

Un enseignement pour une seule jeunesse

Bruno POUCKET

« Un enseignement pour une seule jeunesse », Actes du colloque « Charles de Gaulle et la jeunesse », Paris, Plon, 2004

Quel enseignement pour la jeunesse de France au XXe siècle ?

On le sait grâce aux travaux de plusieurs chercheurs, aux communications et témoignages recueillis lors du colloque de l'Institut Charles de Gaulle « De Gaulle en son siècle », ou publiés par ailleurs : il y a bien une politique du Général en matière d'enseignement. Cette politique a tenté d'unifier la jeunesse et le corps enseignant autour de valeurs communes : construire une Nation moderne. En l'attente de l'ouverture complète des archives du général de Gaulle, des sources désormais accessibles permettent d'appréhender avec plus de précision la politique suivie.

De Gaulle avait certes des idées et des opinions en matière d'enseignement, il avait surtout une volonté politique. En premier lieu, il fallait régler la querelle scolaire. Celle-ci dressait une barrière entre deux jeunesses. En second lieu, il fallait réformer l'enseignement public pour l'adapter aux nécessités du temps : œuvre gigantesque que la précédente République n'avait pu, malgré de nombreuses tentatives, mener à bien. Il s'agissait, selon le mot d'Antoine Prost, de recruter les élites sur une base démocratique. Or un tel choix n'allait pas sans contradiction : jusqu'à quel niveau laisser l'accès libre ? A partir de quel niveau fallait-il, au contraire, dresser un barrage ? Comment articuler enseignement secondaire et enseignement supérieur ? On le voit, les risques de désaccord n'étaient pas négligeables.

Apaiser la querelle scolaire, restructurer l'enseignement secondaire, moderniser l'enseignement supérieur ont été les trois étapes de cette volonté réformatrice. Bâtir un enseignement nouveau pour une seule jeunesse, telle a été l'ambition affirmée. Il nous appartient d'en mesurer le degré de mise en œuvre.

Apaiser la querelle scolaire : rapprocher la jeunesse dans un même enseignement ?

Incontestablement, la loi du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privé est une réussite si l'on admet que, quarante ans après sa promulgation, elle a fait preuve de sa robustesse et de sa plasticité : toujours en vigueur, elle a su s'adapter aux attentes des différents gouvernements qui l'ont réformée à sept reprises. Or cette loi, défendue au nom du gouvernement par le Premier ministre, porte incontestablement aussi la marque du chef de l'État. Elle concerne au premier chef l'enseignement catholique, mais aussi l'enseignement public : en ce sens, elle peut contribuer à rapprocher la jeunesse scolaire. On se permettra d'en rappeler les étapes principales, en insistant essentiellement sur l'action du chef de l'État.

L'échec d'une première négociation

La loi scolaire, c'est d'abord l'échec d'une première tentative de négociation ou, plus exactement, la clôture d'une pratique ancienne de la négociation. On le sait maintenant : fin 1958, une tentative de solution a échoué de justesse.

Il s'agissait d'attribuer à des associations nationales, représentant les établissements de l'enseignement privé, des « allocations budgétaires destinées par priorité au paiement de leurs maîtres laïcs ». C'était reprendre le modèle vichyste d'aide à l'enseignement primaire, en l'aggravant : il aurait été, en effet, étendu aux établissements secondaires et supérieurs. Il s'agissait d'éviter que les maîtres ne soient payés directement par l'État comme le demandait, par exemple, le syndicat CFTC de l'enseignement libre. De Gaulle s'est opposé à cette

ordonnance, alors même que les articles en étaient rédigés. Ce n'est que la première d'une longue série d'interventions du général de Gaulle.

Un second échec est moins connu, Il concerne à la fois le Premier ministre, Michel Debré, et le nouveau ministre de l'Éducation nationale, André Boulloche. Celui-ci est, de par ses fonctions, chargé en janvier 1959 de régler le dossier scolaire. Or, il souhaitait reprendre le processus de négociation entamé sous l'égide de Guy Mollet en 1956-1957. Il s'agissait de parvenir à un accord d'ensemble entre le Gouvernement français et le Saint-Siège sur les relations entre l'Église catholique et l'État en France. La question scolaire n'était donc plus qu'un aspect d'une négociation vaste, d'allure concordataire. De Gaulle et Michel Debré opposèrent un refus net : pas question de négocier les affaires de l'enseignement, affaires nationales par excellence, avec une puissance étrangère. Il fallait un débat législatif et un engagement de la Nation. Du côté du Saint-Siège, la réponse est identique, pour d'autres raisons : le temps d'une telle négociation serait trop long, l'enseignement privé aurait largement le temps de disparaître.

En revanche, de Gaulle n'accepta pas de suivre son Premier ministre sur un autre terrain. Celui-ci proposait de régler l'affaire très rapidement : des conventions seraient passées avec certains établissements pour une durée limitée de dix ans, le traitement des maîtres serait pris en charge, en fonction des besoins de l'État. C'était répondre aux urgences du temps : ce n'était pas résoudre un problème séculaire. La fin de la première session de la législature, en juillet 1959, ne verra donc pas le vote d'une loi, mais tout au plus l'adoption de quelques aménagements d'ordre financier afin de calmer les esprits qui s'agitaient de part et d'autre : le versement d'une avance sur les crédits Barangé revalorisés. Il n'y aura donc ni concordat ni ordonnance; en revanche, une commission est créée, la commission Lapie, chargée d'un rapport préparatoire au vote d'un projet de loi.

A la recherche d'une solution : la commission Lapie

André Boulloche, Pierre-Olivier Lapie : deux socialistes à qui de Gaulle a confié la résolution de cette question qui divise la France, le monde enseignant et la jeunesse. Or chacun des deux partis campe sur ses positions et choisit le conflit. Réunions, manifestations, appels dans la presse, entreprises de lobbying se succèdent tout au long du premier semestre.

Pierre-Olivier Lapie, président de la commission, est donc chargé de trouver un compromis acceptable, André Boulloche est chargé de rédiger, sous l'autorité du Premier ministre, le projet de loi. Cette commission de sages, à la différence des précédentes (Philip en 1944 et Boncour en 1950), ne comprend aucun responsable *ès qualités* (directeurs de l'administration, directeurs d'établissement, syndicalistes, responsables ecclésiastiques) ni de l'enseignement public ni de l'enseignement privé. Par ailleurs, à la différence des commissions des années 1950-1951, ses délibérations sont secrètes et ne font pas l'objet d'un communiqué régulier dans la revue quasi officielle du ministère, *L'Éducation nationale*. De Gaulle la laisse travailler librement en suivant de près l'affaire ; il en va de même de Michel Debré qui lui donne quelques indications d'ensemble, une fois l'essentiel des auditions achevé.

La commission se réunit tout l'été. Auditions et rapports se succèdent et aboutissent à des conclusions adoptées par les commissaires. L'idée est de substituer au système des subventions un système d'aide contractuelle, afin de contribuer au rapprochement progressif des deux enseignements et d'unifier ainsi la jeunesse :

« Fermement attachée à l'unité de la jeunesse française, elle [la commission] a toujours considéré comme indispensable de préserver le fonds commun d'éducation intellectuelle et morale qui appartient au patrimoine national. [...] Une aspiration se manifeste vers une université plus largement ouverte qui, sans aucune distinction d'appartenance scolaire, incorporerait plus intimement la jeunesse à la Nation. »

Elle propose quatre statuts différents : l'intégration dans l'enseignement public ; le conventionnement de tout ou partie d'un établissement avec un personnel de droit public ; l'agrément limité éventuellement à cinq ans, phase transitoire pour se familiariser avec le conventionnement – les contraintes seraient moins grandes, le personnel resterait de droit privé, en revanche l'apport financier de l'État serait plus réduit. Enfin, un dernier statut est proposé : la liberté totale et son corollaire – l'absence de toute aide –, ce qui entraînerait la suppression de la loi Barangé. Un comité de bons offices serait créé afin de régler les différends. Les conclusions ayant reçu l'aval du Premier ministre puis de l'Association parlementaire pour la liberté de l'enseignement, un avis, en partie favorable, de l'Assemblée des cardinaux et archevêques, c'est un premier succès. Il reste à transformer le tout en projet de loi. L'affaire va se compliquer.

Demi-succès immédiat, succès à long terme ?

Sans entrer de nouveau ici dans le détail de l'affaire, on insistera sur quelques points clés où le Général a joué un rôle, semble-t-il, décisif. Le débat idéologique a porté sur les points suivants : fallait-il uniformiser les esprits ou reconnaître une certaine diversité ? Fallait-il donner droit à l'un des deux camps ou transcender les oppositions ?

De Gaulle trancha pour la seconde solution au risque de mécontenter les deux partis : l'enseignement catholique souhaitait que soit reconnu le caractère « spécifique » de l'enseignement; les laïcs souhaitaient que la neutralité de l'enseignement soit imposée, qu'aucune aide ne soit apportée et exigeaient la nationalisation. Gouvernement, administration étaient divisés : de Gaulle imposa la notion de caractère propre, notion suggérée par André Boulloche afin qu'une éducation spécifique puisse être donnée dans une institution où l'enseignement, lui, serait identique à celui professé dans l'enseignement public. Bref, une même institution rendant possible des pratiques éducatives différentes : tout se jouait autour de la place des aumôneries dans les deux types d'établissement, l'internat, la vie scolaire. C'était, du point de vue du ministre de l'Éducation nationale, généraliser la solution adoptée en 1951 au collège Stanislas à Paris : un enseignement public professé par des fonctionnaires, dans un établissement privé disposant d'un internat géré librement par l'autorité privée.

En définitive, de Gaulle fait le choix de « passer à la hussarde » le projet de loi, déposé sur le bureau de l'Assemblée le 17 décembre, voté le 23 décembre en quelques heures, adopté ensuite par le Sénat, et promulgué dès le 31 décembre. Le vote favorable, arraché à la majorité de l'Assemblée, est le résultat d'un compromis ambigu sur l'article 1 : établissements publics d'enseignement et établissements d'enseignement privé sont mis à égalité ; par ailleurs, le commentaire oral fait par le Premier ministre, lors du débat à l'Assemblée nationale, admet l'existence d'un caractère spécifique de l'enseignement lui-même. En revanche, les choses sont nettes pour l'enseignement public : liberté de culte et instruction religieuse sont autorisées dans les établissements comprenant des classes secondaires.

Imposer la loi au Secrétariat général de l'Enseignement catholique et aux évêques fut l'affaire de Michel Debré. Publier les décrets, arrêtés et circulaires d'application fut l'affaire du ministère de l'Éducation nationale et prit quelques mois – en avril 1960, l'essentiel était fait. Certes, dans les départements les choses furent lentes à entrer en vigueur, le dialogue entre les enseignants difficile à se mettre en place, tellement la méfiance et l'ignorance étaient grandes de part et d'autre : volonté de maintenir un enseignement de la morale chrétienne d'un côté, refus de participer aux jurys de CAP, de l'autre. On ne multipliera pas les exemples : avec le temps, le rapprochement a finalement eu lieu.

Néanmoins, le prix politique de cette décision clairement assumée et habilement prise à titre expérimental fut lourd : démission d'André Boulloche, rupture consommée avec les socialistes, rupture avec une partie de la droite conservatrice, rupture avec la paroisse

universitaire et les catholiques progressistes, rupture surtout avec le monde enseignant laïque. Après le serment de Vincennes prononcé en juin 1960, grâce à ses organisations syndicales il s'est entendu pour boycotter la mise en œuvre de la loi. En ce sens, il en a fragilisé l'application et a renforcé, dans l'enseignement catholique, les craintes de ceux qui ont souscrit du bout des lèvres à sa mise en œuvre.

Et, lorsque le temps viendra de réexaminer la question du contrat simple, en 1969, le projet rédigé par Alain Peyrefitte puis celui d'Edgar Faure (projets jamais discutés à l'Assemblée nationale) prévoient de faire droit à une demande de l'enseignement catholique : la pérennisation du contrat simple, au moins pour l'enseignement primaire. Il semble que les difficultés de mise en œuvre de la loi aient pesé lourd dans cette décision proposée par le comité national de conciliation et suivie par le Gouvernement. La démission du général de Gaulle interrompra le processus qui trouvera son aboutissement en 1971 alors que Georges Pompidou était entré à l'Élysée.

En revanche, le bénéfice de la loi de décembre 1959 fut substantiel : sortir l'enseignement catholique de son repli idéologique, reconnaître la diversité culturelle, aussi bien dans l'enseignement privé que dans l'enseignement public, et renouer les liens entre des jeunes gens qui ne se rencontraient pas, n'était pas un résultat négligeable et a été, ultérieurement, sanctionné par l'histoire.

Si de Gaulle a donc contribué au rapprochement d'une jeunesse et d'enseignants qui auparavant s'ignoraient largement, ce n'était pourtant qu'une étape. Il fallait réformer aussi l'enseignement en France et démocratiser l'école obligatoire, ce qui, d'une manière ou d'une autre, posait la question de la sélection.

Restructurer l'enseignement secondaire

Démocratiser l'école obligatoire, sélectionner les meilleurs

Il y a d'abord un état de fait. L'arrivée des enfants nés après-guerre et le désir de prolonger la scolarité provoquent un engorgement de plus en plus important des structures scolaires dans l'enseignement public : bâtiments, professeurs font souvent défaut, les classes sont surchargées et pas seulement dans le second degré. Écoles maternelles et classes enfantines font le plein, mais également l'enseignement supérieur. C'est d'abord cet afflux aux deux extrémités des structures scolaires que doit gérer le gouvernement. Par ailleurs, il ne l'arrête pas, au contraire, il l'amplifie : la prolongation de la scolarité obligatoire, décidée par l'ordonnance Berthoin, entre en vigueur en 1967.

Or le paradoxe de la situation est qu'au niveau gouvernemental il n'y a pas une, mais des politiques qui se contredisent et ne dessinent pas de façon lisible une ligne directrice d'ensemble. Ainsi, en 1965, le Premier ministre reproche à son ministre de l'Éducation nationale de ne pas avoir de doctrine arrêtée, par exemple, sur la conception du second cycle et sur le rôle que devrait jouer l'enseignement technique. Ce n'est qu'un exemple des contradictions que l'on peut relever.

Des divergences au sommet : le président et les Premiers ministres

Serge Bernstein, jadis, a souligné que « sous la surface d'un pouvoir sûr de ses objectifs et les accomplissant méthodiquement en surmontant les difficultés, les contraintes et les tensions grâce à une inébranlable volonté, se joue une partie aux résultats plus incertains, celle de la résistance ou du refus d'une société en voie de mutation aux mouvements qui la modèlent et la façonnent en fonction des nouvelles conditions, et dont le pouvoir n'a pas toujours l'initiative ». Cette analyse se vérifie particulièrement à propos des questions d'enseignement : au sommet de l'État, le président de la République, ses Premiers ministres successifs et ses

nombreux ministres de l'Éducation nationale ne parviennent pas toujours à résorber des tensions qui marquent des divergences de vue parfois radicales en matière éducative.

Or, si l'on a souvent relevé qu'il pouvait y avoir désaccord entre le président, son chef de gouvernement et le ministre de l'Éducation nationale, il faut aussi souligner que l'écart entre les conceptions des titulaires du ministère de l'Éducation nationale et celles du chef du Gouvernement est bien réel, voire plus important. Pour tout dire, chacun est intéressé par la question de l'école et veut donner une impulsion à la politique concernant la jeunesse. Ce n'est pas nécessairement la même.

Si l'attitude de Michel Debré n'a pas donné lieu à beaucoup de commentaires alors qu'il n'était pas nécessairement en accord sur tout en matière éducative avec le président de la République, en revanche l'attitude de Georges Pompidou a fait couler beaucoup plus d'encre. Il y avait, certes, des différences d'approche, peut-être accentuées par les entourages ou les témoignages : le pouvoir n'est-il pas, de fait, entièrement entre les mains de l'Élysée ?

Il est vrai que depuis le 28 octobre 1962 le président de la République avait reçu une nouvelle légitimité de par son élection future au suffrage universel direct. Le centre de décision est-il, comme le pense Jacques Narbonne, passé à l'Élysée, le Premier ministre se contentant d'enregistrer « les directives du Général » ? Cette interprétation ne me semble pas juste. Le Premier ministre n'avait pas renoncé à diriger sa partition et souhaitait réellement conduire la politique en matière scolaire. Ne s'agit-il pas plutôt, en définitive, d'un exercice commun du pouvoir, ce qui peut, parfois, expliquer les difficultés et les tensions ?

Georges Pompidou partage pour l'essentiel les choix doctrinaux du président : il s'agissait, en reprenant à leur compte les propositions des Compagnons pour une Université nouvelle, d'élargir le recrutement de l'élite à l'école en s'appuyant sur le mérite et non sur des considérations sociales. En revanche, ils divergent quant à la méthode à utiliser. De Gaulle avait en effet une conception très autoritaire de l'orientation des élèves, conception que ne partageait pas G. Pompidou : *numerus clausus* d'un côté, orientation progressive de l'autre. Cela étant, ils étaient néanmoins d'accord sur l'essentiel : il fallait démocratiser l'accès à l'enseignement et mieux orienter.

C'est bien ce que disait le Premier ministre dans le discours prononcé devant l'Assemblée nationale, le 20 juin 1963 :

« Quels doivent être nos objectifs dans le domaine de l'Éducation nationale ? Selon moi, ils doivent être au nombre de trois : nous devons d'abord démocratiser pleinement l'enseignement; nous devons ensuite faire en sorte que cet enseignement réponde aux besoins de la Nation ; nous devons enfin maintenir la tradition d'une culture générale qui est celle de l'enseignement français à tous les degrés. [...] Démocratiser l'enseignement, ce n'est pas seulement [...] fournir à tous les enfants une école où ils trouvent tous les enseignements possibles, c'est aussi leur assurer un enseignement adapté à leurs moyens propres, à leurs capacités, sans oublier une notion qui risque d'être en contradiction avec celles que je viens d'énoncer, à savoir les besoins de la Nation. [...] Allier la démocratisation à l'adaptation aux besoins économiques, techniques, scientifiques et autres de la Nation, c'est en fin de compte le problème de l'orientation. Il est au centre de l'enseignement aujourd'hui. »

Quelques jours plus tôt, un conseil restreint réuni à l'Élysée, en présence du général de Gaulle, du ministre Fouchet et du Premier ministre, concluait :

« Il faut éviter que les élèves ne soient dirigés vers les degrés supérieurs de l'enseignement en nombre excessif, sans considération suffisante de leurs aptitudes. »

Premiers ministres et ministres de l'Éducation nationale : des conceptions antagonistes

Du côté des ministres de l'Éducation, deux phases doivent être distinguées : entre 1960 et 1962, la brièveté des mandats, les intérim successifs donnent un poids important au directeur général de l'Organisation et des Programmes scolaires, Jean Capelle ; ce n'est plus vrai ensuite, au point que l'on constatera un rapprochement entre Jean Capelle et Georges Pompidou. Aucun des trois ministres qui ont pu jouer un certain rôle n'a eu l'heur de convenir au Premier d'entre eux. Pierre Sudreau parce qu'il paraissait trop dépendant de Jean Capelle, Christian Fouchet parce qu'il ne paraissait pas assez distant ni des syndicats ni des pédagogues de l'INRP, Alain Peyrefitte parce qu'il paraissait bien plus un homme de réflexion que d'action. Et de conclure, à propos de ce dernier :

« Le scepticisme l'emporte sur la confiance. »

Ainsi Pierre Sudreau a tenté d'unifier les programmes des classes de quatrième et de troisième et de « délester les premiers cycles de lycée ». Ce n'est pas ce que souhaitait le chef du Gouvernement, partisan de maintenir un fort niveau de culture générale. Il estime que Jean Capelle, par le biais de circulaires, a essayé de mettre au point un tronc commun, contre la volonté du Premier ministre. Toutefois, explique son conseiller, la réforme est trop avancée pour revenir en arrière. La réforme entrera donc en vigueur.

On comprend ainsi que Georges Pompidou, voulant éviter la répétition d'une telle pratique, n'aura de cesse de rappeler que la politique doit se faire au gouvernement et non reposer entre les mains de l'administration. Très clairement, comme le souligne la lettre qu'il adresse à Louis Joxe, ministre intérimaire, il dessine la méthode de travail :

« Qu'il s'agisse de définir pour les établissements du second degré et leurs différentes sections une structure permettant d'assurer à la fois la continuité et la diversité des enseignements [...] ou d'étudier les moyens propres à orienter les enfants, [...] ce sont des problèmes si importants que la responsabilité gouvernementale doit y être consciemment engagée. [...] Ceci est d'autant plus fâcheux qu'en présence des nécessités du moment l'administration est amenée à prendre des décisions qui risquent d'engager l'avenir. C'est pourquoi je crois indispensable que le problème soit repris à l'échelon gouvernemental et vous suggère qu'une réunion se tienne prochainement à Matignon pour faire le point de la situation actuelle et définir les questions qui devront être résolues dans les prochains mois ».

On le voit, c'est à Matignon que la politique scolaire doit être faite, non ailleurs, et à tout le moins avec l'accord de Matignon. De cette injonction, il résultera une « conférence pédagogique » entre Matignon et l'Éducation nationale dès le 12 novembre 1962. Georges Pompidou rappellera au nouveau ministre de l'Éducation que l'indispensable cohérence politique suppose des rencontres régulières. Aussi semble-t-il indispensable « que les projets importants, même lorsqu'il ne s'agit, dans la forme, que d'une simple circulaire, soient portés à la connaissance du Premier ministre au cours même de leur élaboration ».

Une procédure est donc mise en place sous le ministère Sudreau, procédure à laquelle son successeur, Christian Fouchet, tente d'échapper. A plusieurs reprises, le conseiller technique de Georges Pompidou, Henri Domerg, lui rappelle la décision prise. Sans grand succès : l'irréparable a souvent eu lieu. Les textes officiels sont parus au *Bulletin* et il n'est pas possible de revenir en arrière. Pour affirmer encore ses prérogatives, Georges Pompidou tentera ensuite d'organiser une coordination entre ses services, l'Éducation nationale et, parfois, l'Élysée. Avec un succès incertain : les divergences étaient peut-être trop importantes. En effet, assez rapidement – il est ministre depuis le 7 décembre 1963 – Christian Fouchet marque sa distance avec les orientations gouvernementales puisque, au rebours du président et du chef de Gouvernement, il « admet la nécessité d'un accroissement sensible du nombre des étudiants au cours des années à venir (800 000 en 1970 contre 500 000 prévus au plan) ».

Il souligne, par ailleurs, l'inadaptation des structures universitaires, d'où une nécessaire décentralisation et régionalisation. Un désaccord sur le fond existe bien entre G. Pompidou et

Christian Fouchet : le premier se trouve le plus souvent en accord doctrinal avec l'Élysée contre C. Fouchet. Ce dernier est, au fond, partisan de mettre en œuvre le plan Langevin-Wallon qui prévoyait d'élever le niveau culturel de la Nation, indépendamment des nécessités des débouchés économiques. La question de la sélection ne peut dans cette perspective être une préoccupation essentielle. Les atermoiements apparents et les hésitations sont, en réalité, un véritable choix politique du ministre. Quant à Alain Peyrefitte, il apparaît très vite des divergences entre lui et Georges Pompidou.

Une politique gaullienne pour l'école obligatoire ?

L'action politique du Général en la matière connaît deux phases : la première jusqu'en 1961 où son intervention est réduite – c'est le moment où se met en place le nouveau collègue modèle « Berthoin »; la seconde est marquée par une plus grande activité de sa part, pour cause d'insuffisance de la précédente réforme et par volonté de démocratiser et en même temps de mieux sélectionner. Le Général s'appuie alors sur des relais dans l'administration du ministère : Jacques Narbonne suit pour lui les affaires à l'Élysée, Jean Capelle à la direction générale de l'Organisation et des programmes scolaires, puis Pierre Laurent au Secrétariat général du ministère : Antoine Prost parlera, à son propos, de véritable « ministre bis », ce qui ne signifie pas que le titulaire du poste n'ait pas d'existence ni de projet politique. De Gaulle s'oppose ainsi à son Premier ministre et plus fondamentalement au ministre de l'Éducation nationale, Christian Fouchet.

La réforme Berthoin

L'intervention de De Gaulle n'a pas lieu au début de l'école obligatoire, au primaire, même si la politique suivie par ses ministres contribue à signer l'acte de mort définitif de l'école « à l'ancienne ». La préscolarisation précoce, la suppression des classes de fin d'études, la suppression des classes élémentaires de lycée, la mixité généralisée, la disparition des classes uniques, ne sont pas sans conséquence : désormais, l'école n'est qu'une étape conduisant au premier cycle du second degré. C'est à ce niveau que les réformes décisives se produisent. De Gaulle laisse agir son Premier ministre et les ministres successifs de l'Éducation nationale. Il est vrai que la politique étrangère et la guerre d'Algérie peuvent expliquer l'attitude du chef de l'État.

On sait que l'ordonnance et le décret Berthoin du 6 janvier 1959 prévoyaient une réorganisation de la scolarité avec un modeste premier trimestre commun, mais également la création de Groupes d'observation dispersée (GOD), véritable innovation : là où n'existait jusqu'à présent qu'une école élémentaire, on aurait désormais aussi des classes secondaires. La formule était souple. Or il fallut pas moins d'un an pour prendre les arrêtés d'application et mettre en œuvre la réforme.

De plus, si les CEG et les CET étaient nés, ils ne rompaient pas avec l'élitisme républicain des lycées. L'humanisme traditionnel était sauvegardé : les lycées conservaient leur premier cycle où se pratiquait le latin. Les CEG enseignaient les humanités modernes. En revanche, la réforme répondait à un besoin social : dans les CEG et les GOD, les élèves affluaient, en particulier à la campagne. Ce fut une véritable démocratisation : l'accès au second degré était offert à tous. Toutefois, la réforme était inachevée : les jeunes de la ville et de la campagne, les milieux populaires et les milieux moyens ou aisés ne se mélangeaient pas. Le vivier de recrutement pour la poursuite d'études secondaires demeurait restreint.

Un choix gaullien : les collèges d'enseignement secondaire

Fin 1961, de Gaulle intervient directement auprès des services du Premier ministre afin de passer à un stade nouveau et introduire une véritable démocratisation en réformant l'enseignement public. Après bien des résistances, par le décret du 3 août 1963, sont créés les

collèges d'enseignement secondaire (CES). Incontestablement, c'est le choix du Général et de l'administration de l'Éducation nationale qui prévaut sur celui de Georges Pompidou, partisan du maintien de la séparation CEG/lycée.

Ce dernier estimait en effet qu'il était préférable d'améliorer le dispositif prévu par le décret Berthoin et surtout de sauvegarder l'existence d'une voie « classique » dès la classe de sixième en lycée. Il n'a de cesse de réclamer la suppression du trimestre commun (sans latin), car sa grande crainte est que se mette en place un tronc commun qui structure la totalité du premier cycle du second degré.

Ce qu'il souhaitait ? Favoriser l'orientation des meilleurs élèves vers l'enseignement classique dès la fin de la classe de cinquième (en augmentant les aides telles que les bourses ainsi que la gratuité des livres scolaires, en informant mieux les familles, en améliorant le fonctionnement des conseils d'orientation, en introduisant dans les seuls CEG une initiation à l'enseignement technologique). L'enseignement technique serait ainsi le débouché naturel des élèves de CEG. La philosophie générale du Premier ministre peut être résumée de la manière suivante : démocratiser le second cycle long, c'est-à-dire en accroître le taux de scolarisation, mais lentement, et surtout renforcer l'enseignement technique, créer une classe terminale de CEG pour les élèves les moins doués. Ces mesures éviteraient l'encombrement de l'enseignement supérieur : cela revenait à maintenir les deux voies traditionnelles – le primaire supérieur d'un côté, le secondaire de l'autre.

Or telle n'est pas la conception de Christian Fouchet, ni celle de Jean Capelle. Démocratiser, c'est « faciliter l'accès aux divers types d'établissements. Le premier cycle d'observation a été créé pour cela ». La création d'établissements polyvalents est donc indispensable : ce serait, à rebours du souhait du Premier ministre, repousser l'orientation en classe de seconde.

Si en définitive, lors de la conférence pédagogique de décembre 1962, le Premier ministre accepte, avec beaucoup de réticences et de limites, la création de collèges polyvalents – les futurs collèges d'enseignement secondaire –, il estime que leur création doit maintenir la possibilité « de pousser les enfants qui peuvent aller vite, et que l'on n'aboutisse pas à les aligner tous sur les moins doués ». Il estime également que leur création ne doit l'être qu'à titre expérimental (ce serait vingt établissements, la première année, dans l'académie de Poitiers) et surtout qu'ils ne doivent être situés qu'en milieu rural et non en ville, afin de ne pas concurrencer les lycées.

Ce serait, en quelque sorte, des annexes des lycées, mais à la campagne, dans la prolongation de ce qu'avait prévu le décret Berthoin de janvier 1959. En réalité, le cabinet de Georges Pompidou s'apercevra, trop tard, qu'il n'en est rien : les CES s'ouvriront aussi en ville. C'étaient les prémices de la disparition des premiers cycles des lycées. Incontestablement Georges Pompidou a perdu cette bataille : on n'aménagera donc pas seulement le décret de 1959, comme il le souhaitait. Les CES, lors du conseil restreint du 4 avril 1963, ne seront pas créés à titre expérimental. De Gaulle imposera leur généralisation. Mais Georges Pompidou ne renonce pas : il demande que les futurs CES soient dirigés par un professeur certifié et non un directeur de CEG, et que dans la section type « CEG » les mathématiques remplacent le latin pour opérer la sélection. Par ailleurs, en juin 1963, il approuve une note rédigée par René Haby, alors conseiller de Jean Capelle, qui concluait par ces mots.

Cela crée pratiquement la nécessité d'ajouter, dans la formation de tous les jeunes, le contenu d'un enseignement moyen à celui d'un enseignement élémentaire ; en même temps, il est nécessaire d'utiliser cette large diffusion de la culture pour sélectionner progressivement, mais en commençant le plus tôt possible, une véritable élite intellectuelle à la formation de laquelle tous les soins et les garanties devront être apportés.

Désormais cohabitent dans une même structure une jeunesse d'origine sociale et de culture différentes, des professeurs de formation et de tradition différentes. En effet, décider de

repousser l'orientation à la fin de la classe de troisième, c'est contribuer à une avancée de la démocratisation.

La réforme pédagogique réclamée par Louis Cros, Jacques Natanson et Antoine Prost est également prise en compte. Des commissions sont mises en place : Rouchette (1963, enseignement du français) ; Lichnerowicz (1966, mathématiques), Gauthier (rénovation pédagogique) et aboutiront à des propositions : les dernières inquiètent le Premier ministre qui estime nécessaire « d'alerter l'Élysée là-dessus ». L'INRP est en ligne de mire. Le colloque de Caen (novembre 1966), avant celui d'Amiens (avril 1968), couronne cette volonté réformatrice. Elle n'est pas sans effrayer le conseiller technique du Premier ministre : les audaces du colloque lui paraissent, à proprement parler, « révolutionnaires », même s'il admet que « ce fut un bouillonnement d'idées hardiment novatrices dont beaucoup méritent certainement d'être sincèrement examinées ».

Si la réforme du premier cycle du second degré est inachevée, elle offre des perspectives, redoutées par le Premier ministre, de mise en place d'un collège unique, creuset de la jeunesse où une même classe d'âge se formerait et partagerait des valeurs communes. Reste à concevoir le lycée. De Gaulle apporte sa réponse : la sélection.

Sélectionner rigoureusement l'élite

De Gaulle souhaitait en effet que cet élargissement du recrutement en collège rende possible, dans le second cycle, une sélection rigoureuse : il ne s'agissait pas de faire droit aux désirs des parents ou des enfants d'abord, mais de faire droit aux exigences de la Nation. Et d'éviter ensuite que des élèves poursuivent, en vain, de longues études. Bref, il s'agissait de recruter les élèves en fonction des places disponibles selon les calculs des planificateurs. Le plan, ardente obligation, est le repère pratique de De Gaulle : faire croître la Nation, aider la jeunesse à comprendre que celle-ci n'est pas la somme des intérêts individuels mais tend vers une véritable universalité. C'est la grandeur de la France qui est en jeu : il faut des techniciens, des ingénieurs en grand nombre, pour construire des immeubles, imaginer des avions, dessiner des paquebots, tracer des autoroutes, etc.

Le nouveau lycée ou la défaite du Général et du Premier ministre

Cette idée de sélection était en opposition avec celle de Christian Fouchet. Elle ne l'était pas avec celle du Premier ministre sauf sur un point : il ne souhaitait pas, contrairement à De Gaulle et à son conseiller, imposer une sélection « autoritaire » sous forme d'un *numerus clausus*. Efforçons-nous de dénouer l'écheveau.

La première question portait sur le conseil d'orientation à la fin de la classe de troisième : aura-t-il un réel pouvoir de décision sur les élèves ? Les parents auront-ils leur mot à dire ? Que faire du second cycle des lycées ? De Gaulle a arrêté sa religion : il faut sélectionner les meilleurs et renforcer la difficulté du baccalauréat. Georges Pompidou également. Or Christian Fouchet ne semble pas, à première vue, opposé à cette perspective.

L'accord paraît exister au niveau du barrage à introduire dans le secondaire : C. Fouchet propose de renforcer le caractère sélectif de la seconde partie du baccalauréat en introduisant des filières correspondant à celles de l'université. On sait que le projet définitif est différent : l'organisation en filières se fera dès la classe de seconde. En 1965, cinq sections du baccalauréat général sont créées (A à E) ainsi que deux sections de baccalauréat technique (F et G), d'autres suivront ensuite (H). Reste la question essentielle qui peut relancer le débat : l'enseignement supérieur sera-t-il le débouché naturel de l'enseignement secondaire ?

Moderniser l'enseignement supérieur

De Gaulle et Michel Debré, alors Premier ministre, ont poussé les feux pour créer de nouvelles universités. Les choix budgétaires ont été arbitrés clairement en faveur de

l'enseignement supérieur. Un plan de création d'universités sur dix ans voit le jour : Orléans, Rouen sont prévues à échéance brève. Or, selon la volonté de De Gaulle, s'il faut accueillir de nouveaux étudiants, il faut aussi établir une barrière, sélectionner, diminuer les effectifs. Les solutions ont été complexes à mettre en place aussi bien pour des raisons politiques et techniques que sociales : le ministère ne suivait pas ; l'enseignement privé y était opposé, craignait un renforcement de la concurrence ; l'affaire était compliquée techniquement : où instaurer le barrage ? En amont ? A l'entrée de l'université ? La société ne voyait guère d'un bon œil que l'on contingentât la poursuite des études de ses enfants.

Sélectionner ?

Christian Fouchet estime, au contraire, qu'il est nécessaire de poursuivre le développement des universités : il admet la nécessité d'une croissance sensible du nombre d'étudiants (800 000 et non 500 000 comme il est prévu au plan), il estime qu'il faut réformer les structures universitaires en les décentralisant et en les régionalisant. Différence d'appréciation réelle qui s'accroît au fil des mois.

La position de principe de De Gaulle était simple : il fallait empêcher l'arrivée d'élèves trop nombreux dans l'enseignement supérieur, dans la mesure où ils étaient inaptes à le suivre ; il fallait corrélativement élargir le vivier du recrutement, donc démocratiser. Toutefois, son conseiller technique estime qu'il y a urgence : l'effet de la sélection dans l'enseignement secondaire ne se fera pas sentir avant plusieurs années, « c'est pourquoi l'établissement de paliers de sélection dans l'enseignement supérieur paraît très souhaitable et pourra, si l'on fait preuve de la fermeté nécessaire, permettre d'éviter le pire, à savoir un accroissement massif des échecs à la licence ; à long terme, il conviendra sans doute d'orienter en temps utile vers l'enseignement secondaire technique ». S'il est d'accord avec la décentralisation, en revanche il est opposé à l'éparpillement en de multiples facultés. Il pense plutôt nécessaire de freiner le développement des implantations universitaires : la mobilisation des moyens financiers ne pourrait se faire qu'au détriment de l'enseignement technique. Or cette voie de dérivation lui semble indispensable pour éviter l'envahissement de l'enseignement supérieur.

C'est également la position de Georges Pompidou. A la suite de la réunion du conseil restreint du 6 juin 1963 à l'Élysée, il prend soin de rappeler à son ministre qu'il faut revoir les conditions d'accès à l'enseignement supérieur, redonner au baccalauréat toute sa signification afin « d'aboutir à un système cohérent permettant d'accueillir et de canaliser le flot d'étudiants et de satisfaire aux impératifs économiques en même temps qu'aux exigences de la culture ».

En revanche, sur la question de la décentralisation (confondue d'ailleurs avec la régionalisation) de l'enseignement supérieur, la réunion à Matignon du 17 mai 1963 avait scellé une manière d'accord entre le Premier ministre et C. Fouchet. Chaque région de programme économique devrait pouvoir disposer de la « presque totalité des enseignements ». Ceux-ci devraient être présents dans chaque département sous forme de centres universitaires. L'académie de Paris serait divisée en deux.

Décision est prise de créer une commission de réforme de l'enseignement supérieur, présidée par le ministre de l'Éducation nationale. Elle ne comprend, pour l'essentiel, que des universitaires. Elle se réunit pour la première fois le 21 novembre 1963. Le ministre précise que l'un des cinq problèmes à traiter est celui de l'accès à l'enseignement supérieur, avec la question du baccalauréat et de son articulation au 1er cycle, la sélection et l'introduction éventuelle d'un *numerus clausus*.

Or, très vite, il apparaît que la majorité des membres de la commission sont favorables à l'idée que l'enseignement supérieur est une suite logique de l'enseignement secondaire. Idée que ne partagent ni le Premier ministre ni son conseiller, en accord cette fois avec la position de Jean Capelle : plutôt que de favoriser l'entrée des bacheliers en un premier cycle où les

attendrait un échec, il pense préférable de favoriser l'entrée dans des écoles professionnelles ou techniques. Et Henri Domerg de rappeler qu'une orientation continue est nécessaire, dès la classe de troisième, pour éviter que la démocratisation de l'accès aux études supérieures repose sur un malentendu gros de risques pour l'avenir : l'échec d'un nombre important d'étudiants. Cette orientation par l'échec lui paraît la pointe du dispositif préparé par Christian Fouchet.

Réformer les structures?

Sélectionner n'est pas suffisant. Il faut réformer les structures afin d'organiser cette sélection. Le débat se poursuit à l'intérieur de la sphère dirigeante. D'un côté, un axe Pompidou/de Gaulle (par leurs conseillers interposés) se noue. De l'autre, on a un axe Fouchet/représentants du monde universitaire. Les termes du débat sont les suivants : les premiers craignent que le premier cycle de l'enseignement supérieur devienne un « sas d'orientation » et signe l'acceptation d'une certaine dégradation de l'enseignement secondaire classique, incapable de dresser un barrage efficace. Là où de Gaulle et Pompidou divergent, c'est sur la manière de résoudre le problème.

Si tous deux estiment que dessiner les contours d'une loi est largement prématuré, que freiner les nouvelles implantations universitaires est une nécessité, en revanche J. Narbonne et H. Domerg divergent sur la manière d'instaurer le barrage au sortir de la classe terminale. Le premier pense qu'il vaut mieux « adopter une attitude pragmatique consistant à créer des instituts de formation et grâce à une réforme progressive du baccalauréat à détourner vers eux les moins bons éléments au fur et à mesure de leur création ». Le second estime que l'urgence, c'est l'an prochain, c'est-à-dire octobre 1965, et il préconise « de relever immédiatement le barrage du baccalauréat, beaucoup plus fortement que ne le propose le projet ministériel, sans attendre que la dérivation nécessaire existe, c'est-à-dire pratiquer momentanément une politique de pure élimination des bacheliers inaptes aux études supérieures, quelle que soit l'impopularité de la mesure ».

Certes, Pompidou et de Gaulle obtiennent en partie gain de cause : la réforme est repoussée et n'entrera en vigueur que le 22 juin 1966. Mais ce ne sont ni la réforme préconisée par Pompidou (une licence d'abord en deux ans, précédée d'une terminale propédeutique et fortement sélective, puis finalement en trois ans), ni celle de De Gaulle qui réussissent à s'imposer (une licence en trois ans et en parallèle des études courtes selon les décisions du conseil restreint du 3 mai 1965). C'est le projet des universitaires et essentiellement des scientifiques qui reçoit l'appui de Christian Fouchet : on remplace l'année préparatoire (propédeutique) par deux années, avec un diplôme spécifique. La licence suivrait en second cycle. En janvier 1966, on avait par ailleurs créé des sections techniques courtes au sein de nouveaux établissements, les Instituts universitaires de technologie (IUT). Enfin, n'oublions pas que la loi sur la formation professionnelle du 3 décembre de la même année prévoit une sorte de rattrapage pour les élèves n'ayant pu accéder à l'enseignement supérieur.

C'est en définitive, pour l'essentiel, la réforme Fouchet qui est approuvée par le Conseil des ministres du 23 février 1966 : on limitera les redoublements à un seul en premier cycle ; seul en faculté de sciences est prévu un examen d'entrée pour les élèves non titulaires d'un baccalauréat scientifique; en revanche, en lettres, il n'y a aucun barrage. La sélection draconienne ne sera pas, en définitive, introduite, ni dans l'enseignement secondaire ni dans l'enseignement supérieur. Elle se fera sous une autre forme, plus sournoise parce que indolore : l'échec en premier cycle. En ce sens, c'est la position de Christian Fouchet et des conseillers qui l'a emporté sur celle du Premier ministre et du président de la République ; Alain Peyrefitte se situera, en définitive, dans la même perspective.

Mai 1968 brisa finalement la vieille Université et ses féodalités. L'Université ne réconcilia pas la jeunesse avec celui dont elle souhaitait de ses vœux le départ. Un autre monde était en

train de naître qui outrepassait les souhaits de De Gaulle : l'Université de masse s'est faite malgré et contre lui. On sait ce qu'il y a de pathétique dans ce conseil restreint du 4 avril 1968 dont l'ordre du jour prévoit qu'il serait décidé des conditions d'entrée dans l'enseignement supérieur : l'entrée ne serait plus de droit. Cet enseignement supérieur pour presque toute une jeunesse, de Gaulle ne le voulait pas : il le voulait pour ceux qui étaient aptes à le suivre, en fonction des besoins des différentes professions. Les faits allaient très vite l'imposer. La loi Edgar Faure a été, en ce sens, une rectification ou une adaptation à ce qui était devenu inéluctable. Mais, c'était agir sous la pression et ne pouvoir reprendre à son crédit le bénéfice de cette évolution profonde.

De Gaulle a eu une véritable politique en matière d'enseignement. Cette politique s'est faite en accord ou non avec le gouvernement, lui-même divisé sur l'affaire. Deux grandes réformes manifestent clairement cette volonté : faire se rencontrer deux jeunessees qui s'ignoraient et deux corps enseignant qui se faisaient peur ; faire naître un embryon de structures d'enseignement adaptées à la scolarité obligatoire, acte volontariste et en même temps effet d'une demande sociale. C'est donc à la conjonction d'une volonté politique et de la demande sociale que se situe la réussite de De Gaulle en la matière. C'est aussi là que réside son échec, lorsqu'il y a eu disjonction avec la jeunesse universitaire. En ce sens, s'il a bien la volonté de mettre en place un enseignement pour une jeunesse, cette volonté a été outrepassée : c'était un enseignement pour toute la jeunesse jusqu'à seize ans, pas au-delà : là réside son erreur politique et l'incompréhension qui en résulta.