

## De Gaulle et l'Education nationale

Françoise MAYEUR

« De Gaulle et l'Education nationale », Actes du colloque « De Gaulle en son siècle », *Moderniser la France*, Tome 3, Paris, Plon, 1992

Les onze années de pouvoir du général de Gaulle ont été marquées par des transformations fondamentales qui ont touché à beaucoup de domaines de l'éducation : les relations entre les secteurs public et privé, les usagers comme le personnel, les institutions scolaires et la structure des établissements, du moins dans les enseignements secondaire et supérieur. Il a fallu faire face à l'explosion scolaire, puis universitaire.

Beaucoup de mutations furent cependant délibérées. La période présente ainsi une originalité certaine au regard de la IV<sup>e</sup> République et de son impuissance à faire passer une réforme de l'enseignement secondaire de même, après le départ du Général, les approches souvent se modifient, les questions prennent une autre figure.

Ce rapport a pour objet de réunir les témoignages de tous ceux qui, à l'Elysée, au gouvernement ou parmi des différents ministres, ou encore dans l'administration, ont eu à connaître des décisions, de leur véritable motivation, des conflits éventuels qu'elles soulevaient et de l'évolution qui s'est produite dans l'esprit même du Général. Aux faits éclairés ainsi de manière contrastée, s'ajoutent la documentation constituée par les rapports des III<sup>e</sup>, IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> Plans, et la note due à Jean-Claude Eicher sur l'évolution de l'effort financier public en faveur de l'éducation sous la présidence du général de Gaulle. Le préambule de ce document affirme la, difficulté d'établir des séries statistiques en ce domaine et à cette époque, la complexité de tout comptage et enfin le caractère hasardeux de comparaisons avec telle ou telle situation étrangère, les séries comme les situations ne présentant pas les similitudes nécessaires.

Un tel ensemble a été organisé ici de manière à rendre d'emblée perceptibles les idées et principes qui ont animé le Général. Après le rappel de ces principes, sera évoqué le cadre donné par lui à l'action dans le domaine de l'éducation. Seront ensuite décrits les modes de travail, les modifications et les contraintes qu'ils ont subies, ce qui mènera à replacer les mesures et réformes entreprises dans leur déroulement chronologique, mais aussi dans le milieu et l'esprit où elles ont été conçues.

### LES PRINCIPES APPLIQUÉS PAR LE GÉNÉRAL A L'ÉDUCATION

**1 – Dans un domaine qui ne lui est pas particulièrement familier, le Général fait preuve d'une grande ouverture personnelle (Michel Debré).**

Il en résulte la possibilité de modifier l'attitude qu'il a adoptée, sur tel ou tel point, en lui expliquant les raisons de le faire. Lui-même, à plusieurs reprises, se contraind à adopter des mesures qui ne lui plaisaient pas au premier abord : à mon corps défendant, dit-il parfois.

**2 – Pour le Général, l'Etat a une responsabilité en matière d'éducation :** il lui faut assumer la responsabilité de former la jeunesse, ce qui signifie aussi évaluer les besoins, les possibilités, planifier l'action éducative. Les jeunes doivent être orientés dans les voies qui leur conviennent, mais qui conviennent aussi aux nécessités de la France et de la société contemporaine. Ce point ne cesse d'être au premier rang de ses préoccupations.

**3 – Une telle vision comporte certainement une charge affective, liée à l'histoire personnelle du Général.**

De là l'évocation de son père, dans les *Mémoires d'Espoir*, et l'image qu'il y donne de lui-même comme de quelqu'un qui se sera constamment essayé à enseigner. Sans doute faut-il rattacher à cette haute idée qu'il se fait de l'enseignement la grande admiration et le respect qu'il éprouve à l'égard des universitaires ; la majesté de la fonction l'amène peut-être à surestimer ceux qui l'exercent. Il reste cependant à l'écart du monde des universitaires dont il perçoit mal, parfois, les réactions et la sensibilité particulières. Ainsi tend-il à imaginer sur le modèle militaire l'autorité dont disposent les recteurs sur leurs administrés.

#### **4 – L'enseignement, pour le Général, joue un très grand rôle dans la vie économique et la vie nationale.**

Les hommes, en effet, doivent être formés en vue d'une activité dans la nation : la responsabilité de l'Etat n'en est que plus importante, dans une France confrontée à la modernité. Le monde et la vie économique connaissent des mutations rapides, la formation doit donc préparer ses bénéficiaires au changement. De là, l'intérêt marqué à l'enseignement technique en général, et à la formation professionnelle.

Ainsi l'accord donné à Michel Debré pour le plein emploi des machines récemment achetées au bénéfice des collèges et lycées techniques, et le plaisir de voir une loi, en 1966, déclarant que l'Etat était responsable de la formation professionnelle.

Voilà qui éclaire ce que le Général écrivit ensuite dans les *Mémoires d'Espoir* :

« Puisque en notre temps la France doit se transformer pour survivre, elle va dépendre autant que jamais de ce que vaudra l'esprit de ses enfants à mesure qu'ils auront à assumer son existence, son rôle et son prestige. Il s'agit donc que, sans leur inculquer, à la manière totalitaire, ce qu'ils devront penser et croire, on se garde, à l'opposé, de stériliser chez eux les élans et les espérances. Il s'agit aussi que l'enseignement qui leur est donné, tout en développant comme naguère leur raison et leur réflexion, réponde aux conditions de l'époque qui sont utilitaires, scientifiques et techniques. Bref, c'est une formation massive et populaire, fondée sur l'expérience de toujours, mais tournée vers l'horizon nouveau, qui doit être désormais dispensée à notre jeunesse. »

**5 – L'éducation n'appartient pourtant pas au domaine réservé**, en ce sens que le Général, fidèle à sa conception du gouvernement et du partage des attributions qui doit s'y opérer, laisse agir et décider le Premier ministre et le ministre de l'Education nationale. Il a fait la preuve qu'il savait trancher quand il le fallait, au moment décisif, ainsi lors de l'élaboration de la loi sur l'enseignement privé.

Cette relative distance qui existait ainsi entre l'Elysée et la rue de Grenelle explique la part de non-information que déplorent, dans certains domaines, les conseillers du Général (Cf. Jacques Narbonne qui ne peut se faire communiquer des statistiques par le ministère). La création du secrétariat général du ministère, en revanche, « permet », dit Pierre Laurent, « de percevoir certaines des vues personnelles du Général sur ce qu'était le fonctionnement respectif du gouvernement et de l'administration ».

Vues déjà exprimées à Londres, puis après son retour en France :

« La nécessité d'avoir un organisme administratif qui permette d'assurer la coordination interne, la préparation et la bonne exécution des décisions gouvernementales. »

Le Général est en effet conscient à la fois de cette nécessité de coordination et du caractère spécifique des questions dont traite le ministère de l'Education nationale.

C'est ainsi que Pierre Laurent relève la « différence de conception entre le secrétariat pour l'administration des Armées, tel qu'il existait, et le secrétariat général du ministère de l'Education nationale, tel qu'il a été alors constitué ».

La création n'est pas due aux changements fréquents de ministre, mais parce que « dans l'Education nationale », déclare toujours Pierre Laurent, « compte tenu de la complexité

extrême, de l'enchevêtrement des choses, une décision de caractère administratif peut avoir des incidences pédagogiques ou bloquer des réformes pédagogiques, des réformes de structure très importantes et qu'inversement, des adaptations pédagogiques entraînent, le cas échéant, des bouleversements administratifs et financiers, que l'on peut ne pas déceler si on laisse prendre la décision en ne considérant qu'un seul angle ».

Cette conception d'un partage harmonieux des attributions qui distingue la fonction administrative et la fonction gouvernementale reçoit donc une application particulière et voulue comme telle, dans la création du secrétariat général en 1963. L'organisme nouveau a très bien fonctionné durant les quatre années du ministère Fouchet.

## **LES PERSONNES ET LES MODES DE TRAVAIL**

Le travail est donc partagé. Il ne faut pas oublier cependant que, durant la première moitié de la période considérée, 1959-1963, et à partir de l'explosion de mai 1968 au moins, le secrétariat général n'existe pas, ou est privé d'une grande partie de son efficacité. La situation des conseillers de l'Élysée leur assure le recul et la hauteur de la réflexion. Mais la solitude où ils déploient souvent leur activité n'est pas seulement éloignement du terrain de décision. Ils ne sont pas pour autant aussi proches du chef de l'État qu'on pourrait le croire : c'est par Étienne Burin des Roziers que les notes de Jacques Narbonne sont transmises au Général, et elles le sont parce que les deux hommes partagent les mêmes sentiments sur les problèmes de l'éducation.

La décision s'élabore ensuite au fil des conseils restreints et des Conseils des ministres. Bernard Tricot a fait l'inventaire des conseils restreints consacrés à l'éducation de septembre 1967 à avril 1969. Ils sont peu nombreux, eu égard aux problèmes qui se posaient ou pouvaient être prévus à la date où ils se tenaient : quatre de septembre 1967 à mars 1969.

Dans les conseils restreints comme dans les Conseils des ministres, apparaît le rôle spécifique du Général. Il apporte une conclusion, ou développe l'action ultérieure à mener, indique éventuellement les développements à donner à tel ou tel domaine qui lui paraît particulièrement important, ou appelé à le devenir.

Exception faite pour le cabinet d'Edgar Faure, les cabinets ministériels étaient restreints en nombre. L'articulation des cabinets successifs avec l'administration s'est révélée difficile. Sans doute parce qu'à l'exception du ministère Fouchet, ces cabinets étaient de courte durée, sans doute aussi à cause du caractère spécifique du ministère de l'Éducation nationale où les syndicats majoritaires exerçaient un réel pouvoir.

La personnalité des divers ministres donne lieu à une série d'observations qui montrent leur place à part dans le gouvernement. Leur nomination a toujours créé un problème pour le Général. Celui-ci voulait au ministère un homme qui représentât une certaine ouverture à gauche. D'où le choix fréquent d'un radical, d'un socialiste ou d'un homme proche des socialistes : Jean Berthoin, André Boulloche, Lucien Paye, Pierre Sudreau.

C'est en revanche le compagnon qui a été récompensé en Christian Fouchet. Pierre Guillaumat constitue un intermède. Les ministres avaient une grande latitude dans leur action, le Général manifestant une confiance totale dans les ministres qu'il avait choisis : il respectait leur travail. Mais c'est encore une particularité du ministère de l'Éducation nationale de n'avoir pas retenu très longtemps la plupart de ses titulaires.

Il existe donc un contraste entre la volonté de durée et de continuité du Général, et le peu de résultats obtenus : de là l'importance qu'il accorde, jusqu'à ses derniers jours, à la longévité ministérielle de Fouchet (témoignage Debré). Le rôle des préoccupations politiques est d'autre part illustré par la nomination de Paye, à un moment où personne ne voulait du ministère. On nommait un recteur, mais proche des socialistes. Il servait ainsi de caution à la loi Debré (M. Alliot). Cette marque de bonne volonté à l'égard de la gauche pouvait résulter aussi de l'espoir de combler la rupture entraînée par l'aide à l'enseignement catholique. On

perçoit alors les conséquences de ce qu'on pourrait appeler un certain bicéphalisme d'une université administrée par la droite et gérée pédagogiquement par la gauche (J. Narbonne). Le rôle des Premiers ministres fut incontestable dans le domaine de l'éducation. N'appartenant pas au domaine réservé, elle entrait plus facilement dans leur compétence. Michel Debré constitue évidemment, en raison de ses relations étroites avec le chef de l'Etat, un cas à part. Avec Georges Pompidou, les témoignages concordent pour évoquer des procédures solennisées. Le nouveau Premier ministre était un agrégé de lettres, normalien de surcroît, qui naturellement s'est intéressé de près aux questions d'enseignement. C'est alors que le cabinet de l'Elysée a eu le plein sentiment de sa solitude. C'est en partie, du moins l'hypothèse peut être formulée, la divergence entre celui-ci, le ministère et le Premier ministre, qui explique l'échec d'une mise en place de l'orientation dans l'enseignement secondaire.

### **CONTRAINTES ET INFLÉCHISSEMENTS**

L'action en matière d'éducation a subi une série de contraintes spécifiques, volontaires comme le Plan, cette ardente obligation qui définissait les choix, jugés nécessaires ou non. Les témoignages recueillis ne permettent pas d'évaluer avec beaucoup d'exactitude ce que fut l'incidence de chacune de ces contraintes sur les décisions prises, et même sur l'évolution générale de l'éducation. Toute étude de la décision ou de l'action dans un secteur donné devrait cependant se donner pour tâche de démêler, autant que possible, l'écheveau des motivations et des éléments extérieurs, à un moment donné, pour montrer ce qui a contribué à telle ou telle réforme ou initiative, et, à l'inverse, ce qui l'a entravée.

#### **1 – Le Plan joue, encore que de façon non impérative, un rôle d'analyse et de guide, à la fois quantitatif et qualitatif.**

Du IIIe au Ve Plan, les documents relatifs à l'éducation augmentent considérablement en volume. Ils montrent un affinement des questions posées par la croissance démographique, mais ne peuvent être aussi précis sur le développement de la demande d'éducation et la répartition des flux.

Ainsi le bilan du IVe Plan (1967) note-t-il le dépassement des prévisions, malgré la prudence des projections établies auparavant, sur l'évolution des effectifs scolaires, pour trois raisons : l'arrivée des rapatriés d'Algérie, l'incidence des réformes de structure qui ont modifié la répartition des effectifs et « surtout [...] un accroissement spontané de la scolarisation plus rapide que prévu ». Les effectifs scolarisés dépassent de 450 000 élèves les prévisions, mais la scolarisation « s'est faite de manière conforme aux objectifs fixés grâce à un pourcentage croissant (de 13 % en 1962 à 17 % en 1965) du budget consacré aux dépenses d'éducation nationale ». Aussi la commission de l'Equipe scolaire, universitaire et sportif du Ve Plan redouble-t-elle de précautions et use-t-elle de deux méthodes différentes pour essayer de prévoir le nombre des étudiants à la fin du plan.

#### **2 – Les contraintes financières – l'effort budgétaire durant le IVe Plan l'illustre bien – occupent une place primordiale.**

Mais il est difficile de donner une analyse précise de l'évolution de l'effort financier public, comme le note Jean-Claude Eicher, en indiquant les causes de cette difficulté. Il constate cependant une croissance réelle du budget nettement plus forte durant la période où le Général est au pouvoir qu'auparavant et qu'ensuite. Cette évolution n'en est pas moins inégale, remarque aussi Jean-Claude Eicher, selon les niveaux d'enseignement. La période est marquée par un retard dans la mise en route de l'effort en faveur des lycées, alors que les crédits accordés à l'enseignement supérieur se révèlent d'une ampleur exceptionnelle. Rien de particulier cependant n'est accompli pour l'enseignement primaire. Ainsi peut-on conclure à

l'existence d'une politique volontariste d'expansion et d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur.

**3 – Les contraintes indirectes liées à l'exécution des réformes n'apparaissent pas toujours clairement dans les dépositions recueillies :** elles allaient en somme de soi. L'une des causes de déboires dans la démocratisation de l'enseignement secondaire fut en effet la sous-estimation des besoins en maîtres d'un type nouveau, et de maîtres qualifiés en plus grand nombre. On fut alors amené à recruter, et par la suite à titulariser hâtivement, des maîtres sous-qualifiés, ou qualifiés pour d'autres types de formation. Michel Debré rappelle la médiocrité des personnels de l'enseignement technique d'alors et de leurs élèves, médiocrité qu'il met en relation avec l'allongement de l'obligation scolaire, alors que la formation professionnelle était une priorité absolue.

**4 – Les partenaires naturels d'une politique de l'éducation, dans la situation d'alors, étaient d'abord les syndicats d'enseignants et surtout, à l'intérieur de la puissante Fédération de l'Education nationale (FEN), le Syndicat national des Instituteurs.**

Ils se sont révélés systématiquement hostiles. D'abord, sans doute, pour une raison politique : le pouvoir gaullien leur apparaissait illégitime. Pour d'autres raisons ensuite, qui touchaient à leur conception de l'Education nationale : la loi Debré, qui organisait les subventions à l'enseignement privé, était, à leurs yeux, une atteinte intolérable à l'enseignement public et laïque. Le fonctionnement même de la FEN l'empêchait d'être un interlocuteur. Ses dirigeants, pour toute discussion, renvoyaient aux directions des syndicats immédiatement en cause.

L'Etat et ses représentants se trouvaient donc en face de revendications catégorielles, et non de la politique d'une grande centrale. Le seul point de convergence à l'intérieur de celle-ci était l'euphorie de la croissance. Tous étaient saisis d'un véritable délire quantitatif : ils revendiquaient toujours plus de moyens, de locaux, de maîtres et pensaient ainsi résoudre les problèmes scolaires, tout en asseyant, sur un nombre toujours plus élevé de membres potentiels, la puissance syndicale. Les préjugés, les circonstances et un état psychologique liés à une situation de croissance ont donc appauvri la réflexion, et aggravé l'absence des organisations syndicales, paradoxalement au moment où elles étaient au faite de leur audience, dans la mise en oeuvre des réformes.

**5 – La conception du gouvernement que professait le Général, la latitude d'action laissée aux ministres, se combinait avec des divergences occasionnelles d'attitude entre le ministre de l'Education nationale et le Premier ministre sur tel ou tel projet de réforme ;** ces divergences pouvaient s'accroître sous l'influence des événements, et affecter même les relations entre le gouvernement et l'Elysée, contribuant aussi à expliquer la relative timidité de certaines actions. Ainsi, en matière d'enseignement technique où les résultats furent inférieurs aux souhaits du 1<sup>er</sup> Plan ; ainsi, pour la réforme des collèges en 1962, bloquée au nom d'une certaine conception de l'enseignement secondaire par Georges Pompidou et François Allard (P. Quentin). Dans ce dernier cas, le Général a tranché. Mais, en dépit d'objurgations réitérées, il n'est pas arrivé à le faire pour l'orientation des élèves qui reste de la compétence du corps enseignant.

**6 – La longueur de la période étudiée – plus de dix ans – s'accompagne d'une certaine dérive (P. Lelong).**

Le Général vieillit, les ministres et les Premiers ministres changent, la situation, dans le domaine éducatif, évolue jusqu'à ne plus pouvoir être maîtrisée. Dans le même temps « les milieux sur lesquels s'appuie le Général se réduisent et deviennent beaucoup plus

conservateurs ». Il en serait de même dans le monde de l'éducation et de la recherche, parmi les collaborateurs directs à l'Elysée. D'où une lenteur accrue des procédures de décision, et une recherche d'équilibre entre toutes les tendances représentées : les questions d'enseignement apparaissent beaucoup plus sujettes à controverses que d'autres.

## **DE GRANDES DÉCISIONS**

### **La loi Debré**

La loi Debré qui règle les relations entre l'Etat et l'enseignement privé est une décision de la première année. Le déroulement préliminaire, dans un climat de tension, a été décrit, et le rôle du Général est apparu clairement (P. Racine). Le Premier ministre, dès sa déclaration ministérielle, annonce son intention de régler le problème de manière durable. Le Général et lui décident de confier le dossier à André Boulloche. Tous deux respectent l'indépendance du ministre et attendent de lui des propositions qui ne viennent pas, puis acceptent la constitution d'une commission à la tête de laquelle est placé Pierre-Olivier Lapie. Il en résulte un projet rédigé par André Boulloche que le Premier ministre l'invite à refaire. André Boulloche, ayant démissionné sur le caractère propre, le Premier ministre prend lui-même l'intérim du ministère pour faire passer la loi. De bout en bout, le Général a laissé agir le Premier ministre. Mais il s'est tout d'abord trouvé d'accord avec lui pour ne pas recourir à une solution ultramontaine.

La discussion, très ardente, s'étant polarisée autour de l'article 1 (le caractère propre), c'est le Général qui a tranché pour qu'on le retienne. Son intervention a donc été ponctuelle, mais sur le point décisif. Il est « passé entre les deux obstacles » (P. Lelong), c'est-à-dire l'opposition de droite, violente, et l'opposition laïque, tout en affirmant que les titres ne devaient être que du ressort de l'Etat. Dans l'application, sa doctrine n'a pas varié : application très stricte de la loi, prudence et réserve pour tout ce qui pourrait en constituer un prolongement (J. Narbonne). La loi Debré apparaît donc comme exemplaire du partage du travail entre le Président et le Premier ministre, partage permis par l'entente sur les principes et la confiance mutuelle, sur un sujet qui divise l'opinion et la classe politique.

### **La démocratisation de l'enseignement**

Des étapes fondamentales d'un processus de longue durée ont été franchies durant ces années, des décisions prises dont certaines – l'allongement de la scolarité à seize ans, la création des collèges d'enseignement secondaire (CES) – sont directement redevables au Général. La question relevait en effet des principes qui le guidaient dans le domaine de l'éducation : l'Etat devait exercer sa responsabilité devant l'accroissement de la demande d'école, en nombre, en durée, en qualité. Mais « à l'élémentaire mouvement qui tend à ouvrir à tous les jeunes de toutes les catégories sociales l'accès à tous les degrés » devait correspondre « la nécessité d'une intervention constante et régulière des maîtres pour qu'une telle irruption se fasse en ordre et soit profitable ». A la croissance, était organiquement liée, dans son esprit, l'orientation accompagnée d'une sélection.

Décidée lorsque le Général était encore président du Conseil, la prolongation de la scolarité par l'ordonnance du 6 janvier 1959 constituait une mesure à terme, applicable huit ans plus tard. Le décret d'accompagnement (réforme Berthoin) est la première réforme de l'enseignement adoptée depuis la guerre. Rupture avec l'impuissance de la IV<sup>e</sup> République à légiférer sur ce point, elle figure à la fois la réduction des plans antérieurs et leur accomplissement partiel. La création du cycle d'observation ne se traduit d'ailleurs pas par des bouleversements pédagogiques et ne change pas les structures en place. Les collèges d'enseignement général gardent toutes les caractéristiques attachées aux anciens cours complémentaires, mais se couronnent d'une classe terminale de troisième. La conséquence la

plus visible de la mise sur pied d'un cycle d'observation est la montée des meilleurs instituteurs dans les premières classes du second degré.

Les filières demeuraient donc distinctes et dirigeaient les élèves soit vers l'enseignement moderne court, soit vers l'enseignement long et le baccalauréat, soit vers l'enseignement professionnel, ou technique court, qui adapta progressivement son recrutement à l'évolution des structures du cycle d'observation. La réforme, malgré ses précautions pour ne pas mécontenter l'enseignement secondaire traditionnel, et malgré la carrière qu'elle ouvrait aux instituteurs, rencontra une hostilité générale (J. Narbonne).

Les possibilités de réorientation que recelait le système ne furent à peu près pas utilisées. De là, l'idée nouvelle d'un tronc commun administratif. La coexistence de toutes les sections et des diverses pédagogies dans un même établissement où exerceraient côte à côte des personnels de type primaire, de type secondaire, et une nouvelle catégorie, les professeurs d'enseignement général (PEGC), devait faciliter l'orientation et permettre de généraliser l'entrée en sixième. L'ouvrage de Louis Cros sur l'Explosion scolaire et le recteur Capelle ont puissamment contribué à la mise en forme de ce qui devait devenir, en 1963, la réforme Fouchet.

Chargé de l'information du Général, entre autres, sur les questions de principe en matière d'enseignement, Jacques Narbonne part de la conviction que la démocratisation souhaitée ne peut être séparée du problème posé par l'inflation et la dégradation des enseignements secondaire et supérieur, que manifeste le rendement dérisoire des universités. La question du rendement du système scolaire et universitaire se double d'une autre question : comment contrôler les flux ?

En 1961, Jacques Narbonne constate que le ministère est hors d'état d'indiquer la répartition de ces derniers. A partir des chiffres d'une enquête qu'il fait mener sur l'enseignement secondaire au niveau de la seconde, il perçoit le coût élevé du système, l'atrophie des organismes de formation pour les cadres moyens et techniques, l'installation des élèves dans une mentalité d'échec qui engendre des sentiments de révolte. Parallèlement, n'existe aucune politique raisonnable de recrutement des enseignants, et les besoins de l'économie ne sont pas satisfaits. D'où le contenu d'une note au Général où il analyse les causes de la situation, soutient les deux idées conjointes de démocratisation et d'orientation planifiée, et suggère une politique à trois volets : diversifier les formations, pour que la sélection n'aboutisse pas à des impasses, créer des capacités d'accueil en relation avec les perspectives d'emploi et les aptitudes, conformer enfin les décisions individuelles des élèves et des familles à ces capacités d'accueil.

En un mot, mettre sur pied un système d'orientation contraignant, ce qui supposait un organisme travaillant en liaison avec le Plan et les ministères techniques. Le corps enseignant était ainsi dessaisi des responsabilités de détermination des flux : l'orientation qui commande le fonctionnement de la société civile n'est pas de la responsabilité des enseignants, mais du gouvernement.

Cette idée de l'orientation accompagnant la démocratisation, le Général l'avait fait sienne, semble-t-il, depuis longtemps. A l'Elysée, Narbonne et Burin des Rozières, dans le même sentiment, ne manquaient pas de rappeler régulièrement la volonté du Général relative à l'orientation. Le recteur Capelle, père des CES, était favorable à la sélection. Mais il ne l'a pas soutenue, et ne disposait pas du pouvoir de décision (J. Narbonne), à la différence du ministre. Christian Fouchet arrivait sans connaître l'Education nationale. Jacques Narbonne le décrit comme « colonisé littéralement par les syndicats de gauche ». Sa bienveillance naturelle aidant, il ne fut donc pas disposé à accepter une telle réforme. Après avoir montré une attitude réservée, le Premier ministre Pompidou se déclara tout à fait hostile à une orientation impérative qu'il considérait comme un encasernement de la jeunesse française. A l'inverse, le rapporteur pour l'Education nationale au Plan, Lasry, prévoyait, pour le Ve Plan,

des croissances telles, dans chaque filière, qu'elles supposaient effectivement un contrôle des flux.

C'est le moment où Pierre Laurent fut nommé secrétaire général du ministère (la spécificité de son travail a été évoquée, mais Jacques Narbonne ajoute une touche légèrement différente en le voyant désigné par l'Elysée, afin de suppléer Fouchet dans la tâche de mise en place de l'orientation que le ministre ne veut pas remplir). Il décrit l'Education comme une préoccupation constante du Général, soucieux de concilier démocratisation et intérêt national. Il le voit conscient du danger de submersion du second cycle de l'enseignement secondaire, du baccalauréat, de l'enseignement supérieur, et désireux de pallier l'inadaptation aux besoins du pays des enseignements secondaire et supérieur tels qu'ils sont. Prendre des décisions en matière d'orientation, de sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur était la prérogative, selon de Gaulle, de l'Etat seul.

Aussi revient-il à la charge, année après année, en 1966, 1967, pour que soit élaboré un projet de loi sur l'orientation. Son insuccès ne résulte donc pas d'une inattention de sa part ou d'un manque d'information : la note de Jacques Narbonne, où celui-ci exposait le problème de l'orientation, date du 15 octobre 1961. En 1963, le Général avait pris position sans restriction pour une orientation impérative. Signé de lui, le relevé des décisions du conseil restreint du 4 avril 1963 fait mention expressément de nouvelles règles de sélection et d'orientation à établir, et envisage une autorité soustraite aux pressions des familles. L'examen du texte arrêtant les nouvelles dispositions est prévu pour un prochain Conseil restreint.

Pierre Laurent distingue, durant sa présence au secrétariat général, trois phases dans l'action du Général. La première, en 1965. Le conseil restreint du 3 mai 1965 répond au désir du Général de préciser les structures nouvelles. Il décide de généraliser les CES, de regrouper les baccalauréats en cinq voies, dont une technique, ce qui tend à faire sortir l'enseignement technique de son isolement traditionnel ; il prévoit enfin une diversification des enseignements supérieurs.

De là est née la Direction des enseignements supérieurs ; c'est de là que les Instituts universitaires de technologie (IUT) tirent leur origine. C'est bien « le Général qui a tranché » (P. Laurent), en décidant de donner un caractère universitaire aux IUT (en 1965, un an avant leur création, est créé un baccalauréat de technicien). Cette voie nouvelle ouverte après le baccalauréat devait, pensait-on alors, connaître une croissance rapide : 100 000 étudiants en 1970, à terme plus éloigné, deux ou trois cent mille sur 800 000 étudiants. Les IUT étaient regardés comme un moyen d'éviter l'encombrement de l'enseignement supérieur classique, tout comme un instrument pour former des cadres moyens à même de s'adapter au changement : en somme, la principale solution du problème de l'orientation.

Michel Debré rappelle que l'importance à donner à l'enseignement technique et à la formation professionnelle était l'un des grands points d'accord entre le Général et lui. Comme Premier ministre, il a essayé d'arriver au plein emploi des machines récemment acquises, en prêtant aux collèges et lycées les centres de formation pour adultes qui dépendaient du ministère du Travail. Ministre des Finances, il fait voter à l'unanimité une loi déclarant que « l'Etat, que la Nation, était responsable de la formation professionnelle » ; il se souvient du plaisir ressenti par le Général à la sortie de ce texte. Pour Michel Debré, la filiation des IUT à l'égard de ces initiatives est directe.

Il a voulu introduire l'idée de facultés techniques que l'Education nationale a rejetées, en 1961-1962, dans la crainte qu'il ne s'agisse alors de facultés de seconde zone, eu égard à l'image dépréciée qu'avait alors l'opinion de l'enseignement technique. Le Général et son ministre se sont heurtés là à la résistance des mœurs. C'est là, probablement, l'une des sources de la croissance si lente des IUT. Personne, en revanche, n'avait prévu la sorte d'inversion qui s'est opérée depuis dans l'accès aux IUT : c'est là que s'est imposée l'idée de sélection, vigoureusement rejetée dans les facultés classiques.



La deuxième phase de l'action du Général, selon Pierre Laurent, commence à la fin de 1965 ou au début de 1966, quand se noue le débat sur l'orientation. A la suite du conseil restreint de mai 1966, sont créés des conseils d'orientation dans les établissements secondaires, à la fin de la troisième et non pas de la sixième. Le Général s'est prononcé en faveur de ce palier contre les partisans d'une orientation plus précoce. L'orientation sera éclairée d'autre part par la création d'un service : l'ONISEP. La question fondamentale du rôle exact des conseils d'orientation : conseil ou décision, reste toutefois réservée. Le Général n'a pas été en mesure d'imposer un rôle impératif. De même, pour l'accès à l'enseignement supérieur. Sous la pression du Général, des comités interministériels et des conseils restreints ont été appelés à prendre position au cours d'une troisième phase (novembre 1967-avril 1968).

Les conseils d'orientation, à la fin de la classe de troisième, prendront des décisions : « Il n'y a pas à composer sur ce point », commente le Général, « parce qu'il y va de l'intérêt national. L'Etat doit assumer ses responsabilités, il faut bien décider et que quelqu'un décide (conseil restreint du 14 novembre 1967, témoignage P. Laurent). » Au conseil restreint du 4 avril 1968, donc postérieur aux incidents du 22 mars, l'accès à l'enseignement supérieur fait l'objet de longues discussions. Le Général pose le principe du contrôle de l'accès, accompagné d'une prise en compte des aptitudes individuelles et des besoins de la nation ; il demande à Matignon et aux ministres de préparer des textes. Les problèmes à résoudre pour les élaborer sont complexes : quel personnel chargera-t-on de l'orientation, quel statut lui donner, quelle forme doit prendre l'accès à l'enseignement supérieur ? Le conseil du 4 avril examine, sur ce dernier point, plusieurs projets et la présentation à donner à cet accès, pour tenter d'ôter aux décisions, appelées mesures, leur caractère autoritaire. La divergence apparaît fondamentale entre le ministre soucieux de précautions de politique immédiate et le Général qui, dans cette affaire d'intérêt national, estimait qu'il fallait décider sans dissimuler, prendre ses responsabilités.

On s'entendit sur une demi-mesure : les jurys d'établissement devaient prendre la décision d'orientation dans tel ou tel type d'enseignement supérieur, mais la question du recours, essentielle aux familles, était réservée. La mise en place des IUT devait, parallèlement, être accélérée. Les événements de 1968 sont venus emporter cette orientation si longue et si difficile à mettre en place. Cette difficulté provient en grande partie du désaccord profond entre le Général d'une part, qui tenait pour une orientation franche, systématique, et de l'autre, le Premier ministre Pompidou et le ministre, Alain Peyrefitte, défenseurs du libéralisme traditionnel et inquiets des réactions de l'opinion.

### **La participation et la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur**

Plusieurs dépositions ont rappelé le climat dans les universités en 1967-1968. La croissance, devenue foudroyante, n'y était pas contrôlée. La réforme Fouchet se mettait juste en place dans les premières années de l'enseignement supérieur. Elle n'était ni souhaitée, ni admise (A. Peyrefitte) et suscitait le désarroi d'étudiants mal informés et de plus en plus mal encadrés, faute d'une croissance parallèle du nombre des enseignants. L'idée d'un modèle unique passait mal ; se posait de plus la question des équivalences pour les étudiants qui avaient commencé leurs études avant la réforme.

Un certain énervement provenait de l'existence de la commission, dite de régulation des flux, présidée par le recteur Capelle, lui-même très partisan de la sélection. C'est justement l'idée de la possible instauration d'une sélection qui agitait si fort plusieurs universités, dont Besançon et Nanterre où le mouvement se cristallisa sur le règlement des cités universitaires. L'incident Missoffe-Cohn-Bendit, les événements du 22 mars, révèlent à Nanterre un épiscentre de l'agitation. La crise de mai aboutit au départ d'Alain Peyrefitte et à l'arrivée au ministère d'Edgar Faure, sur qui le Général compte pour rétablir l'ordre. La loi d'orientation de l'enseignement supérieur résulte, au surplus, de la nécessité de reconstruire l'édifice

universitaire qui a volé en éclats, et de répondre aux besoins d'organisations grandies trop vite.

La loi, d'un commun accord, n'a pas touché aux grandes Ecoles, îlot à protéger absolument, aux yeux du ministre comme du Général (M. Pinet). Mais elle se veut une réforme globale des universités. Elle n'a pas connu la maturation des décisions précédentes, acquises à la suite de conseils retreints et de conseils interministériels : la genèse n'a pas duré plus de six semaines. L'essentiel s'est donc passé entre Edgar Faure, assisté de ses nombreux collaborateurs, et d'autre part le Général et le Premier ministre (G. Antoine). Quatre points ont été fixés d'emblée au ministre par Maurice Couve de Murville, de la part du Général :

- 1 – définir devant l'Assemblée la crise de mai comme une crise de civilisation qui s'est exprimée à travers ce que la société comporte de plus éduqué ;
- 2 – la réforme en profondeur des structures de l'Education nationale aura pour clef l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur ;
- 3 – La participation doit être introduite dans le régime de vie et d'enseignement des universités, et englober les étudiants ;
- 4 – l'effort de rénovation à faire, à tous les degrés, doit porter à la fois sur les méthodes et les programmes (G. Antoine).

La participation est à coup sûr, dans l'esprit du Général, « l'issue possible d'un conflit, dans une société de plus en plus difficile à vivre, pesante, mécanique, où il faut trouver le moyen de donner à chacun le moyen de prendre un peu ses propres affaires en main » (B. Tricot). L'idée est donc faite pour s'appliquer dans toutes sortes de domaines. Selon Edgar Faure (G. Antoine), le Général avait songé à appliquer d'abord la participation au domaine de l'entreprise, mais les circonstances et les résistances du côté des patrons et des ouvriers le conduisent à envisager cette application d'abord à l'Université.

Selon Marcel Pinet, Edgar Faure a « eu le génie de présenter l'Université comme le terrain où la développer » et où, du reste, la participation était le plus facilement applicable (B. Tricot). C'est à ce propos cependant que, lors du Conseil des ministres du 4 septembre 1968, le Général emploie l'expression : « non sans effort sur nous-mêmes », comme dans le cas de l'Algérie, observe Bernard Tricot qui interprète l'expression comme « la reconnaissance de ce qu'il avait tenu compte de certains faits et qu'il avait évolué ».

De fait, selon Marcel Pinet, en dehors du cadre très large qu'il avait proposé à l'action d'Edgar Faure, le Général donne le sentiment d'avoir été au moins partagé sur la loi d'orientation : « à mon corps défendant », disait-il souvent, « il n'avait pas senti venir les choses », « il avait tellement le sentiment qu'il avait perdu les pédales », il avait été heurté dans ses certitudes. La participation serait alors, en quelque sorte, l'excipient qui a permis à Edgar Faure de faire passer la « polysynodie », la responsabilité d'Etat, le refus de reconnaître un pouvoir à des assemblées délibérantes.

C'est d'ailleurs l'attachement du Général à l'idée de responsabilité qui a fait prévaloir la non-rééligibilité des présidents : les premiers présidents furent, de ce fait, dotés de beaucoup d'indépendance à l'égard des divers groupes. Le Général s'est montré très intéressé (G. Antoine, M. Pinet) par la distinction entre présidents et conseils. La loi d'orientation apparaît ainsi comme un lieu où le Général, sans vouloir monter en première ligne, a manifestement évolué dans ses prises de position, et tout en faisant appliquer l'idée qui lui était chère de la participation, a témoigné d'une volonté de réforme que ne partageaient ni son Premier ministre, ou du moins le cabinet de celui-ci (M. Alliot), ni même certains membres du cabinet de l'Elysée.

L'éducation en France, sous le général de Gaulle, a donc connu de grandes transformations. La conjoncture et les transformations sociales imposaient des prises de décision. D'autres mesures résultèrent d'un projet mûri de longue main. Dans les deux cas, face à la croissance scolaire et universitaire, à la demande sociale, aux besoins nés des mutations de tous ordres, le

Général est apparu comme un acteur. Il a introduit dans le débat, ou accepté d'introduire, car il était éminemment accessible à la discussion et à l'explication (M. Debré), des idées modernistes qui renouvelaient le débat, ou du moins le sortaient des sentiers trop battus. Ainsi de la démocratisation réelle, de l'orientation, de la participation qui lui était si chère. Le système scolaire français, dans nombre de secteurs, fut alors à même de rattraper son temps.

Le style de gouvernement qui laissait grande latitude au Premier ministre et aux ministres, dans leurs attributions particulières, a sans doute nui à la décision, quand le Général ne tranchait pas en fin de compte. Il fallait d'autre part compter avec des obstacles : dans le ministère de l'Education nationale et son administration même, dans les syndicats, systématiquement hostiles dès les débuts, plus encore après la loi Debré. Dans le courant conservateur aussi, où, comme l'observe Michel Debré, se retrouvait une part du Général lui-même.

D'où l'aspect de drame intérieur que revêtent certaines de ses évolutions, notamment sur l'enseignement supérieur en 1968 : « en prenant sur lui-même », il « tirait les conséquences d'une évolution sociologique » (B. Tricot). La division de l'entourage sur la question capitale de l'orientation et de la sélection a, de son côté, entraîné une perte de temps sur un terrain où, seule, la rapidité de la décision eût rencontré peut-être le succès. Mais le Général n'a pas pu, et sans doute pas voulu, aux dires des témoins, recourir, en ce domaine, à des solutions autoritaires, pour des raisons personnelles, et par principe.

Respectueux des coutumes et de l'autonomie universitaires, il a agi en définitive, dans ce monde qui lui était peu familier et face aux problèmes que l'on sait, en démocrate.