » d'enseignements dits « longs », mais déjà *trop courts* eu égard à l'importance des programmes et au nombre des matières ?

La « sixième commune » appelle quelques autres remarques, comme d'ailleurs l'idée de « tronc commun », mais il en est une qui semble dirimante : les meilleurs élèves rechercheront toujours l'établissement qui leur donne l'enseignement du plus haut niveau et l'adopteront, *s'ils en ont les moyens financiers*. Retarder dans les établissements de l'Etat l'étude des programmes longs, c'est défavoriser les enfants des familles pauvres qui ne peuvent espérer profiter du recours aux établissements privés.

Il paraît évident que l'intérêt fondamental de l'Education nationale, des enfants et du pays tout entier, est de dispenser, dès que les élèves peuvent les recevoir avec fruit, les enseignements « longs » et spécialement l'enseignement dit classique, selon des méthodes qui pourraient être améliorées.

Ainsi donc, la Commission de Contrôle est conduite à se prononcer en faveur d'une structure diversifiée. C'est cette situation définie par la « réforme » qui a été étudiée plus haut. Notons ici, qu'elle implique la mise en place de mécanismes d'orientation

et de sélection à l'entrée en classe de sixième, étant bien entendu que toutes possibilités de changement seront effectivement ménagées à l'intérieur du C. E. S. pour tenir compte des progrès de l'enfant et des marques qu'il pourrait donner d'aptitudes jusqu'alors virtuelles. Il faut donc distinguer soigneusement orientation et sélection à l'entrée et au cours des études du second cycle.

L'orientation et la sélection à l'entrée de la classe de sixième doit d'abord revêtir un caractère pédagogique, être fondée sur l'étude du *dossier scolaire* de l'enfant. En cas d'inaptitude supposée, l'*examen* doit constituer une *procédure d'appel*. L'accueil en classe de sixième moderne long et même en classique devrait être *libéral* et, *sauf inaptitude manifeste, conforme au vœu des parents, la sélection ne se faisant rigoureuse qu'à la fin de la classe de cinquième*. L'examen se bornerait à déceler les incapacités évidentes et, pour cela, il devrait être mieux conçu (il faudrait enfin abandonner le critère de la *moyenne*, impropre à déceler les aptitudes). A cet examen devrait être ajouté *pour les cas où le doute est permis*, compte tenu précisément de la différence existant souvent à cet âge entre les aptitudes et leurs manifestations perceptibles par des moyens scolaires, un *dernier recours* auprès d'une *équipe de psychologues, de sociologues et de médecins*. Un système rationnel et juste d'orientation ne peut pas être conçu *sans examens* approfondis de la personnalité de l'enfant. Les critères scolaires sont le plus généralement insuffisants car ils consistent à juger des aptitudes à suivre un enseignement d'un degré supérieur, de nature souvent différente, en fonction des capacités d'assimilation du programme d'un enseignement d'un degré inférieur. Il n'y aura pas de système d'orientation et de sélection juste sans institution d'examens organisés non seulement par les professeurs, mais aussi par des psychologues, des sociologues, des médecins ;

— caractère libéral de l'accès en 6^e classique et 6^e moderne long, d'une façon générale dans la section choisie, la sélection ne devenant plus rigoureuse qu'à la fin de la classe de 5^e ;

— examen d'entrée en classe de 6^e, réorganisé, doublé, dans le cas où le doute est permis, d'une analyse complète de la personnalité de l'enfant par une équipe de professeurs, psychologues, sociologues, médecins, analyse menée avec le concours des parents.

Telles sont les deux idées fondamentales auxquelles s'est arrêtée la Commission.

A l'intérieur du C. E. S. et au cours des études de premier cycle, les conditions d'une orientation et d'une sélection justes ont été définies lors de l'étude des structures. Nous les rappelons brièvement :

— valeur équivalente — niveau de la licence d'enseignement
— des professeurs des différentes sections (ce qui ne signifie pas formation de même type) ;

— enseignement agricole progressivement intégré dans l'enseignement général ;

— réforme des méthodes pédagogiques qui doivent s'adapter aux caractéristiques psychiques des différents groupes d'enfants ;

— programmes limités pour l'essentiel aux disciplines de formation de l'esprit ;

— formation spéciale donnée aux directeurs de C. E. S. en vue de faciliter le fonctionnement interne de l'établissement ;

— capacités d'accueil suffisantes dans les C. E. S. (externat, internat) ;

— réseau serré de collèges d'enseignement général et transformation des C. E. G. sans section classique en C. E. S.

La Commission de Contrôle reconnaît que les différents problèmes figurant dans cette énumération sont tous assez difficiles à résoudre. Elle n'est pas certaine, cependant, que pour quelques uns d'entre eux les difficultés ne tiennent pas à une insuffisante analyse des questions d'orientation, telle la relation entre programmes, orientation et sélection, où à une défense excessive d'intérêts corporatifs.

2. — Orientation à l'issue de la classe de 3^e.

Un moment très important de l'orientation se situe à la fin de la classe de troisième.

Les voies sont nombreuses, entre lesquelles l'enfant devra choisir :

Trois groupes de possibilités s'offrent à lui :

— entrée dans le second cycle long ;

— entrée dans le second cycle court ;

— entrée dans la vie active.

Compte tenu de l'ensemble des données en sa possession ou évaluées par elle (demande des familles, besoins de l'économie, possibilités pratiques), la *Commission de l'équipement scolaire, universitaire et sportif* a été conduite à s'assigner, pour les années 1972-1975, les objectifs suivants concernant la répartition des effectifs de la classe d'âge sortant de 3^e :

- entrée dans le second cycle long : 35 % ;
- entrée dans le second cycle court : 40 % ;
- entrée dans la vie active : 25 %.

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 (sections techniques industrielles, techniques commerciales et professionnelles administratives).

Les enfants qui choisiront le cycle long auront quatre possibilités : secondes A, B, T et section de techniciens.

L'avantage numérique semble très nettement acquis au cycle long ; par contre, le rapport des taux de scolarisation dans les deux enseignements ira en s'inversant.

Si, maintenant, on groupe toutes les possibilités d'enseignement *technique* ou *professionnel* (mis à part l'apprentissage et sans compter les subdivisions fondées sur la nature des études (industrielles, commerciales, etc.) on s'aperçoit qu'il y a, à l'issue de la classe de 3^e, cinq voies possibles :

- certificat de formation professionnelle (1 an) ;
- brevet d'enseignement professionnel (2 ans) ;
- brevet de technicien ;
- seconde A (menant à la première technique économique) ;
- seconde T.

On avouera que le problème du choix ne sera pas aisé à résoudre.

L'enfant qui ne suivra pas l'une des voies de l'enseignement technique devra choisir, pour la fin de ses études secondaires, entre une voie littéraire et une voie scientifique, l'une et l'autre de ces voies se subdivisant au niveau de la classe de 1^{re} en deux sections (A et B correspondant à la seconde littéraire ; C et D correspondant à la seconde scientifique).

Le choix entre voie littéraire et voie scientifique, nous l'avons déjà dit, est fait trop tôt. Il n'est pas bon de limiter dès l'entrée en seconde la formation de l'enfant à une certaine forme de culture, littéraire ou scientifique. Aucune décision d'orientation ne peut être sérieusement prise à ce moment du développement de l'enfant. *Il conviendrait au moins de reporter le moment décisif de l'orientation à la fin de la classe de seconde. Ce serait un moindre mal mais ce serait encore trop tôt.*

Il est probable que les auteurs de la réforme ont entendu spécialiser précocement les enfants de l'enseignement secondaire pour les préparer le plus tôt possible aux enseignements supérieurs. Et il est vrai qu'il doit y avoir en un certain sens une étroite relation entre les exigences de l'enseignement supérieur et les enseignements du second cycle de l'enseignement secondaire. Mais cette relation ne doit pas être entendue comme une première prise de contact avec les enseignements supérieurs. Elle doit être comprise comme une préparation de l'esprit, une formation des processus intellectuels mis en œuvre pour *acquérir des connaissances* d'un niveau élevé et *effectuer des recherches*, activités de l'esprit qui définissent, l'une et l'autre, l'enseignement supérieur.

En raison même de la spécialisation des enseignements à partir de la classe de seconde, la Commission de Contrôle rejette toute idée d'orientation impérative. Il lui a semblé que la *décision d'orientation* devrait être prise dans les conditions suivantes : l'enfant recevrait un *conseil* d'orientation de caractère pédagogique, les professeurs devant fonder leur jugement sur l'examen du *dossier scolaire individuel*. La Commission a pu apprécier les efforts accomplis dans l'Académie de Paris pour que le classement des élèves selon leurs aptitudes s'effectue de la façon la plus rationnelle et elle pense que les conseils de classe peuvent encore perfectionner leurs méthodes. Néanmoins, un *premier recours* devra être donné à l'enfant sous la forme d'un *examen* dont les épreuves se limiteraient aux *principales disciplines de formation de l'esprit*, propres à déceler les aptitudes fondamentales. En cas d'échec, et si du

moins il a obtenu une note supérieure à un certain seuil — à définir compte tenu des difficultés de notation (plus de 8 par exemple) — l'élève disposera d'un *deuxième recours*, celui des psychologues conseillers d'orientation dont le rôle ne serait pas de contester les appréciations portées par les professeurs sur les aptitudes *actuelles* de l'enfant, mais de supputer une évolution favorable dans la manifestation d'aptitudes encore peu affirmées. Il leur appartiendrait de prendre la responsabilité de maintenir jusqu'au baccalauréat, selon le vœu des parents, tel enfant qui leur paraîtrait pouvoir se révéler.

En dernière analyse, il appartient aux parents de trancher. C'est eux qui ont la responsabilité des enfants, c'est eux qui doivent prendre les risques, c'est à eux que doit rester le pouvoir de décision : le succès ou l'échec au baccalauréat viendra dire s'ils ont eu tort ou raison.

Enfin, il est bien difficile de concevoir un système d'orientation et de sélection juste sans tenir compte de l'enseignement privé. Il semble que les mêmes règles devraient être appliquées dans les établissements sous contrat, l'examen étant passé pour les uns et pour les autres en dehors de l'établissement scolaire, avec des professeurs de lycée.

B. — EXAMENS ET CONCOURS

1. — *Baccalauréat.*

Il est certain que résoudre le problème du baccalauréat, tel qu'il est actuellement posé et tel aussi que la réforme le pose — elle en modifie certaines données dans le sens d'une aggravation des difficultés fondamentales — est proprement résoudre la quadrature du cercle. Les méthodes variées employées au début des études supérieures dans les différentes facultés et les classes préparatoires pour opérer les sélections jugées indispensables (sélection occulte dans les classes préparatoires, propédeutiques Lettres et Sciences, C. P. E. M.), montrent que des ajustements ont été jugés nécessaires. Ils ont été décidés empiriquement, sans vue d'ensemble. Par eux-mêmes, ils fournissent la preuve de l'insuffisance du baccalauréat comme moyen de sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur.

C'est d'ailleurs une caractéristique de notre système universitaire et scolaire de multiplier les barrages et les titres comm

si la règle était une dépréciation graduelle de tout diplôme et que l'on dût se méfier de chacun d'eux après un bref usage.

En quoi la réforme modifiera-t-elle les données du problème posé par le baccalauréat ?

1. — Elle supprime la propédeutique (non le C. P. E. M. ni la sélection occulte à l'entrée et au cours des classes préparatoires). Elle suppose donc un baccalauréat plus sélectif à moins que d'accepter délibérément le système actuel des facultés de droit ou de supposer une élévation de niveau des études secondaires (dans ce dernier cas, la sélection c'est-à-dire le pourcentage des échecs serait plus faible, mais le niveau des candidats reçus serait plus haut).

La sélection « empirique » au cours des premières années de faculté se justifie si les études supérieures considérées sont d'un genre différent de celui des études secondaires qui les précèdent, ce qui était le cas jusqu'ici pour les facultés de droit et, dans une moindre mesure, pour les facultés de médecine. En revanche, on comprend mal des pourcentages élevés d'échecs dans les facultés des Lettres ou des Sciences si l'examen du baccalauréat est correctement organisé et si les études qui y conduisent sont bien conçues. Il n'est pas vrai que le niveau d'un type d'études ou d'un concours soit mesuré par le pourcentage des échecs et il conviendrait de perdre l'habitude de dire que tel examen, tel concours ou telle école sont de niveau élevé parce que la proportion des réussites est très faible. Un enseignement qui ne se recommande que par son aspect sélectif pêche en quelque manière qu'il convient de déceler.

Y a-t-il quelque raison de penser que le niveau du baccalauréat sera élevé par la réforme ? Pour répondre à cette question, observons que le niveau d'un enseignement dépend des programmes, des professeurs, des méthodes pédagogiques, de sa durée.

Les programmes ? Les modifications vont dans le sens d'une *spécialisation* à partir de la classe de seconde. Malgré cette spécialisation déjà nette en 2^e et très étroite pour la plupart des sections, à partir de la classe de première, on n'a pas pu éviter l'encyclopédisme, en raison d'une pondération défectueuse entre les disciplines de formation de l'esprit et les autres. En un certain sens, on pourrait considérer que cette spécialisation résulte d'une volonté de lier plus étroitement l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur et que les étudiants seront mieux formés à des études supérieures elles-mêmes spécialisées, au cours du 2^e cycle tel qu'il est

conçu. Mais c'est à tort, à notre avis, parce qu'à ce niveau, spécialisation signifie ignorance des œuvres de l'esprit dans des disciplines complémentaires et que *l'excellence de la préparation d'un étudiant dépend de la formation de son esprit non de la somme des connaissances acquises.*

Les professeurs ? La qualification des professeurs n'est pas modifiée par la réforme. Le problème de l'agrégation n'est pas abordé de front. Bien plus l'agrégation devient un concours hybride de recrutement (enseignement secondaire 2^e cycle, classes préparatoires, assistantat). Rien n'est prévu pour la formation pédagogique des agrégés et aucune obligation ne leur est faite d'enseigner dans le deuxième cycle avant d'accéder aux classes préparatoires ou à la faculté ! Les professeurs du 1^{er} cycle devraient être de niveau de la licence d'enseignement. La formation de « capésiens » (trois années d'études supérieures, une année de formation pédagogique) serait inférieure d'un an à celle qu'ils reçoivent actuellement. En Lettres, au moins, cette préparation peut sembler insuffisante.

Il se peut que le niveau des enseignants s'améliore, par rapport à une situation très mauvaise qui se définit par un grave déficit de professeurs titulaires du C. A. P. E. S. ou de la licence d'enseignement dans les 1^{er} et 2^e cycles : circonstance heureuse, souhaitée, non conséquence de la réforme mais bien plutôt de l'augmentation du nombre de candidats à la fonction publique enseignante.

Les méthodes pédagogiques ? Il semble que l'on veuille faire un effort très sérieux de renouvellement des méthodes pédagogiques dans les classes de transition et pratiques terminales d'une part, dans l'enseignement technique (second cycle court et I. U. T.), d'autre part. Dans ces conditions, le profit pour le baccalauréat, ne semble pas devoir être très grand.

La durée des études ? La durée des études secondaires est inchangée.

Les inconvénients d'un allongement ne seraient pas minimes et cependant comment ne pas voir dans le maintien à sept ans de la durée des études secondaires — alors que les connaissances se sont beaucoup accrues et que l'on continue à faire de l'enseignement secondaire, sous couvert de culture générale, un enseignement d'acquisition de connaissances — une des raisons majeures de la faiblesse du système actuel ? Si l'on ne voulait pas réformer dans son principe même l'enseignement secondaire, ne fallait-il pas

maintenir les propédeutiques comme *classes d'enseignement secondaire*, ce qui est en somme le principe même des classes préparatoires ?

Si tels que la « réforme » les définit, les programmes, la qualification des professeurs, les méthodes et la durée de l'enseignement secondaire ne sont pas de nature à élever le niveau des élèves, pourquoi le baccalauréat remplirait-il mieux qu'il ne le fait actuellement son double rôle de sanction des études secondaires et de sélection à l'entrée des études supérieures ?

Peut-être les auteurs de la réforme espèrent-ils que le système d'*orientation* qui règlera, à l'issue de la classe de troisième, la répartition des enfants entre les différents enseignements (et, par voie de conséquence, l'entrée dans la vie active) jouera à l'entrée du second cycle long comme un instrument de *sélection* assez sévère pour que les pourcentages d'échecs au baccalauréat soit ramené à un taux plus faible.

Le projet de réforme du baccalauréat qui est présenté ici tient compte de la situation de fait (notamment des programmes et du niveau des études). *Il n'est donc pas donné comme un projet de baccalauréat idéal, lequel ne saurait être établi qu'après une réforme profonde des études secondaires selon les principes que nous avons définis.*

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. A l'actif, ce bilan comprendrait non seulement des *acquisitions* de connaissances mais aussi les *aptitudes* à un ou plusieurs enseignements supérieurs définis ; au *passif*, non seulement les lacunes en telle ou telle matière mais aussi les *inaptitudes* à tels ou tels enseignements.

Une telle conception exige le recours, non seulement à des jurys tels qu'ils sont actuellement prévus mais aussi à des psychologues, à des médecins.

On ne devrait plus tenir compte seulement des résultats à l'examen lui-même — dont les épreuves seraient renforcées — mais aussi des analyses psychologiques, des notes obtenues en cours de scolarité (pour l'enseignement public et dans certaines conditions à définir pour l'enseignement privé) et des impressions faites par l'élève au cours d'un *entretien* sur des sujets d'ordre général (et sur ceux qui concernent son propre avenir).

Les moyens en personnel pourraient être trouvés : d'abord parce que l'examen serait passé *en dehors de l'année scolaire normale*, ce qui permettrait aux professeurs de se consacrer entièrement — moyennant des indemnités convenables — à la correction des copies et aux interrogations orales ; en second lieu, appel serait fait aux professeurs ayant quitté leurs fonctions depuis moins de trois ans.

Un tel baccalauréat passé en une seule session serait probablement préférable au baccalauréat tel qu'il est prévu et passé en deux sessions (la seconde session n'étant ouverte, selon notre projet, que pour les cas limites).

On pourrait imaginer le système suivant :

1. — Baccalauréat passé en dehors de l'année scolaire ;
2. — Epreuves écrites sur toutes les matières du programme ;
3. — Double correction de préférence pour toutes les matières, ou certaines d'entre elles, les plus propices aux divergences de notation (français, philosophie) ;

4. — Pour les matières principales (français, mathématiques, philosophie, physique) deux sujets devant être traités l'un et l'autre :

— un sujet exigeant des connaissances étendues dans la matière considérée ;

— un sujet permettant à l'élève de révéler ses aptitudes à comprendre et à traiter les problèmes de cette discipline, de faire preuve des caractéristiques mentales nécessaires pour continuer dans cette direction des études supérieures (par exemple sens de l'observation et de l'approximation en physique) ;

5. — Coefficients différentiels :

En fonction :

- a) De la section choisie,
- b) Des facultés et des classes préparatoires d'accueil,
- c) De la distinction entre les deux types de sujets définis en (4) : coefficients plus forts pour les sujets permettant de révéler des aptitudes et une bonne formation de l'esprit dans la discipline considérée.

6. — La note moyenne 10, calculée sur les seuls coefficients de la section, serait exigée.

Les candidats non reçus mais ayant une note supérieure à 8 seraient admis :

— soit à se présenter à la session de septembre ;

— soit, sur leur demande, à subir un examen général comportant étude du dossier scolaire, examen psychotechnique, entretien, etc. Si les éléments obtenus de cette manière sont favorables et si la note moyenne obtenue par application des *coefficients de facultés d'accueil* est supérieure à 12 ils seraient déclarés admis dans ces facultés.

Les élèves n'ayant pas obtenu la note 8 en juillet ne seraient admis à se présenter en septembre que sur demande expresse et après accord d'une commission statuant après examen du dossier scolaire.

7. — Un seul redoublement serait autorisé, sauf décision spéciale d'une commission statuant après examen global (dossier scolaire, examen psychotechnique, entretien, etc.).

On pourrait reprocher à ce projet, donné ici comme exemple de ce vers quoi il faut tendre, d'être complexe et d'exiger la mobilisation de moyens importants. Eh bien ! n'est-ce pas justifié ? 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 faire un véritable et très sérieux diagnostic ? S'il s'agit de la santé du corps, qui donc hésite à dépenser des sommes considérables, à multiplier les consultations médicales mais parce qu'il y va de cette chose insignifiante qu'on appelle un esprit, on se contente de quelques épreuves passées dans l'affolement, quand ce n'est pas dans l'angoisse alors que l'année scolaire n'est même pas achevée ou qu'elle est déjà commencée ! Une seule correction, quelques notes multipliées, additionnées, tel est le procès dont le verdict n'impressionne plus personne. La procédure était peut-être adaptée à un petit nombre de prévenus et acceptable autrefois, elle ne l'est plus maintenant.

A vrai dire, on parle beaucoup du baccalauréat devenu thème commode de discussion, d'apitoiements, de scandale et comme un signe que les mécanismes scolaires sont grippés. La tentation est grande de l'abandonner à son sort, en invoquant, si besoin est, des raisons sociales et de le transformer en une simple sanction des

études secondaires. Ce n'est pas la solution courageuse ni la plus juste. La Commission est convaincue qu'un baccalauréat bien conçu, comme un examen complet de l'intelligence et de la personnalité tout entière de l'adolescent serait accepté par les parents et par les enfants persuadés, enfin, qu'on a pris les mesures propres à les juger aussi parfaitement qu'il est humainement possible. La vérité est simple. Le public a perdu confiance dans cet examen : non, bien sûr, dans l'intégrité du corps enseignant ni dans l'organisation matérielle de l'examen mais dans la valeur intrinsèque du baccalauréat comme moyen de juger l'enfant. Le projet établi par la Commission de contrôle aurait le mérite de redonner confiance aux parents, de freiner les demandes inconsidérées d'inscription dans le second cycle et de conserver au baccalauréat son rôle de liaison entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire. Mais il est bien évident que le problème serait beaucoup plus sûrement résolu si l'on renonçait courageusement aux programmes à la fois déséquilibrés, spécialisés et surchargés, si l'on en venait à les réduire aux disciplines de formation de l'esprit. Là est l'objet de la véritable réforme, celle qui reste à faire et qui résoudrait la plupart des problèmes que posent l'orientation et la sélection. On a pu, par exemple, s'apercevoir par les résultats du baccalauréat de mathématiques que celui-ci était d'un niveau trop élevé ou que la préparation en était mauvaise. Faudrait-il accroître encore l'enseignement des sciences dans la section qui y prépare ? La Commission de contrôle ne le pense pas. Il vaudrait beaucoup mieux composer un enseignement à dominante scientifique mais équilibré, moins dispersé, moins lourd, où chaque matière fondamentale serait enseignée à un niveau raisonnable, que d'inculquer des connaissances que l'enfant ne peut assimiler, en raison de leur masse et de leur difficulté sans un effort le plus souvent très supérieur aux possibilités psycho-physiologiques de cet âge.

2. — *Orientation à l'issue du premier cycle de l'enseignement supérieur.*

On ne peut pas prévoir qu'elle sera la force de persuasion des jurys de D.U.E.S. ou de D.U.E.L., mais leur autorité morale engagera, obligera l'étudiant, dont la marge d'autonomie s'amenuise. Ici encore la signification de la réforme dépendra de l'esprit dans lequel les professeurs de faculté l'appliqueront. La difficulté devien-

dra sérieuse quand il s'agira de conseiller une « reconversion » vers un I.U.T. Nous touchons là une des difficultés de l'orientation indicative. *Tout système efficace d'orientation doit reposer sur une relation étroite entre pouvoir de décision et responsabilité* : les professeurs de faculté sont responsables de la collation des titres. Le sont-ils de l'avenir des enfants ? Le conseil d'orientation donné officiellement, obligatoirement et ajouté à la décision de décerner le D.U.E.S. ou le D.U.E.L. crée une responsabilité morale collective, dont il convient de mesurer la portée. Le poids de ce *conseil* pèsera en effet très lourd dans la délibération de l'étudiant. Plus l'autorité est haute, plus la marge effective d'appréciation individuelle est faible. L'obstination de la famille peut éviter à l'enfant une erreur d'orientation par le refus de suivre un conseil donné au niveau de l'entrée en 6^e ou en 3^e. Mais après quelques années d'études, l'étudiant est le plus souvent seul en face de ses maîtres : il paraît en général trop faible pour s'opposer à un avis qui serait présenté d'une façon formelle. Or même très compétents, très soucieux du bien de leurs étudiants, les professeurs peuvent se tromper. De plus, c'est à l'étudiant de chercher et de trouver sa voie ; aussi doit-on tolérer de sa part des erreurs car c'est en tâtonnant qu'il développera et précisera spontanément sa personnalité.

N'eût-il pas mieux valu laisser aux professeurs la *faculté* de donner un *conseil d'orientation* s'ils le jugeaient opportun. L'obligation ne leur en étant faite que *lorsque l'étudiant sollicite cette aide* ?

Le conseil d'orientation n'évite pas à l'étudiant, seul responsable, d'avoir à choisir — avec sa famille — ses études et son avenir, il impose incontestablement aux jurys une lourde *responsabilité morale*. Il faut espérer en la sagesse et en l'esprit libéral des professeurs de faculté pour qu'ils se prononcent avec la plus grande prudence et la plus extrême réserve.

Par contre, on verrait beaucoup plus d'inconvénients que d'avantages à laisser indépendants orientation et système d'aides financières. En fait, le système des grandes écoles, pour certaines d'entre elles au moins, lie étroitement sélection et avantages financiers. D'un autre côté, les I.P.E.S. ne sont pas autre chose qu'un *moyen d'orientation* — sous la forme d'une offre d'aides financières et de moyens d'études améliorés — *lié à une sélection*. Par le contrat qui lie l'étudiant à l'Etat, le concours d'entrée contrôle l'accès à un enseignement, à certains moyens d'études et se présente comme un concours de recrutement.

Autant il paraît critiquable d'imposer aux jurys d'assortir leur décision supposée favorable d'un conseil d'orientation, autant il semble justifié de permettre à l'Etat d'assurer le bon fonctionnement du service public de l'enseignement — notamment par une orientation et une sélection judicieuses — en liant l'octroi d'une aide à l'acceptation d'une *décision d'orientation* prise par les jurys. Cette décision aurait un caractère administratif ; elle engagerait d'une façon précise, et sur ce point seulement, la responsabilité des professeurs ; elle ne se présenterait que subsidiairement, aux yeux de l'étudiant, comme un conseil d'orientation. Elle consisterait à dire que, pour tel et tel choix de l'étudiant, une aide financière pourra lui être accordée (sous réserve ou non de conditions financières à remplir par sa famille ou par lui-même).

Cette solution ferait du corps enseignant des facultés un pont entre l'étudiant et l'Etat, entre le futur sujet de la vie économique et sociale et les impératifs majeurs de celle-ci, tels que l'Etat les définit, notamment par le Plan. Elle constituerait peut-être la manière la plus *humaine*, la plus conforme aux intérêts et aux aptitudes des adolescents de contrôler, au moment où la personnalité de l'étudiant se définit et s'affirme, les équilibres nécessaires entre la formation de l'homme et son rôle dans la vie économique et sociale.

3. — *Licences et maîtrise.*

Les licences *spécialisées* sont justiciables des critiques que l'on peut adresser à toute spécialisation précoce, la suppression de la propédeutique aggravant encore la situation. La valeur culturelle et pratique de ces licences dépendra en fait des *programmes* que l'on peut constituer pour elles, mais on doit regretter que les licences de psychologie et de sociologie ne se greffent pas sur les études de philosophie, la *spécialisation* ne commençant qu'*après* le D. U. E. L. ; les licences d'histoire de l'art et d'archéologie, sur les études d'histoire et géographie, au même niveau.

Les possibilités d'orientation (enseignement, continuation d'études supérieures, etc.), ouvertes par les licences spécialisées doivent être équivalentes à celles dont bénéficient les titulaires des licences générales.

Le problème de la *licence libre* est extrêmement différent. Dans les deux cas précédents (licences générales, licences spécialisées)

les études ont un net caractère d'homogénéité — sauf peut-être pour la licence d'histoire et de géographie —. Ce caractère est particulièrement accusé dans le cas de licences spécialisées. L'intérêt de la licence libre était précisément de permettre des groupements de certificats très différents les uns des autres. Le *principe directeur* des études pouvait être donné par *la profession* à laquelle l'intéressé cherchait à se préparer, trouvé dans le désir de compléter des connaissances d'une certaine nature par d'autres susceptibles de les éclairer d'un jour nouveau. A l'opposé, on peut dire que, surtout en sciences, des connaissances disparates n'ont qu'une faible valeur et ne constituent ni une culture ni une bonne préparation professionnelle.

De plus, le trop grand libéralisme qui présidait au groupement des certificats, la facilité de certains d'entre eux, l'habileté des étudiants à choisir les combinaisons intellectuellement les moins onéreuses enlevaient toute signification au titre de licencié. Et d'ailleurs comment maintenir la licence libre puisque le système des certificats est supprimé ?

La vérité cependant est toujours du côté de la souplesse. Il faudrait permettre aux facultés d'organiser, d'une part, des *enseignements appropriés à certaines professions* du secteur tertiaire notamment, telle le journalisme, pour l'exercice desquelles sont utiles des connaissances approfondies et diverses (lettres, droit et sciences économiques) et des *enseignements complémentaires*, à condition toutefois qu'un principe de cohérence interne ou externe, lie entre elles les parties de ces enseignements.

L'institution du nouveau grade de *maîtrise* paraît excellente. Ce nouveau grade devrait consacrer des études d'un niveau élevé et conduire directement à la recherche.

En lettres, il y aura peu de différence entre la maîtrise et le diplôme d'études supérieures, qui était obtenu après une licence d'enseignement.

La maîtrise ès sciences se présentera très différemment de celle de lettres puisqu'elle ne comportera pas l'élaboration d'un travail original ; elle sera consacrée à l'acquisition des connaissances nécessaires à des travaux de recherche ultérieurs. Le déséquilibre entre les deux maîtrises s'explique peut-être par l'insuffisance des acquisitions scientifiques avant le baccalauréat mais il n'est pas justifié pour autant, le même mot recouvrant deux choses très différentes.

Un des inconvénients de cette façon de traiter le problème se révèle à propos de l'agrégation. Les candidats à l'agrégation en effet devront être titulaires de la maîtrise. Pour les candidats aux agrégations de lettres, la maîtrise attestera qu'ils sont capables de faire un travail original de recherche ; pour ceux des agrégations de sciences, qu'ils ont des connaissances de base indispensables pour entreprendre un tel travail. Or nous avons vu quelle importance dans et pour la formation des professeurs de l'enseignement secondaire avait l'élaboration d'un tel travail.

A notre avis, le raisonnement des auteurs de la réforme pêche par excès d'optimisme en ce qui concerne la formation littéraire des bacheliers, surévaluation des connaissances littéraires qui est peut-être à l'origine de la suppression de la propédeutique. On aurait sans doute été bien avisé d'unifier les études de maîtrise en en fixant la durée pour les Lettres et les Sciences à cinq ans. Cette solution aurait permis, d'une part, dans les Sciences, de prévoir l'élaboration d'un travail original de recherche et, dans les Lettres, d'augmenter la culture générale des étudiants. Elle aurait l'avantage de garantir au nouveau grade de maîtrise la même signification et la même valeur dans les Lettres et dans les Sciences. Elle permettrait enfin de donner aux candidats à l'agrégation, dans ces deux groupes d'études, une formation équivalente et de confronter les uns et les autres aux exigences d'un effort original de recherche.

La différenciation en troisième année d'études supérieures, des enseignements de licence et de maîtrise peut être critiquée à certains points de vue. La critique principale que l'on peut lui adresser — comme d'ailleurs au système qui est actuellement en vigueur — est que le professeur titulaire de la licence et du C. A. P. E. S. n'aura jamais touché de près ni de loin à la recherche. La réforme marque cependant sur ce point un progrès réel par rapport à la situation actuelle puisque la licence comprendra un certificat C 1 d'*initiation à la recherche*, commun avec la maîtrise. Il faudra aller plus loin et resserrer le lien entre l'enseignement (supérieur bien sûr, mais aussi secondaire) et la recherche. La question posée par les relations entre deux titres « licence » et « maîtrise » et l'organisation des études menant à l'un et à l'autre devraient être revue en fonction d'une conception très claire de la formation des professeurs de l'enseignement secondaire. Quel que soit leur niveau — et déjà on peut discuter qu'ils aient des

niveaux différents selon le cycle d'enseignement — les professeurs de l'enseignement secondaire doivent allier comme nous l'avons déjà dit trois type de formation :

- théorique ;
- pédagogique ;
- préparation de recherche.

Dans l'état de choses défini par la réforme en cours, les titulaires du C. A. P. E. S. n'auront jamais fait l'essai de leurs forces d'imagination et d'invention dans une œuvre quelconque de recherche, les agrégés n'auront reçu aucune formation pédagogique sérieuse et, pour les scientifiques, n'auront pas éprouvé leurs forces dans l'élaboration d'un travail personnel. Il est donc évident que les solutions auxquelles on s'est arrêté ne sont pas satisfaisantes.

Cette critique générale étant faite, on doit remarquer que les possibilités offertes aux étudiants *licenciés* d'obtenir la maîtrise, soit en préparant en une année le mémoire et le certificat C 2 prévus pour la maîtrise en Lettres, soit en passant trois des quatre certificats de la maîtrise ès-sciences sont très acceptables et de nature à faciliter la promotion de licenciés et des titulaires du C. A. P. E. S. comme aussi leur réorientation vers les activités de recherche.

4. — Agrégation.

Les solutions données au problème de l'agrégation paraissent des plus critiquables.

Rappelons que tout professeur de l'enseignement secondaire long devrait avoir reçu une triple formation :

- théorique,
- pédagogique.
- préparation à la recherche.

Or les études d'agrégation ne comportent aucune préparation pédagogique sérieuse. A cet égard, la différence avec le C. A. P. E. S. est remarquable et proprement inadmissible.

En second lieu, l'agrégation de sciences ne pourra pas sanctionner une aptitude à la recherche puisque, contrairement à la maîtrise ès-lettres, la maîtrise ès-sciences ne comporte pas l'élaboration d'un mémoire.

Donc, même en tant que *concours de recrutement professionnel* pour l'enseignement secondaire, l'agrégation, si rien n'est changé, ne peut remplir parfaitement son rôle.

A fortiori, dans les sciences, l'agrégation est incapable de sélectionner convenablement les professeurs de l'enseignement supérieur. Les dispositions permettant aux candidats classés dans la première partie de la liste — la « botte » — d'être nommés à un poste d'assistant sont donc mauvaises. Il n'est évidemment pas conforme à une bonne conception de l'enseignement supérieur qu'un étudiant n'ayant jamais fait un travail personnel de recherche, ce qui est le cas en sciences, puisse être nommé assistant de faculté. En outre une telle fonction consiste à guider des étudiants qui débutent. Comment peut-on la confier à un jeune agrégé qui n'aurait pas fait ses premières armes dans l'enseignement général ?

L'agrégation subit donc une véritable déviation. Elle est par sa nature même et *doit* rester un concours de recrutement professionnel de haut niveau pour l'enseignement secondaire et pour les classes préparatoires. On peut discuter la question de savoir si les agrégés doivent ou non être réservés au second cycle et aux classes préparatoires. Acceptons le principe de leur affectation aux seules classes du second cycle et aux classes préparatoires. *Il est clair que l'admission dans le corps des agrégés ne doit être limitée que par l'application des normes et conditions suivantes :*

1. — Niveau supposé requis pour dispenser un enseignement secondaire préparant correctement à l'enseignement supérieur ;

2. — Nombre de places vacantes de professeurs de l'enseignement secondaire (second cycle et classes préparatoires).

Toute tendance des jurys à une sélection trop stricte est à proscrire énergiquement. Tout glissement de l'agrégation vers un concours de recrutement de professeurs de l'enseignement supérieur est également à proscrire.

Il faut maintenir — ou retrouver, dans certains cas — un enseignement secondaire de haut niveau — faute de quoi la réforme de l'enseignement ne serait qu'un échec — et pour cela il faut, au moins dans le second cycle, des professeurs agrégés. La sélection à opérer, étant donné l'importance des besoins, ne doit se fonder que sur les critères définis plus haut : « niveau requis pour dispenser un enseignement secondaire préparant correctement à l'enseignement supérieur ».

Les professeurs agrégés doivent *tous* être affectés à des postes de l'enseignement secondaire et n'accéder à l'enseignement supérieur qu'après avoir fait dans cet enseignement un temps de service à définir (7 ou 10 ans).

Il est pour le moins étonnant de voir nommer à des postes d'assistants des jeunes gens sélectionnés sur leurs seules capacités à assimiler un programme, avoir la charge de jeunes *étudiants* sans n'avoir jamais fait eux-mêmes le moindre travail de recherche (sciences), ni reçu aucune préparation pédagogique, ni jamais enseigné dans une classe du second cycle ou préparatoire. On peut réellement se demander quel est le sens profond de mesures qui montrent au moins que l'on a perdu de vue et la nécessaire qualification des professeurs de l'enseignement secondaire et les conditions optimales de la préparation des professeurs de l'enseignement supérieur.

L'accès à l'enseignement supérieur — même à titre provisoire — devrait être réservé aux étudiants qui ont fait un doctorat de troisième cycle. La Commission insiste avec fermeté sur ce point important.

Si l'on voulait transformer le concours d'agrégation en un concours de recrutement des professeurs de l'enseignement supérieur, il vaudrait mieux le dire clairement, mais alors on pourrait se demander si par sa nature, ses programmes et, d'une façon générale, les modalités de son organisation, l'*agrégation* peut réellement, en sciences et en lettres, déceler l'aptitude à l'enseignement supérieur ? Ce qui revient à demander : peut-on, par un *concours sur épreuves*, opérer valablement une telle sélection ?

Le problème doit être posé avec plus de précision encore en fonction des définitions que nous avons tenté de donner pour chacun des enseignements : primaire, second degré, supérieur.

Ce n'est pas tellement une distinction de *valeur* mais de *nature d'esprit* qu'il convient de faire entre les professeurs des deux ordres d'enseignement (secondaire et supérieur). L'enseignement secondaire est un enseignement de formation de l'esprit et l'enseignement supérieur un enseignement qui fait acquérir en cherchant à partir du point le plus avancé du savoir. Sens de la recherche et de la relativité du savoir sont nécessaires au professeur de l'enseignement secondaire mais son souci premier doit être d'*informer l'esprit*, de lui donner le sens de l'ordre, de la composition en même temps

que de révéler à elle-même une nature ; il doit développer ses aptitudes au raisonnement, ses exigences d'explication, son sens de l'observation, etc. Un concours sur épreuves — et un entraînement pédagogique — peuvent parfaitement déceler les capacités de l'étudiant à faire « passer » chez ces élèves des habitudes de penser, une forme d'esprit qu'il a lui-même acquise et qui trouvent normalement l'occasion de se manifester dans des épreuves écrites ou orales.

Le professeur de faculté devra bien entendu maintenir chez l'étudiant, et même renforcer, les habitudes de pensée inculquées tout du long des études secondaires mais il devra essentiellement développer le goût de la recherche personnelle, de l'effort patient et soutenu de réflexion, d'organisation des connaissances, de progrès du savoir et même de remise en cause de l'acquis scientifique.

Pour inspirer à l'étudiant le dessein de recherche il n'est d'autre moyen que de l'entraîner au travail personnel, ce qui est l'objet même du diplôme d'études supérieures et du doctorat troisième cycle. Bien plus, les qualités nécessaires pour assimiler un programme d'agrégation ne sont pas les mêmes que celles qui permettent de mener à bien une investigation, les qualités du professeur d'enseignement secondaire ne sont pas les mêmes que celles dont un professeur de l'enseignement supérieur doit faire preuve. Il est donc incompréhensible qu'on ait songé à employer la même méthode de sélection dans les deux cas et il est non moins incompréhensible qu'on ait décidé d'employer le concours sur épreuves pour sélectionner les professeurs de l'enseignement supérieur des lettres et des sciences — car en fait c'est à cela qu'on arrive ! Enfin, en donnant des droits spéciaux aux « bottiers », on tend à établir une hiérarchie *très regrettable* entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire du deuxième cycle. De la qualité de l'enseignement secondaire dépend nécessairement celle de l'enseignement supérieur. Ce ne sont pas des enseignements du même type — bien qu'ils ne puissent pas être conçus séparément. Le concours d'agrégation est bien conçu — sous réserve de l'insuffisance de la formation pédagogique — pour sélectionner les professeurs de l'enseignement secondaire ; il ne l'est pas pour désigner ceux de l'enseignement supérieur.

En résumé, le concours d'agrégation devrait donner directement accès aux seuls enseignements secondaire et des classes préparatoires. L'agrégé devrait, en faisant acte de candidature, s'en-

gager à consacrer à cet enseignement un temps minimal de 7 ou même 10 ans. Des facilités (interruption du professorat ou allègement des horaires) pourraient lui être accordées pour préparer un doctorat de troisième cycle, l'obligation de servir dans l'enseignement secondaire le temps fixé restant impérative. Ce n'est qu'après avoir obtenu un doctorat de troisième cycle et accompli la durée d'études minimale dans l'enseignement secondaire qu'il pourrait être nommé assistant.

Comme pour le C. A. P. E. S., la préparation des futurs agrégés devrait comporter une formation pédagogique d'une année.

Ces règles semblent de nature à mieux assurer la qualification des professeurs des différents degrés et mieux adapter leur formation à la nature de l'enseignement qu'ils doivent dispenser. Elles ont, en particulier, pour objet de donner sa pleine valeur et sa pleine efficacité à l'enseignement du second cycle long dont dépend en définitive toute l'orientation et la sélection des enfants déjà engagés dans cet enseignement.

5. — *Analyse critique du système des examens et des concours.*

Si l'on fait abstraction des conditions externes de l'orientation et de la sélection, c'est-à-dire des limitations extrinsèques (*numerus clausus*), l'examen et le concours sur épreuves ne se distinguent pas par leurs caractéristiques techniques : dans les deux cas, il s'agit d'apprécier à partir d'épreuves anonymes ou, à l'oral, des réponses aux questions posées, la *valeur* d'un candidat. Cette technique traditionnelle est-elle toujours — dans les conditions nouvelles où se développe l'enseignement — propre à déceler les aptitudes des enfants ?

La technique des épreuves écrites anonymes permet d'évaluer les *connaissances acquises*, donc d'apprécier la *capacité d'assimiler un programme déterminé*. La part du hasard reste plus ou moins grande puisqu'on ne peut interroger les candidats sur toutes les parties d'un programme. Elle peut être réduite, elle ne sera jamais complètement éliminée. En outre, les nombreuses remarques pourraient être faites sur les difficultés de l'art de noter et sur la valeur du principe de la « moyenne », si couramment admis.

La même technique permet-elle d'apprécier, de juger des qualités fondamentales de l'esprit ? Cela est moins certain et

dépend d'une part des disciplines sur lesquelles l'élève est interrogé, d'autre part de la façon dont les questions sont posées.

Sur le premier point, nous retrouvons la distinction fondamentale des matières : formation de l'esprit, acquisition de connaissances, culture générale. On peut, dans une certaine mesure, juger des qualités fondamentales d'un esprit (finesse de jugement, rigueur du raisonnement, aptitude à ordonner et contrôler sa pensée, etc.) sur un problème de mathématiques, une version latine ou grecque, une dissertation de français ou de philosophie, non sur de nombreuses disciplines qui ne mettent que faiblement en cause ces qualités fondamentales. La valeur d'un concours sur épreuves ou d'un examen dépend donc de la pondération des matières sur lesquelles il est passé et de la manière dont ces épreuves sont conçues, en particulier du choix des « sujets ».

Dans ce domaine d'ailleurs, l'interrogation orale est d'une grande vertu : elle complète très heureusement l'épreuve écrite et elle devrait être systématiquement employée pour tout examen et tout concours important (notamment pour le baccalauréat). L'idéal, impossible à atteindre dans la plupart des cas serait de l'utiliser, même pour l'admissibilité.

Si l'examen et le concours sur épreuves peuvent déceler les capacités d'assimilation d'un programme déterminé et déjà étudié ainsi que certaines des qualités fondamentales de l'esprit (sous les réserves et dans les conditions indiquées), il n'est pas propre à déceler les aptitudes à des études *nouvelles* et il n'est pas davantage capable de révéler d'autres aptitudes non moins fondamentales tels le sens de la recherche, le goût de l'investigation, l'esprit critique. Pas davantage évidemment les vertus les plus utiles dans la vie, telles la force de caractère, ni le goût passionné qui soutient l'esprit dans des études supérieures longues et au cours de la vie. Cette distinction permet de mieux mesurer le prix qu'il faut accorder aux examens et concours sur épreuves, elle en détermine aussi la valeur comme moyen d'orientation et de sélection.

Lorsqu'il s'agit d'un *recrutement professionnel*, lorsqu'il faut contrôler les *connaissances* acquises dans un ou des domaines bien déterminés, examens et concours semblent nécessaires et suffisants. Le concours a en outre l'avantage de présenter des garanties de justice dans les conditions de recrutement puisqu'il retient les meilleurs dans la limite des places disponibles.

Mais lorsqu'il s'agit d'*ouvrir l'accès à un enseignement déterminé*, leur valeur est beaucoup plus contestable.

De plus, chaque fois qu'il s'agit pour un enfant de « passer » d'un enseignement d'un *certain type* à un autre, l'examen est utile mais il n'est pas suffisant.

Il n'est pas inutile parce que l'enseignement auquel l'élève veut accéder peut exiger des *connaissances de base* normalement acquises dans l'enseignement qu'il vient de quitter et des *qualités d'esprit* dont l'examen peut fort bien déceler l'existence. Mais il est insuffisant à montrer si l'élève aimera ou n'aimera pas la nouvelle forme d'activité de l'esprit qui lui sera proposée et acceptera ses nouvelles conditions de travail. Il est aussi incapable de révéler certaines des aptitudes à l'enseignement *nouveau* puisque, par hypothèse, l'examen contrôle des connaissances et des aptitudes liées à un autre enseignement.

Si l'examen comme moyen de sélection à l'entrée d'un cycle d'enseignement n'est donc pas sans faiblesse, le concours — qui suppose une *limitation extrinsèque* — est évidemment condamnable, et *condamnable sans appel*. Il est bien évident que la justice scolaire exige impérativement que tous les enfants et les adolescents considérés comme aptes à suivre un enseignement — et un examen suffit, sous les réserves indiquées ci-dessus, à déceler cette capacité — puissent effectivement le suivre et que ne vienne à aucun moment, *en cours d'études*, s'imposer une limitation de nombre.

Souvent d'ailleurs, cette sélection par voie de concours a pour conséquence de placer les « élus » dans de bien meilleures conditions de travail que les réprouvés. Cet état de choses peut s'expliquer, non se justifier, par des raisons de rentabilité et, d'une façon plus générale, financières ; elle est évidemment non conforme aux exigences de la justice scolaire.

La conclusion de cette analyse c'est la *condamnation de tout concours ouvrant l'accès à un enseignement déterminé*. Il en résulte notamment que le baccalauréat doit continuer à donner accès aux enseignements supérieurs sans autre mode de sélection surajouté. Cet autre mode de sélection, d'abord examen, se transformerait rapidement en concours ; il faut donner une chance à tous les bacheliers et c'est en leur laissant faire l'essai de leurs forces dans l'enseignement supérieur de leur choix que l'on peut déceler leur aptitude ou leur inaptitude à suivre cet enseignement

(ceci ne veut pas dire qu'il ne faille pas transformer le baccalauréat pour en faire un examen complexe susceptible de devenir dans toute la mesure possible un meilleur moyen d'orientation).

La deuxième conclusion à tirer de cette analyse c'est que l'on doit faire en sorte que les *étudiants des facultés* aient à leur disposition un *corps enseignant aussi important en nombre, bénéficiant d'un encadrement de même densité* — la valeur des professeurs n'étant évidemment pas en cause — que les *élèves des classes préparatoires*. Il ne suffit pas de rendre plus rigoureux l'ordre des études en faculté, d'imposer le système des années, etc., il faut que l'étudiant soit connu, attentivement suivi et que son travail soit contrôlé très régulièrement dans des conditions moins scolaires que dans les classes préparatoires mais d'une façon aussi efficace. De cette façon, mieux que par un examen d'entrée, les élèves incapables de suivre avec profit un enseignement supérieur déterminé, seraient pour la plupart décelés et reconnus au cours de la première ou de la deuxième année de faculté.

La troisième conséquence à prendre en considération est l'introduction de procédés et de moyens en personnel nouveaux — psychologues, conseillers d'orientation — pour l'analyse de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent.

C. — LA FONCTION D'ORIENTATION

Mais, avant de nous interroger sur ce que pourrait être un nouveau système d'orientation, recherchons à quelles tendances il doit répondre. Si, en effet, nous avons été conduit à un examen critique des moyens traditionnels de l'orientation et de la sélection, c'est parce que nous voyons s'imposer peu à peu le *principe de l'individualisation de l'enseignement*. L'accent est mis de plus en plus dans la relation enfant-enseignement sur le premier terme, l'élève-individu. A ce principe se rattachent les notions de pédagogie active, adaptée à la nature de chaque groupe psychologique, de spécialisation des études, d'orientation.

Paradoxalement, dans une civilisation de *masse* et dans un temps où le taux de scolarisation comme les effectifs scolaires s'accroissent considérablement, l'attention prétend se porter sur l'*élève-individu*. Il faut sans doute voir dans cette curieuse situation un phénomène de compensation sociale et de recherche des

équilibres internes, la tendance à l'individualisation de l'enseignement se développant en *réaction* contre l'uniformisation de toutes choses dans la civilisation actuelle et l'ensevelissement de l'individu dans le *groupe*. Il faut enfin y voir l'effet des préoccupations utilitaires qui conduisent à rechercher dans la nature de l'enfant, conçue comme un *groupement original de tendances et d'aptitudes*, la base théorique d'une orientation scolaire, prélude à une orientation professionnelle précoce.

La notion d'*aptitude* constitue la base théorique de ce principe. Si concours et examens paraissent insuffisants, c'est précisément parce que l'exigence se fait pressante de découvrir des aptitudes qui ne sont pas immédiatement perceptibles et ne se peuvent apprécier selon les seuls critères scolaires.

Le principe de l'individualisation de l'enseignement se présente sous deux formes assez différentes selon que l'enfant est considéré en lui-même et dans son évolution propre ou dans ses rapports avec la Cité.

Dans le premier cas on affirme le droit de l'enfant au *développement de sa personnalité*, la seule limitation devant être constituée par ses aptitudes. La seconde forme du principe d'individualisation de l'enseignement consiste à poser et à rechercher une *relation idéale entre les aptitudes et la fonction sociale*. Il s'agit de permettre à chacun d'accéder aux emplois les mieux adaptés à ses possibilités. Tous disent accepter ces principes mais les entendent de bien différentes manières.

Droit pour l'enfant au développement de sa personnalité ? Chacun le comprend comme le développement de celles des tendances qu'il considère comme favorables au développement de la vie sociale et conformes à l'idéale représentation qu'il se fait de cette dernière.

La réalisation, l'actualisation intégrale des virtualités individuelles n'est acceptée par personne : chacun exerce comme il l'entend, dans le sens de sa philosophie, les contrôles sociaux. C'est ici que la « rencontre » devient bataille.

Relation idéale entre aptitudes et emploi par le moyen de l'orientation scolaire ? Cette forme du principe d'individualisation de l'enseignement se conçoit très diversement et pour des raisons dont certaines, très légitimes, tiennent au respect de la liberté.

L'analyse succincte du petit problème qu'il pose expliquera l'attitude de la Commission de contrôle à l'égard de l'orientation impérative.

Supposons que de deux enfants, x et y , le premier, x , ait de plus grandes aptitudes que y pour une activité A^1 et de moins grandes aptitudes que son camarade pour A^2 ; supposons que A^2 soit plus lucrative, plus intéressante en elle-même. Au nom de quel principe obligera-t-on x à s'orienter vers A^1 s'il préfère A^2 ? La seule manière de trancher le débat entre x et y sera de les soumettre l'un et l'autre aux épreuves d'un concours (à supposer qu'il n'y ait qu'un poste en A^1 et un poste en A^2) ; l'idée d'orientation s'évanouit. Supposons maintenant, ce qui n'est pas une hypothèse d'école, que x , plus doué pour A^1 , préfère A^2 et y plus doué pour A^2 préfère A^1 . Il n'y a plus de problème de concurrence : l'idée de sélection s'évanouit à son tour. Entend-on imposer à x et à y des choix rationnels, fondés sur leurs aptitudes ? La liberté n'est-elle pas le droit de choisir l'irrationnel ? Supposons enfin que x ait des goûts conformes à ses aptitudes et préfère ce pourquoi il est le plus apte, A^1 , mais qu'il n'en ait pas les moyens financiers (capital à investir par exemple), tandis que y préfère A^1 à A^2 pour laquelle il est fait, mais a les moyens financiers nécessaires à A^1 , qui font défaut à x ... Le dénouement de cette situation est connu : y prendra la place de x et x devra se contenter de ce pourquoi il n'a ni goût ni aptitudes. On s'aperçoit donc que derrière l'énoncé anodin d'un principe, des attitudes très différentes se manifestent : refuser ou accepter l'interférence dans la répartition des fonctions sociales de facteurs étrangers à la valeur personnelle (spécialement, l'argent), refuser ou accepter les conduites aberrantes, manifestation de la liberté ; donner à l'individu plus de droits qu'à la cité ou à celle-ci plus qu'à celui-là. On peut enfin se refuser à croire à un tel carcan et rêver à des empyrées du travail...

L'attention portée à l'individu, à ses aptitudes naturelles conduit à la diversification des enseignements, qui est aussi le corollaire du développement des sciences et des techniques, de la spécialisation des tâches, de l'augmentation du nombre des fonctions et de la création de formes nouvelles d'activité.

A l'insuffisance des examens et concours à déceler d'irréfusable façon les aptitudes, à la diversification des enseignements et à la complexité des structures scolaires et universitaires, s'ajoute

la nécessité impérieuse d'obtenir le degré optimal de concordance entre les effectifs des différentes branches de l'enseignement et les emplois d'une société changeante.

Le développement des sciences et des techniques, la spécialisation, l'augmentation du nombre des fonctions, notamment du secteur tertiaire, qui sont la caractéristique de la société industrielle moderne et la diversification des enseignements, qui en est le corollaire, la nécessité impérieuse d'obtenir le degré optimal de concordance entre les effectifs des différentes branches de l'enseignement et les emplois d'une société changeante. De toute évidence, le problème de l'orientation et de la solution dépasse maintenant et de très loin le cadre de la classe, de l'établissement scolaire et, dans une certaine mesure qu'il est très délicat de déterminer, la compétence du corps enseignant entendu *stricto sensu*.

A côté de ceux qui ont la lourde charge d'enseigner, d'appliquer une pédagogie nouvelle et diversifiée, d'améliorer l'action éducative à tous les niveaux de l'enseignement, à côté donc des professeurs, doivent être formés des spécialistes de l'orientation et de la sélection dont la charge sera d'informer et de conseiller l'enfant ou sa famille, dès qu'une décision devra être prise. La collaboration avec le corps enseignant proprement dit devra être très étroite mais il paraît impossible de continuer à confondre dans un système scolaire et universitaire très diversifié, fonction pédagogique d'une part, fonction de sélection et d'orientation, d'autre part.

Aucun système de sélection et d'orientation conforme à la justice scolaire ne peut se passer d'un corps important par ses effectifs de psychologues — conseillers de haut niveau, de formation très large (sociologique notamment en même temps que psychologique), capables d'élaborer à partir d'une connaissance de l'enfant, de son développement, de ses caractéristiques individuelles et de celles du groupe auquel il appartient, une pédagogie adaptée à chaque groupe et d'analyser chaque cas individuel pour proposer un bilan mental général.

L'aptitude à suivre un enseignement déterminé ne se révèle pas nécessairement, nous l'avons déjà expliqué, par la façon dont l'enseignement qui le précède a été assimilé, l'examen et le concours permettant seulement de faire le point des connaissances acquises et de certaines des qualités de l'esprit telles qu'elles

peuvent être appréciées, évaluées à un moment donné, non de prévoir, de supputer les possibilités d'évolution de l'esprit.

Inclination, penchant, propension, tendance, goût pour telle ou telle étude ne correspondent pas nécessairement aux prédispositions, aptitudes, dispositions à cette même étude. Le goût, l'intérêt pour un enseignement ne concorde pas nécessairement avec une vocation pour l'état auquel cet enseignement prépare normalement. Bref, la tâche dévolue aux psychologues-conseillers est certainement une des plus difficiles qui puisse être donnée à un homme.

Il existe actuellement des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, des psychologues scolaires et un Bureau Universitaire de Statistique (B. U. S.) spécialement chargé de l'information. Une organisation, ou plus exactement plusieurs noyaux d'organisation, existent donc. Nous y faisons ici allusion non pour la décrire, mais pour rendre hommage aux efforts accomplis par ceux qui la servent et noter que déjà a été comprise la nécessité de spécialistes de l'information et de l'orientation plus ou moins indépendants du système pédagogique proprement dit.

Il convient maintenant de définir d'une façon précise les conditions dans lesquelles la fonction d'orientation et de sélection devra désormais être exercée pour tenir compte des impératifs nouveaux et concourir à la justice scolaire.

Le personnel.

Le principe fondamental à poser en la matière nous semble être que les psychologues-conseillers d'orientation (nom que nous leur attribuons pour la seule commodité de l'analyse et pour définir leurs fonctions) doivent être d'un niveau au moins égal à celui de l'enseignement dans lequel ils auront à exercer leur métier.

Deux solutions se présentent à l'esprit :

— les psychologues-conseillers d'orientation seraient des professeurs ayant acquis, par la pratique, une expérience pédagogique et à qui l'on donnerait une formation psychologique et sociologique de deux ou trois années ;

— les psychologues-conseillers d'orientation seraient des spécialistes formés à la psychologie et à l'art de l'orientation à un niveau au moins équivalent à celui du C. A. P. E. S. (licence + concours

+ formation pratique) pour les orientations à proposer ou à décider à l'entrée du premier cycle de l'enseignement secondaire et dans ce cycle : au niveau de l'agrégation (maîtrise + concours + formation pratique) pour les orientations à conseiller ou à décider à l'entrée du second cycle de l'enseignement secondaire, pour les réorientations à l'intérieur de ce cycle et pour les examens complémentaires des épreuves écrites et orales du baccalauréat dans la formule qui est proposée par la Commission.

Les études très complètes qui pourraient mener à un concours analogue au C. A. P. E. S. (ou se présentant comme une section du C. A. P. E. S.) et à l'agrégation porteraient notamment sur la psychologie, la sociologie, l'économie et, d'une façon générale, les différentes disciplines qui peuvent permettre au psychologue-conseiller d'orientation non seulement d'analyser complètement à partir de toutes les données dont il peut disposer, notamment les résultats scolaires, la personnalité des enfants pour lesquels des problèmes sont posés, mais aussi d'éclairer les familles, ses collègues et l'élève sur les différentes professions, les aptitudes requises par elles, les dispositions naturelles et le degré d'intelligence nécessaires pour mener à bien les études qui y mènent.

Les deux solutions s'opposent en théorie, non dans la pratique, les conseillers (professeurs-conseillers et psychologues-conseillers) pouvant très bien être formés de deux façons très différentes. Une telle mesure aurait l'avantage, d'une part, de pouvoir disposer dans un délai assez court de professeurs-conseillers, moins longs à former et, d'autre part, de faire l'épreuve de deux formations dont la valeur pourra être mieux appréciée par comparaison. On peut seulement dire à priori que l'expérience pédagogique des uns et la haute compétence des autres seraient l'une et l'autre extrêmement précieuses. *Il est en tout cas absolument nécessaire de former des spécialistes de l'orientation à un haut niveau, d'une culture générale extrêmement étendue, et ayant en matière de psychologie de l'enfant et de l'adolescent des connaissances très approfondies.*

L'un des mérites de la réforme est d'avoir posé ou permis de poser en pleine lumière les problèmes fondamentaux de l'orientation et de la sélection qui sont au cœur de l'enseignement. *Or, la condition première d'une orientation équitable est la formation de spécialistes capables d'accomplir une fonction nouvelle, mal définie encore, un art nouveau, encore incertain mais qui devra se développer, s'affirmer, s'affiner. Cet art devra être servi par des spécialistes.*

cette fonction nouvelle devra être — jusqu'au D. U. E. S. et au D. U. E. L. — détachée, indépendante de la fonction pédagogique sans jamais lui être opposée. Il ne faut pas s'alarmer de telles vues. L'orientation et la sélection sont des faits, des pratiques souvent occultes et qui ne sont pas toujours entourées de toutes les garanties requises par la justice scolaire. L'une de celles qu'on est en droit de réclamer, est le recours obligatoire à des conseillers dont la compétence et l'autorité morale soient incontestables. C'est elle que la Commission de contrôle demande avec insistance.

Les structures : le cadre juridique et administratif.

Le moyen essentiel de l'orientation et de la sélection — c'est-à-dire le personnel — étant créé, il restera à définir dans quelle mesure l'orientation se fera à l'intérieur de l'établissement scolaire ou à l'extérieur, comment orientation et sélection s'ajusteront entre elles et s'articuleront à l'information, quels seront les rapports entre les deux fonctions (enseignante et d'orientation).

Le Gouvernement fait lui-même la critique du système actuel d'orientation « qui s'est révélé, dit-il, peu efficace ».

Les reproches qu'il lui adresse sont les suivants :

— lourdeur et complexité ;

— place trop réduite à l'information des élèves et de leurs familles sur les perspectives scolaires et professionnelles ;

— absence d'indications sur les possibilités effectives d'accueil dans les établissements proches qui dispensent l'enseignement conseillé.

Il propose la création d'une organisation nouvelle comportant :

— sur le plan national, un Office d'information et d'orientation scolaires chargé :

a) D'élaborer l'information scolaire et professionnelle ;

b) De participer à la formation du personnel spécialisé :

— sur le plan académique, un service régional d'information et d'orientation scolaires dirigé par un Inspecteur d'académie et chargé d'adapter l'information aux nécessités locales et de veiller à l'application de directives ministérielles ;

— sur le plan *local*, un service d'information et d'orientation par groupe de trois districts scolaires (un district scolaire doit comprendre une dizaine de secteurs de premier cycle et offrir les principaux types d'enseignement du second cycle). Il serait divisé en trois sections :

— une section d'information (chargée d'organiser des réunions et des conférences d'information et de diffuser la documentation) ;

— une section technique dont la fonction serait notamment de tenir à la disposition des parents les services des professeurs conseillers et des psychologues ;

— une section administrative (dont la tâche serait de préparer les affectations des élèves dans les différents établissements).

Le projet doit être analysé à trois points de vue :

1. — L'orientation et le système pédagogique ;
2. — Information, orientation et sélection ;
3. — Les conditions d'une orientation libérale.

L'orientation et le système pédagogique.

Ayant distingué fonction enseignante et fonction d'orientation, la commission de contrôle ne peut qu'approuver la création d'un *office* d'information et d'orientation scolaire. Si l'orientation scolaire reste affaire de l'éducation nationale, elle aura désormais pour support un organisme distinct de l'enseignement lui-même.

Mais distinguer n'est pas opposer radicalement. Quelle que soit l'insuffisance des critères scolaires ils ne sont pas sans valeur pour juger des aptitudes *actuelles* de l'enfant. Les relations, la collaboration entre le corps enseignant et celui des psychologues-conseillers devront donc être très étroites et leurs rôles respectifs se conjureront pour donner à l'enfant toutes les chances de se révéler à lui-même et aux autres, de la façon qui a été décrite dans le présent rapport pour l'entrée en classe de sixième, le passage en seconde et le baccalauréat.

Comment se détermineront pratiquement les relations entre les établissements d'enseignement et l'office ?

Ces relations peuvent être conçues de plusieurs façons :

— le service local d'information et d'orientation, constitué par groupe de trois districts scolaires, serait représenté dans chaque établissement scolaire par des psychologues-conseillers.

— les psychologues-conseillers exerceraient leurs fonctions à l'intérieur des établissements scolaires.

— les relations entre psychologues-conseillers des services locaux et les professeurs s'établiraient à l'intérieur de l'office.

L'important est d'assurer une liaison étroite entre professeurs et psychologues-conseillers sans pour autant confondre les deux fonctions. Il semble dans ces conditions qu'il faille admettre l'idée d'un office fonctionnant d'une façon nettement séparée des établissements scolaires mais déléguant chez eux des représentants qualifiés.

L'idéal serait sans doute que toute proposition d'orientation ayant un caractère pédagogique soit contrôlée d'abord par un examen et ensuite, éventuellement, par un corps de psychologues-conseillers de niveau au moins équivalent à celui des professeurs des établissements dans lesquels ils opèrent.

A chaque moment de la carrière scolaire et spécialement à l'entrée de chaque cycle de l'enseignement, les parents devraient pouvoir présenter leurs enfants à une équipe de spécialistes chargés d'analyser complètement sa personnalité morale et intellectuelle et de présenter un diagnostic sur ses possibilités et ses impossibilités vraisemblables. Ce sera sans doute le rôle de la section technique. Mais cette section doit aussi avoir pour tâche d'étudier, grâce à ses représentants dans les établissements, spontanément, sans qu'il soit besoin d'une demande émanant de parents ou d'un professeur, tous les cas qui lui paraîtraient justifier son intervention. Elle devrait se considérer, avec le corps enseignant, comme chargée de découvrir les talents cachés et d'aider les enfants qui ne trouvent dans leur famille qu'un faible soutien au moment où ils doivent choisir une voie scolaire.

Information, orientation et sélection.

Un des problèmes les plus délicats à résoudre est celui de la distinction entre les trois fonctions de l'office. L'information des parents et des enfants sur la nature et la difficulté des différentes voies d'études entre lesquelles ils peuvent choisir, sur les carrières qu'elles ouvrent, doit être dépouillée de toute arrière-pensée et paraître telle.

Etant admis, en effet, que les parents puis les étudiants, doivent avoir la responsabilité du choix puisqu'ils en supportent les conséquences, il est nécessaire qu'ils disposent d'une documentation sur laquelle ils puissent se fier. Il est capital qu'ils aient une entière confiance en ceux qui les renseignent sur leur avenir et sur eux-mêmes. Il ne conviendrait pas qu'ils aient le moindre indice que derrière l'information reçue se dessine en filigrane une publicité quelconque pour telle ou telle voie d'études, pour telle ou telle carrière. Une information complète, vivante, parlante, objective doit être mise à la disposition de tous. Telle est la condition pour que les mécanismes de contrainte jouent dans le plus petit nombre de cas possible, ceux où les choix ne peuvent pas se faire seulement en fonction des aptitudes, mais sont soumis à des conditions extrinsèques contraignantes.

D'un autre côté, il est nécessaire que l'enfant et sa famille soient informés exactement sur les limitations externes de caractère scolaire. Pour cela il faut que la section d'information reçoive elle-même des renseignements de la « section administrative » qui devra sans doute recenser les possibilités de toute sorte dans tous les établissements du groupe des districts.

Il faut donc que, tout en restant en liaison avec la section administrative, la section d'information en soit bien *distincte*.

On peut même se demander si l'organisme chargé d'informer ne devrait pas être constitué séparément et doté d'une véritable autonomie. Le même raisonnement vaut pour la section technique dont les avis n'auront de poids auprès des familles que si celles-ci n'ont aucune raison de les supposer inspirés par des objectifs d'orientation définis en fonction d'une certaine situation scolaire de fait (structures, locaux, personnel enseignant) plus que par le souci de révéler l'enfant à lui-même et à elles-mêmes.

L'information devant être pour l'enfant réflexion sur la vie, pourquoi l'organisme qui en est chargé ne serait-il pas ouvert à ceux qui ont des responsabilités dans la Cité, sans pour autant leur être subordonné ? Bien conçue, cette liaison entre l'école et la vie donnerait à l'information son véritable sens, elle rendrait peut-être plus facilement accessible à l'enfant la connaissance exacte du monde du travail et des affaires, elle introduirait dans la vie scolaire un *intérêt* qui manque sans doute à beaucoup de jeunes esprits. *Liaison constante avec les « sections »*

technique et administrative, autonomie réelle, ouverture sur la vie, tels semblent être à votre Commission les trois principes auxquels doit répondre l'information.

Les conditions d'une orientation libérale.

Mais si l'on peut attendre beaucoup d'une *information* complète et bien faite, jointe à une meilleure connaissance par l'enfant de sa propre nature, on ne peut en espérer que les *volontés* individuelles s'inscriront exactement à l'intérieur des limites de l'appareil scolaire ni de celles qui définissent les structures et la conjoncture économiques. Tant que nous serons dans une période de *pénurie* en matière de locaux et de professeurs, tous les enfants ne pourront pas être placés dans le cycle d'études le plus conforme à leurs aptitudes ; la *sélection* est donc inévitable, même dans le cadre des études, ce qui est très regrettable.

Dans le cas où il doit être fait appel à la sélection, la question se pose de savoir si l'on se référera aux seuls critères scolaires ou si l'on conjuguera la responsabilité des maîtres et celle des psychologues-conseillers. Les critères scolaires ont le mérite de la simplicité mais ils ne sont pas à l'abri de critiques justifiées.

La question se pose également dans le cas où ne se présente aucune difficulté matérielle, lorsqu'un conflit est ouvert entre la volonté des parents et l'appréciation portée par l'Education nationale sur les aptitudes de l'enfant.

Ce sera la dernière question étudiée dans le rapport que la Commission de contrôle a l'honneur de proposer au Sénat.

Sur quoi se fonderait l'Education Nationale pour imposer aux enfants et aux parents une ligne d'études ? Sur l'appréciation des aptitudes grâce à l'emploi de critères scolaires ou aux analyses psychologiques des spécialistes.

Or, nous l'avons vu les critères scolaires ne paraissent pas propres et suffisants à eux seuls à déceler les aptitudes. Ils le seraient d'ailleurs davantage si les professeurs étaient en nombre suffisant et s'ils étaient plus qualifiés. Il est notoire en effet, que dans l'enseignement secondaire, les professeurs ne sont pas assez nombreux et qu'ils n'ont pas toujours les titres exigibles de formateurs.

En outre, ils n'ont reçu aucune formation psychologique appropriée. Ces observations ne constituent en aucune façon une critique à l'égard du corps enseignant, dont les mérites sont grands mais dont la composition reflète et les difficultés de recrutement inhérentes à la situation démographique et les conditions matérielles offertes aux candidats. Il est certain que dans cette conjoncture la valeur des critères scolaires est assez faible.

D'autre part, le degré de rigueur d'un système d'orientation et de sélection doit dépendre en bonne logique du degré de précision et de certitude atteint par le pédagogue et le psychologue dans l'étude de l'enfant.

Or les connaissances acquises dans le domaine de la psychologie de l'enfant sont encore beaucoup trop incertaines pour que l'on puisse soit à 11 ans, à l'entrée en classe de sixième, voire même à 16 ans, à l'entrée du second cycle, imposer le choix d'une ligne d'études déterminée.

Enfin nous avons cru pouvoir démontrer que la notion d'*aptitude* est peut-être la plus dangereuse de celles que nous avons à manier. Prise à la lettre et associée à celle des « besoins économiques et sociaux », elle pourrait conduire à une organisation inhumaine de l'enseignement et des mécanismes d'orientation ainsi qu'à la sclérose de la société. D'ailleurs une adéquation exacte des fonctions sociales aux aptitudes étant tout à fait illusoire, chimérique, on ne pourra jamais éviter d'opérer des sélections, qui ont leur vertu et ne seraient pas supprimées sans dommages non seulement pour le corps social tout entier mais aussi pour l'individu. L'orientation est une de ces notions pièges dont il faut se défier parce qu'elles couvrent des choses bien différentes de ce qu'elles annoncent et parce qu'elles entretiennent de fâcheuses illusions.

Pour ces raisons fondamentales, sans même qu'il y ait à invoquer des questions de principe, la Commission de contrôle estime que la responsabilité dernière de l'orientation doit incomber à la famille d'abord, puis à l'adolescent lorsque son propre jugement a pu s'affirmer.

Quels que soient les inconvénients d'un système d'orientation libéral, on doit se refuser à donner à l'Etat le droit de décider, d'imposer à l'enfant une voie d'enseignement, de lui interdire avant le baccalauréat les études de son choix.

Si donc l'Office d'information et d'orientation scolaire tendait en fait à dessaisir les familles d'un droit que l'on devrait affermir — en augmentant les moyens qu'elles ont de s'informer et en supprimant les limitations extrinsèques de caractère scolaire — il devrait être condamné. Si, au contraire, il permet à la famille d'éviter de lourdes erreurs et de fonder son choix, même s'il devait comporter un risque grave, sur une connaissance meilleure de l'enfant et des fonctions sociales, il constituera un puissant moyen non seulement de développement économique et de progrès humain, mais aussi de justice.

D. — SÉLECTION, ÉDUCATION PERMANENTE

Quels que soient les moyens financiers employés, les structures, les programmes, les méthodes pédagogiques, les procédés d'information et d'orientation, même si nous atteignons nos idéaux, il n'y aura jamais ajustement exact des aptitudes et des compétences aux fonctions sociales, et il est peut-être bon qu'il en soit ainsi. Le dernier recours de la société contre les discordances est la *sélection* : elle est nécessaire lorsqu'elle ne conduit pas au gaspillage de forces. Sélection par examens, par concours professionnels sur épreuves ou sur titres, par cooptation, sélection naturelle dans la vie des affaires, la sélection restera indispensable. Elle est heureuse dans la mesure où elle oblige l'individu à un effort qui ne va pas au-delà de ses possibilités neuro-physiologiques, si elle ne conduit pas à une dénaturation de l'enseignement (notamment de l'enseignement supérieur dans le cas de certains concours sur épreuves), si, enfin, elle n'est pas considérée comme une course d'obstacles après quoi se situe pour les élus « la mer de la sérénité ». A cet égard, la Commission de contrôle se montre favorable aux *concours sur épreuves ou sur titres* comme moyen de *sélection professionnelle* : elle est hostile aux *concours qui contrôlent l'entrée d'un enseignement*.

Est-ce à dire qu'un système scolaire puisse se passer totalement de mécanismes de sélection ? Assurément, non. Seul est en question le moment où la sélection, c'est-à-dire l'élimination des inaptes et la séparation des meilleurs et des moins bons doivent être opérées. Ce moment doit être reculé le plus longtemps possible, d'abord pour le progrès de l'homme et aussi parce qu'une société ne peut progresser que si la diffusion et le progrès de la culture devancent le développement de l'emploi.

Dans le *cours des études la sélection*, lorsqu'elle est nécessaire doit être *limitée à l'examen*. Dans toute la mesure possible on lui substituera l'orientation définie comme l'ensemble des méthodes et des moyens qui permettent à l'enfant, d'abord représenté par sa famille, de choisir en toute connaissance de cause et compte tenu, notamment de ses capacités intellectuelles, une voie d'études et une profession.

Etudes à temps partiel. — Education permanente.

Le recours de l'individu contre la non-reconnaissance de ses aptitudes dans sa vie scolaire et universitaire est *l'éducation permanente*.

Les principes peuvent être définis avec précision :

— aucun système d'orientation et de sélection scolaire ne peut être entièrement juste :

— la société industrielle moderne exige une mise au point, un perfectionnement incessant des connaissances de chacun :

— le développement et la diversification du savoir sont tels que la durée des études ne peut pas être calculée en vue de l'acquisition d'une somme de connaissances considérées comme recouvrant l'intégralité d'un domaine scientifique ou technique ;

— la société industrielle moderne demande et permet une élévation du niveau culturel général :

— une certaine exigence de justice incline à donner à chacun des possibilités de repentir ou des chances nouvelles de promotion **sociale et intellectuelle** ;

— la promotion intérieure (concours intérieurs, etc.) présente des inconvénients sérieux pour l'intéressé lui-même : notamment un assujettissement plus grand à l'entreprise ou à l'administration d'appartenance.

La notion d'études à temps partiel, d'éducation permanente s'impose donc avec évidence.

L'effort accompli en France dans ce domaine est très limité. La valeur même de ce qui est fait, en particulier au Conservatoire des Arts et Métiers, incline à demander qu'on étende et renforce notre action en ce domaine.

Un effort considérable devrait être accompli, les mesures à prendre devraient porter notamment sur l'aménagement des horaires et la réduction de la durée du travail — qui constituent actuellement un empêchement dirimant au développement de l'éducation permanente — les programmes et les horaires universitaires.

Le meilleur système de formation et d'enseignement des adultes ne saurait être constitué à part de l'Éducation nationale. *L'éducation permanente doit être considérée comme une des fonctions normales de l'Éducation nationale, les mêmes institutions, les mêmes établissements dispensant, selon des modalités différentes, aux étudiants obligés de travailler pour vivre et aux adultes un enseignement toujours perfectionné.*

Il reste que, s'agissant dans certains cas d'une élévation du niveau de *qualification professionnelle*, cette éducation devra être donnée dans les mêmes conditions que la formation professionnelle des adolescents, c'est-à-dire *par les professions elles-mêmes*, sous un *contrôle*, dont les modalités sont à définir, de l'Éducation nationale.

Il convient d'insister très particulièrement sur l'idée que les études à temps partiel ne sont pas le meilleur système d'enseignement pour les jeunes gens capables de poursuivre des études supérieures. Ce n'est point une vertu pour un système d'éducation de partager la vie d'un étudiant (au moins pendant les deux premiers cycles) entre une activité rémunérée dans un emploi le plus souvent subalterne, et des études théoriques ou même d'un caractère plus concret (I. U. T.). Le maintien d'un *lien artificiel* entre l'école et la vie, à un âge où l'esprit est le plus agile et le plus capable de recevoir avec profit une formation supérieure ne peut conduire qu'à une perte de temps, à un gaspillage d'énergie. Le travail à temps partiel des étudiants — sauf peut-être pour ceux qui sont instituteurs ou professeurs — doit être soigneusement distingué de l'éducation permanente et considéré comme une solution tolérable dans la mesure seulement où l'on ne peut pas — ou ne veut pas — exclure de l'enseignement supérieur les étudiants peu doués, c'est-à-dire les titulaires d'un baccalauréat trop facilement obtenu et où l'on ne veut pas consacrer à ceux qui sont réellement aptes et impécunieux les sommes nécessaires à leur entretien. L'étudiant ayant des aptitudes normales doit être financièrement aidé si besoin est et se consacrer entièrement à ses études. L'éducation permanente est un problème tout différent.

La Commission de contrôle sait que le Gouvernement prépare un projet de loi sur la formation professionnelle et la promotion sociale. Elle approuve tout effort accompli en ce sens sous trois conditions seulement :

— que la formation professionnelle et la promotion sociale aient une finalité culturelle et humaine et que pour ce faire, elles soient intégrées dans un beaucoup plus vaste effort d'éducation permanente ;

— qu'elles s'appuient sur une éducation de base bien conçue, donnant à chacun non seulement les connaissances générales et spécifiques qui lui permettront de continuer à progresser, mais surtout une excellente formation de l'esprit, c'est-à-dire l'instrument même de ce progrès :

— qu'enfin, les dispositions qui seront prévues par ce projet ne compromettent pas la réforme de l'enseignement qui, en créant les classes pratiques terminales, doit élever le niveau de culture des enfants les plus défavorisés par la nature et la société et ainsi leur donner de meilleures chances pour la vie.

Conclusion.

Au terme d'une longue étude, la Commission de Contrôle sur les problèmes de l'orientation et de la sélection dans le service public de l'enseignement ne saurait conclure en quelques mots. Pourtant, cette conclusion ne rappellera pas toutes les critiques, appréciations et propositions précises que la Commission a cru pouvoir faire, après avoir procédé à de nombreuses auditions et à de non moins nombreuses études.

Critiques et propositions figurent à leur place aux différents chapitres de ce rapport mais, ici, il convient d'insister d'abord sur le principe même des Commissions de Contrôle, sur leur valeur politique et, en second lieu, sur les idées fondamentales qui ont présidé à l'élaboration de notre travail.

Les raisons qui nous ont conduits à utiliser la procédure de la Commission de Contrôle ont été exposées au début de ce rapport. Le Parlement a le *devoir* d'examiner très attentivement le fonctionnement des différents services publics de la Nation et spécialement celui qui, sans doute, a le plus d'importance pour l'avenir d'un peuple et d'un pays.

Dans le cas particulier, il ne s'agissait pas précisément de contrôler le fonctionnement même du service mais l'action qui en modifie profondément les caractéristiques essentielles et par conséquent détermine les conditions de son fonctionnement. *Ce contrôle a été exercé avec la plus grande modération et le souci de faire une œuvre constructive.* Il s'est pratiquement confondu avec l'investigation profonde d'où il entend tirer une part de sa valeur, l'autre ayant son origine dans le caractère désintéressé et passionné tout à la fois de l'analyse et de la synthèse auxquelles nous avons procédé. La Commission a déjà souligné et elle se plaît à la récrire ici, en terminant sa tâche, la valeur des équipes qui ont conçu sous l'autorité du Ministre et continuent d'élaborer ou de mettre en œuvre la « réforme » de l'enseignement. Elle a connu un plaisir extrême

à entendre les fonctionnaires qui ont répondu à ses convocations. Elle se plaît à rendre hommage au Ministre pour la façon dont il lui a facilité la tâche.

Les critiques, les observations, les craintes qu'elle a été amenée à formuler portent sur le fond, sur les moyens financiers aussi — sans qu'elle crût devoir s'arrêter longtemps à cet aspect-ci des choses plus directement lié aux débats budgétaires.

Le plus souvent assorties de propositions précises, propositions et critiques dépendent d'une idée maîtresse que la Commission estime devoir à nouveau exprimer ici. La philosophie qui doit inspirer notre enseignement peut se définir en quelques mots : notre idéal culturel est un *humanisme ouvert au développement économique et social*, un *humanisme scientifique*, l'homme est un : il est la terre de ses désirs et le monde de ses rêves. La culture est spéculation aussi bien que technique ou savoir-faire, domination de la nature et recherche de la vérité, indissolublement. Elle ne doit donc jamais être détachée de la réalité. Par conséquent, votre Commission approuve entièrement les efforts qui sont accomplis par le Gouvernement pour développer l'enseignement technique, lui donner la place qui lui revient de droit à une époque où le développement économique et social dépend très étroitement du progrès scientifique et technique.

Elle estime aussi que, d'une manière inverse, compétences techniques et savoir-faire professionnel n'ont de valeur que s'ils sont intégrés à la culture qui leur donne signification. Enseignement technique et formation professionnelle doivent donc s'ouvrir à la culture, conduire à elle, y trouver leur place et leur justification.

Nous devons accomplir une véritable *révolution culturelle*. La pédagogie, qu'il s'agisse de l'enseignement donné aux jeunes ruraux ou aux enfants des milieux ouvriers urbains, doit se fonder sur l'intérêt spontané que l'enfant porte au milieu naturel, à l'environnement originel, au *monde de ses premiers regards*. On doit enfin abandonner le préjugé d'une *dignité* supérieure de la culture théorique. Sur ce point, la Commission de Contrôle se félicite de constater que le Ministre et ses collaborateurs ont compris la valeur de tous les enseignements techniques. Elle approuve la création des Instituts universitaires de technologie sans pouvoir s'empêcher de redouter qu'ils ne soient pas réellement situés ou maintenus au niveau universitaire.

Sur l'objet même de ses débats, l'orientation et la sélection, il est apparu — ceci est particulièrement remarquable — que dans un groupe de sénateurs de tendances politiques très diverses, quelques idées fondamentales communes ont pu être dégagées. Nous en citerons plusieurs.

Tout d'abord, la Commission a estimé que les critères scolaires étaient insuffisants à déterminer d'irrécusable façon les aptitudes, au moins dans le cours de l'enseignement du second degré. Il semble aussi que la science psychologique, quelque progrès qu'elle ait fait, n'est pas en mesure, à l'heure actuelle, de remédier parfaitement à cette insuffisance.

De ces deux constatations il résulte à l'évidence que *l'orientation ne doit jamais être impérative*, qu'il s'agisse de l'entrée en classe de 6^e, du choix fait à l'issue de la classe de 3^e ou même de la direction prise après le baccalauréat. Toute décision impérative prise par l'Etat ou ses représentants, dans le cas présent les professeurs, comporte des risques qu'il ne leur appartient pas de prendre. En ce domaine, responsabilité et pouvoir de décision ne peuvent être séparés.

Une seconde idée fondamentale a trait aux programmes scolaires. Sur ce point, la Commission de Contrôle se sépare nettement du Gouvernement. Celui-ci a recherché le moyen de résoudre les problèmes d'orientation en diversifiant les enseignements du second cycle du second degré tant en ce qui concerne les études techniques que les études théoriques. La Commission est très favorable à la diversification des premières ; en revanche, elle est hostile à la trop grande diversification des enseignements du second cycle long. A son avis, tous les problèmes d'orientation et de sélection s'éclaireraient, le baccalauréat lui-même trouverait une solution aisée si l'on voulait *enfin* alléger les programmes, les mieux équilibrer, sacrifier si besoin est certaines matières d'enseignement aux disciplines de formation de l'esprit. L'enseignement secondaire doit essentiellement *former* l'esprit, *déceler* et *développer* les aptitudes, préparer l'adolescent à l'enseignement supérieur, l'enseignement par excellence, qui fait *apprendre en cherchant*, à partir du point le plus avancé du savoir.

La troisième idée qui a guidé votre Commission est celle de l'intime liaison qui unit *recherche* et *enseignement*. La voie royale de l'esprit est celle de la recherche. Non seulement tout professeur de l'enseignement supérieur doit la suivre avec persévérance,

mais aussi doivent l'avoir empruntée quelque temps les professeurs de l'enseignement secondaire. C'est par ces derniers, en effet, que seront formées dans la phase de développement et d'affirmation de la personnalité, les futures élites du pays ; il faut que dès les premiers moments de leur éveil intellectuel, dès leur entrée en classe de sixième, ceux qui pourront accéder à l'enseignement supérieur soient en contact avec des hommes ayant le sens de la spontanéité et de la puissance de l'esprit.

La Commission a étudié très attentivement les conditions auxquelles devaient répondre les C. E. S. — dont elle admet le principe — pour satisfaire aux exigences de la justice. Parmi ces conditions, elle accorde une place prééminente à la *qualité* des professeurs. Dans toutes les sections du premier cycle devraient enseigner des professeurs de formation différente mais de niveau équivalent, celui de la licence.

Quelles que soient les mesures que l'on prenne pour améliorer les programmes, c'est-à-dire le contenu même de l'enseignement et quelque facilité qu'elles donneront pour résoudre les problèmes d'orientation et de sélection, il sera nécessaire de *distinguer* nettement deux fonctions jusqu'ici confondues : la fonction d'orientation et celle d'enseignement. Cette distinction doit se traduire d'abord par le développement, à partir de ce qui existe, mais en lui donnant une plus grande compétence scientifique, d'un corps de psychologues conseillers d'orientation ; en second lieu, par la création d'un organisme — le Gouvernement envisage l'institution d'un Office — chargé spécialement de l'orientation dans le service public de l'enseignement. Une place importante devra être faite dans l'Education nationale elle-même à ce corps de psychologues conseillers dont la Commission souhaite qu'ils reçoivent une très haute formation afin que leur autorité soit reconnue de tous et qu'ils appliquent avec prudence et finesse, fruits d'un grand savoir, les principes d'un art qui n'a pas fini de se chercher.

L'Office d'orientation devra donner la première place à l'*information* : information loyale des enfants et des parents sur les études, leurs difficultés, les carrières auxquelles elles préparent. Une telle information est la condition fondamentale d'une orientation *libérale*. Son objet propre est d'éclairer l'enfant sur lui-même, sur ses aptitudes, ses faiblesses, et de lui permettre de se « situer » dans le monde, de grandir sans méconnaître les réalités de la vie économique et sociale.

Si le Gouvernement, reconnaissant le bien-fondé des propositions de la Commission, prend les décisions qui s'imposent, la Commission est persuadée que pour la première fois la France se dotera d'un système d'orientation et de sélection tenant compte avant tout des *aptitudes* de l'enfant. Ainsi aurions-nous contribué à résoudre partiellement au moins le problème de la justice à l'école.

Il est bien évident que les moyens en personnel, en matériel, ne seront jamais aussi grands qu'il le faudrait pour que l'on puisse éviter d'avoir à utiliser des méthodes de *sélection*. L'idéal auquel nous souscrivons tous et qui consisterait à donner à chacun des chances absolument égales dans l'existence, ne sera certainement pas atteint dans de brefs délais, mais un pas aurait été fait dans cette direction.

La Commission de Contrôle espère que l'étude à laquelle elle a procédé permettra au Gouvernement de prendre une plus exacte conscience de certains problèmes d'orientation. Elle lui demande instamment de tenir compte des résultats d'études, d'analyses qui ont été faites en toute indépendance d'esprit ; elle lui demande de faire siennes les propositions qu'elle a l'honneur de présenter au Sénat ; elle pense que si elle était écoutée et suivie, elle aurait efficacement contribué à l'amélioration d'un service public primordial à son adaptation, aux données démographiques, économiques et culturelles de la société d'aujourd'hui et de celle qui est encore à naître.