Extrait du DÉBAT, n° 32, Novembre 1984, Gallimard.

Coll. Fondation Jean-Jaurès

Coll. Fondation Jean-Jaurès

Sur l'école : entretien avec Alain Savary

Le problème de l'école et de sa crise est désormais installé, pour longtemps sans doute, au cœur de la vie publique française. Pas de question plus cruciale, sur le long terme, à la fois pour l'identité historique d'un pays constitué littéralement autour de l'école, pour la compréhension des apories de la culture contemporaine et pour la définition des cadres de notre vie intellectuelle. Autant de motifs pour en explorer méthodiquement tous les aspects. *Le Débat* s'en est déjà fait longuement l'écho. Il est décidé à continuer d'en faire un des axes privilégiés de son travail au cours des prochains mois.

Nous sommes particulièrement heureux de pouvoir poursuivre la discussion entamée dans notre numéro 31 par un entretien avec l'un des acteurs les mieux qualifiés pour apprécier la politique scolaire menée ces dernières années : le précédent ministre de l'Éducation nationale, Alain Savary. Il revient avec Mona Ozouf sur l'analyse de la situation et les principes qui l'ont guidé.

Coll. Fondation Jean-Jaurès

UNE ÉCOLE POUR LES ÉLÈVES

Alain Savary : entretien avec Mona Ozouf

Mona Ozouf. — Le président de la Société des Agrégés a récemment déclaré qu'on venait de siffler la fin d'une récréation ouverte par Edgar Faure. Comment réagissez-vous à ce mot de « récréation » ?

Alain Savary. — J'ignore quelle idée M. Guy Bayet se fait une récréation, mais s'il veut désigner ainsi les mouvements de rénovation pédagogique qui s'épanouirent à la fin des années soixante, il commet plusieurs erreurs. Ces mouvements sont très antérieurs à 1968 et ne sauraient être confondus avec les événements de cette année-là. Quant à Edgar Faure, il a dû consacrer l'essentiel de son action aux universités pour des raisons que chacun connaît et n'a pas eu le temps de faire tout ce qu'il souhaitait au niveau scolaire. Surtout, de fortes résistances aux projets qui ont mûri dans son entourage se sont manifestées très vite et ont triomphé après le ministère Guichard au début des années 1970. Les historiens de l'Éducation peuvent l'attester. Chacun sait que le président Pompidou était très conservateur en matière éducative et que le début de la crise économique associée à la

Coll. Fondation Jean-Jaurès

récession démographique a favorisé ce coup d'arrêt. Voilà pour les politiques ministérielles. Quant à moi, à mon arrivée rue de Grenelle, j'ai souhaité encourager à nouveau des initiatives qui se poursuivaient tant bien que mal dans les établissements sans grand soutien officiel.

M. O. — Lesquelles ?

A. S. — Très diverses. Elles pouvaient concerner aussi bien certaines collaborations des lycées d'enseignement professionnel avec les entreprises (par exemple les formations post-diplômes) ou l'organisation d'études surveillées après les cours, que la création d'orchestres et d'ateliers d'art plastique ou la construction d'appareils scientifiques.

Mais revenons à M. Bayet. Sa principale erreur consiste à réduire tout le travail accompli à des activités purement ludiques sans rapport avec le sérieux du travail scolaire. L'enseignement, comme l'éducation, comporte parfois des détours. Les enseignants le savent aussi bien que les parents. L'absence d'initiative, de réflexion et le train-train quotidien menacent malheureusement beaucoup plus nos établissements que l'improvisation, même si chacun peut donner des exemples peu convaincants d'innovation pédagogique. On ne sait pas assez que la plupart de ces innovations ont vu le jour non pour amuser les élèves mais pour essayer de résoudre des problèmes d'enseignement. Demandez aux professeurs de français l'utilisation qu'ils peuvent faire d'une équipe théâtrale, ou aux professeurs de sciences l'intérêt des clubs scientifiques.

Je soupçonne aussi la Société des Agrégés, dont j'ai lu attentivement les publications pendant ces trois ans, de souhaiter un retour au centralisme : la récréation, pour cette organisation, c'est peut-être surtout l'autonomie des établissements. Elle y voyait une cause de « désordre » et non une responsabilité nouvelle.

J'ajoute que, si je devais définir les trois années passées au ministère de l'Éducation nationale, et sans entrer dans le détail de tout ce qui a été entrepris, je songerais plus au travail qu'à la récréation : la multiplication des stages de formation continue, le passage à quatre ans de la formation des instituteurs, la réforme des conseils d'établissement, la mo-

Fondation Jean-Jaurès

dernisation du parc des machines, la place nouvelle donnée à l'histoire, l'introduction systématique de l'outil informatique, que sais-je encore ?... en témoignent. Et je crois avoir ouvert à tous les niveaux du système éducatif une réflexion d'autant plus intéressante qu'elle n'a pas été limitée à des commissions ministérielles : les établissements scolaires ont toujours été associés.

M. O. — Mais la question de Guy Bayet exprime quelque chose qui déborde de beaucoup la seule Société des Agrégés. C'est un peu l'air du temps...

A. S. — En effet : on peut mesurer la force du vent conservateur qui souffle sur l'Éducation quand on se souvient que c'est l'ancienne majorité qui a décidé l'abandon des notes, le recul du début du latin en quatrième, la suppression des compositions trimestrielles, la réforme de l'enseignement des mathématiques ; et que c'est encore une personnalité politique en vue de cette majorité qui a proposé, dans un rapport, de supprimer le baccalauréat. Je n'ai pas eu de telles audaces ! Et je suis étonné de constater que, dans leurs jugements sur l'Éducation, les meilleurs esprits perdent facilement le sang-froid qu'ils semblent garder sans difficultés sur d'autres sujets. Peu de temps avant mon départ j'ai eu la surprise de recevoir une lettre où l'on me disait que la création d'un concours sciences sociales à la rue d'Ulm, à côté du concours littéraire classique, allait « ruiner la libre réflexion ». De tels excès sont désarmants. Ce vent conservateur souffle aujourd'hui sur la plupart des pays occidentaux. C'est un des effets différés de la démocratisation des systèmes éducatifs et de la crise économique. Mais dans ce mouvement la France se distingue peut-être par une plus grande fougue que ses voisins.

Pour finir, je voudrais dire que 1968 a largement été un mouvement d'hostilité aux conceptions autoritaires de la vie politique et sociale, et j'espère bien que la fin de ce type de récréation-là ne sera jamais sifflée en France !

M. O. — On a envie de vous demander si, en ouvrant la réflexion sur tous les fronts à la fois, vous n'avez pas eu conscience de fédérer en face de vous les oppositions de toute nature, de créer, en quelque sorte, un « cartel des non » ?

Coll. Fondation Jean Jaurès

A. S. — J'avais le sentiment que trop longtemps on avait privilégié à l'Éducation nationale la réflexion parcellaire : une commission sur le français, une autre sur les mathématiques, une troisième sur les moyens audiovisuels... Mon ambition était effectivement d'amener les différents acteurs du système éducatif à avoir une réflexion plus générale sur le fonctionnement de l'école et d'ouvrir des cloisons qui séparaient artificiellement des problèmes organiquement liés. J'ai donc privilégié une approche par niveau d'enseignement : elle trouve dans le rapport d'Antoine Prost sur les lycéens une réalisation exemplaire. Cela a d'ailleurs été reconnu par des personnalités très diverses dont les sympathies politiques n'allaient pas toujours à la gauche. Centré sur les *études* des lycéens, et j'insiste sur le mot études, il analyse l'évolution de la population scolaire, les modes de recrutement des enseignants, le fonctionnement des institutions, les inégalités géographiques de scolarisation. Songez que les taux de scolarisation à seize ans dans le second cycle varient considérablement ; à Paris plus de 60 % des jeunes de cet âge sont accueillis dans les lycées généraux et les lycées techniques, et ils ne sont plus qu'un quart dans la Meuse ou la Haute-Saône. La part des bacheliers dans une génération, qui est de 50 % dans l'Académie de Paris, n'est plus que de 18 % dans celle d'Amiens. Des chercheurs américains ont dit leur étonnement de découvrir qu'un État aussi centralisé que la France, qui a donc des possibilités d'harmonisation inconnues aux États-Unis, garde cependant des taux aussi disparates.

Pour les écoles et les collèges, j'ai souhaité aussi une analyse globale : d'abord pour disposer des éléments nécessaires à une politique d'ensemble mais aussi pour les rendre accessibles aux fonctionnaires, enseignants ou non, alimenter leur propre réflexion et servir leur action quotidienne. J'accorde une aussi grande importance au second objectif qu'au premier. Ceux qui ont pris la peine de lire sérieusement mes déclarations sont obligés de reconnaître qu'outre les orientations générales qu'il m'appartenait de définir (par exemple former un plus grand nombre de scientifiques et de techniciens), je proposais des procédures contractuelles plutôt que

© Fondation Jean-Jaurès

d'imposer le détail d'une politique. Et je n'ai guère eu le sentiment de créer ce « cartel des non » dont vous parlez. Mais j'ai souvent été surpris, compte tenu de l'ampleur des propositions, de voir la discussion se polariser sur quelques lignes ou même sur quelques mots : le tutorat pour les collèges, ou pour les lycées, l'adaptation des concours de recrutement des enseignants. Il est exact aussi qu'aucune organisation n'a pu véritablement reconnaître ses thèses dans ma politique.

M. O. — Ceci ne rend-il pas compte de certaines de vos difficultés avec vos interlocuteurs syndicaux ?

A. S. — Peut-être. Mais cela m'a également donné l'autonomie nécessaire à la discussion. J'ai toujours jugé utile d'avoir avec les syndicats des discussions générales sur mon action et de ne pas limiter les rencontres aux seuls problèmes corporatifs. C'est un choix, je sais même qu'il est discutable, mais enfin, dans la mesure où le secteur scolaire comprend des syndicats assez représentatifs, c'était aussi une façon de m'adresser au personnel si nombreux de mon département (j'ai aussi choisi des modes de communication plus directs en adressant tous mes textes généraux aux établissements). Et je dois dire que j'ai eu quelques bonnes surprises avec les organisations syndicales, notamment sur les problèmes de formation des enseignants, où les positions ont évolué très positivement entre 1981 et 1984. Mais la principale difficulté était à mon sens la suivante : dans une période où l'on demandait beaucoup aux enseignants, la politique de rigueur ne permettait pas de leur offrir grand-chose : le seul grand dossier catégoriel qui a vraiment abouti est celui de la revalorisation des instituteurs en 1982. Autre difficulté, de taille elle aussi : la majorité de la F.E.N. aurait souhaité que l'on cessât de recruter des certifiés dans les collèges ; ce que j'ai toujours refusé parce que la chose me semblait totalement déraisonnable. Les fréquentes allusions du secrétaire général de cette Fédération à mes « hésitations » ou à mes « scrupules » sur les collèges ont surtout cette signification : je n'ai pas tranché dans le sens qu'il souhaitait. Mais j'étais arrivé depuis 1983 à faire admettre une discussion sur des bases différentes : en acceptant la coexistence des deux corps dans les collèges et

Coll. Fondation Jean Jaurès

en améliorant leur formation. Enfin, dans la mesure où j'ai consacré beaucoup d'efforts à faire collaborer des institutions et des corps qui étaient jusqu'alors très isolés, j'ai incontestablement contribué à brouiller certaines cartes. Mais je crois qu'une des choses les plus difficiles à comprendre pour beaucoup d'organisations syndicales, c'est l'insistance avec laquelle j'ai demandé aux établissements scolaires d'élaborer des projets dans le cadre d'une plus grande autonomie. On comprend bien pourquoi : des établissements plus responsables imposeraient aux syndicats une importante mutation car leur hiérarchie de pouvoir reproduit très exactement la centralisation étatique.

M. O. — Ne trouvez-vous pas, malgré tout, que la F.E.N. jouit d'un pouvoir excessif ? Récemment interviewé par Hervé Hamon et Patrick Rotman, Jacques Pommatau a déclaré que la F.E.N. pouvait « avoir la peau » d'un ministre.

A. S. — Je serais intéressé de savoir « quelle peau » M. Pommatau peut mettre à son tableau de chasse. La politique de l'Éducation est un problème national trop important pour qu'une organisation syndicale, aussi puissante soit-elle, puisse décider de ses orientations et du sort des titulaires de la rue de Grenelle.

M. O. — La percée syndicale de F. O. est une nouveauté et une surprise dans les milieux enseignants. Comment la comprenez-vous ?

A. S. — Je ne souhaite pas commenter les résultats respectifs de chacune des organisations, mais la seule décision de F.O. de syndiquer des enseignants est très importante dans l'histoire du syndicalisme : c'est une rupture de fait de l'accord conclu en 1947. C'est aussi un réel problème pour la F.E.N., surtout si d'autres grandes centrales syndicales suivent le même chemin. Les thèses de F. O. dans le domaine éducatif m'apparaissent centralisatrices, très hostiles aux projets d'établissement, au dialogue avec les parents, et expriment la conception la plus traditionnelle du métier d'enseignant. Elles risquent d'avoir un certain écho dans la conjoncture actuelle. J'ajoute que ce n'est pas le seul domaine où l'on retrouve le front des trotskistes et de l'U.N.I. Ont-ils réellement des positions communes sur l'école ?

Fondation Jean-Jaurès

M. O. — Compte tenu de l'ambition de vos projets, qu'est-ce qui vous a poussé à pratiquer une politique de discrétion ?

A. S. — Ma politique de communication aurait pu être plus vigoureuse, tant de gens le disent qu'il doit y avoir là une vérité. Mais j'avais au moins trois bonnes raisons d'être discret et je souhaiterais le faire comprendre. La première est que j'avais conscience d'avoir un message peu adapté aux media en raison de sa complexité. À mon arrivée au ministère, je ne croyais pas aux idées toutes faites sur l'éducation et craignais beaucoup les préjugés. Le travail de mes collaborateurs et des différentes commissions a encore renforcé cette conviction. Les grandes conférences de presse que j'ai pu faire ne m'ont pas dissuadé, au contraire ; ainsi, d'une quinzaine de pages sur les collèges, j'ai eu la surprise de voir la presse extraire de gros titres sur le tutorat (dont j'avais d'ailleurs bien pris soin d'expliquer qu'il ne s'agissait ni de direction de conscience ni de « nursing », mais d'une aide aux études) ; et pour les lycées, c'est le baccalauréat, où je n'envisageais que des changements mineurs, qui a polarisé l'attention.

La seconde raison de ma discrétion est très différente. Une partie importante de mon message qui, elle, a été saisie, était de faire une place beaucoup plus grande que par le passé aux initiatives des enseignants, des établissements et, plus généralement, de la société par rapport à l'État dans le domaine éducatif. Dans un système très hiérarchisé, comme l'est encore l'Éducation nationale, je souhaitais que l'on prenne, à chaque niveau, plus de responsabilités, et que l'on cesse d'attendre des seules directives nationales la solution à des problèmes qui ne peuvent plus à l'évidence être ainsi traités. Au moment où j'ai quitté le ministère, j'envisageais des mesures pour permettre aux établissements de communiquer entre eux sans passer par l'administration rectorale ou centrale. L'échange des expériences, des réussites et des échecs, me semblait au moins aussi important que la lecture du *Bulletin officiel* ! Je n'ai souhaité intervenir directement que pour faire connaître les grandes lignes de ma politique et non pour occuper inutilement le devant d'une scène dont les vrais acteurs sont dans les écoles, les collèges et les lycées. Ce

Coll. Fondation Saint-Simon

faisant, je courais le risque de voir ma politique déformée. Elle l'a parfois été.

M. O. — Et la troisième raison ?

A. S. — Elle est très simple : sur tous les grands sujets, la multiplicité des points de vue est telle qu'il m'a souvent semblé préférable d'entretenir un dialogue régulier avec les différentes organisations pour mesurer les capacités d'évolution des uns et des autres plutôt que d'annoncer hâtivement une politique qui n'aurait aucune suite parce qu'elle ne serait ni suffisamment comprise ni acceptée.

M. O. — Vous êtes de longue date un partisan de la décentralisation. Deux questions à ce sujet. D'une part ne court-on pas le risque de faire coïncider la carte scolaire et la carte électorale ? D'autre part, n'avez-vous pas perçu, depuis le début de votre action, de contradiction entre cette décentralisation et l'idée d'un grand service public d'enseignement ?

A. S. — Dans la mesure où la décentralisation est un transfert de compétences de l'État aux élus locaux, le risque que vous signalez est évident et c'est une situation qui serait originale dans un pays qui a tenu à construire son école à l'écart des débats de la société. On peut dire aussi que c'est un risque de la démocratie. Mais j'ai toujours insisté pour que la décentralisation soit surtout comprise comme une augmentation des pouvoirs des établissements. Le problème de la présidence des conseils d'établissement a été très longtemps débattu. J'ai demandé — et finalement obtenu — que cette présidence soit assurée par le chef d'établissement et non par un élu local pour éviter une politisation des lycées et collèges. Sur ce sujet de la décentralisation du système éducatif, je suis frappé par le caractère souvent simpliste des déclarations : d'un côté on la présente comme la panacée, de l'autre, au contraire, c'est le centralisme qui apparaît comme le seul garant de la qualité de notre enseignement. La première position traduit une certaine paresse intellectuelle, la seconde l'incapacité d'imaginer une organisation différente de celle qui a toujours existé chez nous.

Quant au grand service public, unifié et laïque, je ne suis pas l'inventeur de la formule et ne l'ai pratiquement pas

Fondation Jean-Jaurès

reprise, ce qui m'a parfois été reproché. Souvenez-vous du Bourget ! Mais je dois ajouter qu'un service public peut être pluraliste et même qu'il doit l'être. Actuellement, les différences entre un collège rural et les petites classes d'un lycée parisien sont énormes : ils n'ont ni la même population d'élèves, ni la même politique de recrutement, ni les mêmes enseignants... et je crois très préférable de donner aux établissements la possibilité de faire des projets conformes à leurs caractéristiques (dans le respect d'orientations nationales) que de feindre une homogénéité qui n'existe nulle part. Croyez-vous qu'il soit raisonnable de demander à une sixième du XX^e^ arrondissement qui a plus de 50 % d'élèves étrangers et à une sixième du lycée Henri-IV d'avoir le même fonctionnement ? C'est si peu raisonnable que c'est impraticable. C'est aussi très peu démocratique.

M. O. — Revenons un instant sur la décentralisation. Certains de ses partisans y voient un moyen d'assouplir la conduite de cette énorme machine qu'est l'Éducation nationale. Qu'en pensez-vous ?

A. S. — J'attendais cette question. La lourdeur de l'Éducation nationale est, avec la baisse du niveau et l'insuffisante collaboration de l'école et des entreprises, un de ces lieux communs que l'on retrouve immanquablement dans toute discussion sur le système éducatif. Essayons d'y voir clair. La lourdeur est réelle. C'est un des effets de la centralisation. Mais elle a bien d'autres aspects que la taille du ministère. Les contraintes sont multiples : des organisations puissantes et nombreuses, une histoire qui pèse très lourd sur le présent mais aussi, ne l'oublions pas, des contraintes externes à l'école : l'évolution de la famille, de l'emploi, des techniques.

Sur un sujet aussi vaste, de longs développements seraient à l'évidence nécessaires. Sans verser dans un propos trop sommaire, je dirai ceci : la décentralisation ne règle rien dans le système éducatif si elle n'est que le transfert du pouvoir parisien vers la province. On risque en effet de substituer simplement à une bureaucratie nationale des bureaucraties locales. Le véritable enjeu de la décentralisation, je le répète, c'est l'autonomie accrue des établissements et le dialogue

Coll. Fondation Jean Jaurès

que toute la société civile saura entretenir avec l'État et, désormais, avec les collectivités locales.

M. O. — La référence à l'école de Jules Ferry connaît ces temps-ci un regain de faveur. Or cette école se donnait un rôle central dans la formation d'une conscience collective, en cherchant notamment à meubler de représentations communes l'imaginaire patriotique, à développer la solidarité sociale. Pensez-vous que l'école doive et puisse aujourd'hui encore se fixer ces objectifs ? À vos yeux, la réintroduction de l'enseignement historique à l'école primaire avait-elle ce sens ?

A. S. — Je ne suis pas sûr que le regain de faveur dont vous parlez s'accompagne toujours d'une bonne connaissance de Jules Ferry. Vous savez que c'était un novateur en pédagogie et qu'il encourageait les instituteurs à adopter des méthodes que l'on dirait aujourd'hui « actives » avec les élèves. Cela est-il bien connu ? Et sait-on combien d'enfants arrivaient jusqu'au certificat d'études sous la III^e^ République ? En ce qui me concerne, j'ai eu l'occasion de dire ce que je pensais de l'œuvre de ce grand ministre de l'Instruction publique lors du centenaire des lois de 1881 et 1882. Jules Ferry est au XIX^e^ siècle l'incarnation même de la République dans le plus petit de nos villages comme dans la plus grande de nos villes. La victoire qu'il remporte en 1877 n'est pas seulement un changement de majorité parlementaire. C'est la fondation d'une République durable, l'avènement d'une idée de la nation et d'une idée de la démocratie. De cette idée, je crois que l'école de Jules Ferry était à la fois le moyen et le symbole. Elle était pour lui le lieu par excellence de la formation républicaine des jeunes consciences. Cent ans plus tard, nous pouvons mesurer son succès : l'histoire de France nous paraît close sur la forme républicaine et presque toutes les familles politiques saluent la République et l'école qui l'enseigna. Aujourd'hui que la République est l'objet d'un assentiment collectif, le problème se pose très différemment.

Si j'ai souhaité revoir l'enseignement de l'histoire dans les établissements scolaires dès 1982, ce n'était pas avec l'idée de revenir aux principes de la pédagogie républicaine de 1880.

Cahiers Fondation Jean-Jaurès

J'avais constaté que l'histoire avait purement et simplement disparu de certaines classes élémentaires, qu'aucun horaire spécifique ne lui était consacré, et que dans les collèges et les lycées on avait souvent accueilli de façon imprudente des méthodes plus adaptées au troisième cycle universitaire qu'à la sixième. On engageait ainsi dans des travaux thématiques des élèves qui ignoraient les chronologies élémentaires. Mais j'ai tenu à marquer au colloque de Montpellier, qui a eu lieu en janvier 1984 sur ce sujet, que je n'avais pas un projet de restauration. Trop de choses ont changé depuis un siècle. D'abord l'idée même d'histoire nationale, que la III^e^ République limitait à la France, ce que nous ne saurions plus faire. Mais aussi l'idée du sens de l'histoire, inséparable dans la pédagogie républicaine d'une vision scientiste du progrès — ce qui complique d'ailleurs considérablement la tâche des professeurs d'histoire. Je pense enfin que s'il convenait de mettre un terme à certains excès dans l'utilisation des recherches contemporaines, il était absurde de revenir à une conception rigoureusement traditionnelle de l'enseignement de l'histoire, quels que soient les mérites de Lavisse. J'ai eu la satisfaction, avant de quitter la rue de Grenelle, de voir la publication des nouvelles instructions sur l'école élémentaire. L'histoire a donc, depuis la dernière rentrée, retrouvé ses lettres de noblesse à l'école. Elle a un horaire et un contenu précis et j'ai demandé aux historiens qui ont travaillé sur ces textes de choisir des repères chronologiques dont l'importance devait être justifiée dans les différents secteurs de la vie politique, économique et sociale plutôt que de faire des listes de dates sans signification. J'ai voulu enfin que, dès l'école élémentaire, l'histoire ne soit pas repliée sur la France et que les grands événements qui ont marqué la constitution de l'Europe soient connus.

M. O. — Précisément, c'est sur cette école élémentaire qu'on semble aujourd'hui mettre l'accent. Dans votre action, au contraire, l'élément central paraissait être le collège, reconnu comme le point de crise de notre enseignement. Pouvez-vous nous dire pourquoi ?

A. S. — C'est une question importante. On m'a en effet reproché parfois de ne pas commencer par le commence-

Coll. Fondation Jean Jaurès

ment et d'avoir abordé l'école élémentaire seulement après le collège. Je pense toujours que l'urgence était à ce niveau. On dit parfois que le collège révèle des problèmes antérieurs dont la vraie source est à l'école. C'est une vision commode, mais je la crois superficielle. La meilleure preuve en est que des enfants désapprennent à lire en sixième : même quand l'école a parfaitement réussi sa tâche la plus traditionnelle, des problèmes spécifiques apparaissent au collège. Et ce n'est pas un hasard. Le collège a été le lieu privilégié des réformes de structures qui se sont succédé depuis la guerre. Il porte aujourd'hui encore les traces de cette histoire : des enseignants à la formation et aux conceptions pédagogiques très différentes, des établissements dont les traditions sont aussi très diverses, et enfin, une population scolaire dont l'hétérogénéité pose des problèmes beaucoup plus redoutables qu'à l'école élémentaire. Il faudrait ajouter, car c'est important, que le poids de l'orientation commence au collège, dès la fin de la cinquième (contrairement aux objectifs déclarés de la loi de 1975) et que cette réalité a d'énormes conséquences sur notre enseignement et notamment sur sa dimension professionnelle. Nos établissements techniques sont remplis d'enfants que le collège rejette. Cela est grave et pour l'enseignement technique et pour ces enfants.

La politique que j'ai définie fait une place très importante, dès la sixième, et pour tous les élèves, à un enseignement de type polytechnique ou technologique, très axé sur des disciplines modernes comme l'informatique ou l'électronique pour que la culture technique ait progressivement la place qui lui revient dans le système scolaire et qu'elle fasse naître des vocations plus positives. Une autre particularité du collège, qui en fait effectivement un point de crise, c'est l'âge des élèves. Dans une société où les enfants commencent de plus en plus tôt à avoir une certaine autonomie d'action dans leur famille, c'est le collège qui accueille ces adolescents précoces ; et c'est au collège, bien souvent, que le manque de motivation pour les études commence à poser aux enseignants des problèmes que les générations antérieures n'ont pas connus.

Voilà les raisons de mon choix. Je suis d'ailleurs obligé de dire qu'il n'est pas original sur la scène internationale : le

collège a été au centre des débats politiques sur l'Éducation dans tous les pays européens depuis les années 1950.

M. O. — Pour des problèmes aussi compliqués, pensez-vous que le tutorat suffise ?

A. S. — Nous y voilà. Je suis toujours stupéfait de constater que ce qu'on retient de ma longue déclaration sur les collèges, c'est le tutorat et l'éclatement de la classe traditionnelle. Le premier a d'ailleurs été mal compris, j'y insiste, parce qu'il s'agissait explicitement pour moi de suivre individuellement les études de ces élèves. Je m'appuyais ici sur des expériences confirmées et sur une pratique fort courante à l'étranger, notamment en Grande-Bretagne. Quant à l'éclatement de la classe traditionnelle, c'est en grande partie un « scoop » de journaliste. J'ai seulement souhaité attirer l'attention des établissements sur leur organisation interne, et sur le groupement des élèves, pour leur indiquer qu'ils pouvaient utiliser leur marge d'autonomie dans ce domaine. Des expériences ont par exemple montré que, dans des collèges de grande taille, il était souvent préférable de constituer dans l'établissement plusieurs sous-ensembles avec des élèves, des professeurs et des locaux particuliers. Mais j'ai surtout proposé aux collèges de constituer des groupes de niveau dans les matières où les différences des élèves sont les plus préoccupantes : le français, les mathématiques et la première langue. Beaucoup de pays étrangers, confrontés au même problème de l'hétérogénéité des élèves, ont adopté cette pratique. Cela dit, la rénovation des collèges, c'était bien autre chose que le tutorat ou l'organisation des classes ! C'était aussi un travail collectif de tous les enseignants, quelle que soit leur discipline, pour améliorer la maîtrise que les élèves ont de la langue française (la langue est un bien commun dont les professeurs de français ne sont pas les seuls garants), une place plus importante faite aux arts et aux techniques, une meilleure formation des enseignants et un rôle accru des parents. C'était enfin, pour la première fois dans l'histoire de l'Éducation nationale, un changement engagé progressivement sous forme contractuelle entre les rectorats et les établissements.

M. O. — Pourquoi, à votre avis, est-il devenu si difficile aujourd'hui de définir une norme scolaire ? Est-ce parce qu'il

Coll. Fondation Jean Jaurès

n'y a pas de consensus sur les normes au sein du corps enseignant ? Parce que ces normes ne sont pas soutenues par la société globale ?

A. S. — Quand des enseignants se font gifler par les parents des élèves à qui ils mettent une mauvaise note, on pourrait être conduit à penser que c'est le soutien de la société qui fait défaut. L'attitude des familles à l'égard de l'école est d'ailleurs très contradictoire. Elles lui demandent à la fois d'exercer l'autorité qu'elles n'ont souvent plus et ont tendance à contester cette autorité, quand elle se manifeste, comme une atteinte à leurs prérogatives. Mais le problème que vous soulevez est encore ailleurs. Voyez par exemple le rôle que jouent les mathématiques dans la sélection des élèves : il montre bien les difficultés de l'évaluation scolaire — on a le sentiment qu'on a choisi la solution la plus simple — mais il montre peut-être surtout la difficulté de notre pays à accepter une diversité de normes et de filières auxquelles on reconnaîtrait une égale valeur. Vous savez que nous sommes actuellement dans la situation contradictoire où d'année en année le nombre des bacheliers C diminue alors que l'éventail des filières qui leur sont ouvertes dans l'enseignement supérieur s'ouvre. Certaines hypokhâgnes, un grand nombre d' I.U.T. et la plupart des U.E.R. médicales recrutent des bacheliers C. Cette situation n'est pas seulement inquiétante pour l'avenir des bacheliers littéraires (A), techniciens (E et F) ou de sciences expérimentales (D) qui devraient avoir dans ces structures des débouchés naturels, elle est aussi très préoccupante pour l'avenir de nos enseignements scientifiques et de notre recherche. Regardez l'extraordinaire diversité des sections du C.N.R.S., la place actuelle des technologies modernes. Comparez-les à la hiérarchie des sections qui continue à présider dans le secondaire au choix des parents et aux orientations des élèves à l'issue des conseils de classe.

M. O. — Que peut-on faire pour renverser cette situation ?

A. S. — Justement, c'est une des choses les plus difficiles à modifier depuis la rue de Grenelle. Une politique très volontariste qui réserverait par exemple les hypokhâgnes aux bacheliers A, les études médicales aux bacheliers D et les

I.U.T. aux bacheliers E ou F aurait des effets pervers faciles à prévoir et ne serait sans doute pas acceptée. Mais on voit bien aussi que le discours qui consiste à dire qu'il suffit d'avoir de bons élèves en A, C, E, ou F est un peu court parce que précisément la définition française du bon élève dans le secondaire est celle de l'élève qui réussit en mathématiques. Et cela est malheureusement aussi vrai pour les familles qui examinent souvent le livret scolaire de leurs enfants en accordant moins d'attention à la note d'histoire, de français ou de biologie qu'à la note de mathématiques. Ce problème est au cœur de ma déclaration sur les lycées. J'aurais donc tendance à dire que ce n'est peut-être pas tant la définition d'une norme scolaire qui est difficile que l'acceptation de normes diverses et d'égale dignité.

M. O. — Il faut bien en venir au problème si rebattu aujourd'hui de finalités de l'enseignement. Aucun ministre de l'Éducation ne peut ignorer ces finalités, mais chacun d'eux choisit d'en privilégier une. C'est une question d'accent. Vous savez qu'on vous a reproché d'avoir choisi comme priorité l'épanouissement personnel de l'élève en soulignant du reste le paradoxe qu'il y a, pour un ministre socialiste, à préférer cet objectif à la norme collective. Accepteriez-vous d'admettre que l'individualisation a bien été votre but ? Pouvez-vous expliquer pourquoi ?

A. S. — En vous écoutant, je me dis qu'il est vraiment difficile de se faire comprendre tant le sujet de l'éducation et de l'enseignement est embarrassé de préjugés et de passions. La priorité que vous indiquez n'a jamais été la mienne, et vous trouverez même dans certaines de mes déclarations des propos forts différents. À un journaliste qui me disait un jour que toutes les réformes éducatives ont échoué parce qu'aucune d'elles n'avait réussi à faire aimer l'enseignement aux élèves, j'ai répondu que non seulement les réformes ne sauraient se donner ce but mais qu'un bon enseignement était peut-être moins celui que l'on aimait que celui auquel on consentait. Et, encore une fois, ce n'est pas moi qui ai surchargé le tutorat d'affectivité.

L'erreur de ceux qui m'ont prêté cette finalité vient peut-être de ce que j'ai toujours affirmé que le système éducatif

Coll. Fondation Jean-Jaurès

devait être centré sur les élèves et non sur les enseignants, que ce qui était important, c'était que les élèves apprennent et non que les enseignants fassent des cours. Cette distinction est insensible pour beaucoup mais je la crois fondamentale. Chacun est prêt à reconnaître que la Bibliothèque nationale est faite pour les lecteurs et non pour les conservateurs. Je dis la même chose de l'école et c'est précisément parce qu'elle doit être centrée sur les élèves qu'il faut, non pas supprimer les normes collectives — que deviendrait donc l'enseignement ? — mais accepter la diversité des itinéraires scolaires et des talents des élèves comme autant de richesses. Cela n'a rien de révolutionnaire. Toute la société le demande aujourd'hui.

M. O. — On a souvent dit que la France se distinguait des pays étrangers par une conception très intellectualiste de l'enseignement : une surévaluation des cours, des examens et des programmes. Qu'en pensez-vous ?

A. S. — Quand on visite des établissements allemands et que l'on écoute leurs chorales, on se prend en effet à penser que la formation artistique de nos élèves est encore bien négligée. C'est un de mes regrets de n'avoir pu, en trois ans, et malgré d'énormes efforts, modifier plus profondément que je ne l'ai fait cette situation. Savez-vous que les instituteurs allemands jouent de deux instruments de musique ? En France, à la fin de la III^e^ République, le code de conduite des instituteurs leur interdisait de jouer du violon en public. Ce n'était pas conforme au sérieux de la fonction. Cette lacune de l'enseignement français est très ancienne et me paraît en effet liée à une conception trop intellectualiste de l'enseignement. C'est cette même conception qui conduit d'ailleurs les Français à sous-estimer la culture technique. Encore un phénomène que nos voisins allemands ne connaissent pas et qui a, vous en conviendrez, une allure bien archaïque en 1984 ! La France trouve normal d'orienter vers l'enseignement technique des élèves qui ont des difficultés dans l'enseignement général comme si l'on faisait de bons techniciens avec de mauvais élèves en français ou en mathématiques.

Mais votre question a bien d'autres aspects. Vous me parlez des cours, des examens et des programmes. Dans mes

contacts avec mes collègues étrangers, notamment européens, j'ai toujours été frappé par la façon dont beaucoup d'entre eux définissaient les obligations de service des enseignants en nombre d'heures de présence dans l'établissement et non en nombre d'heures de cours. Il y a là toute une conception du métier d'enseignant. Quand nos certifiés et nos agrégés vont, dans le cadre d'échanges, dans des collèges ou des lycées anglais, ils découvrent qu'ils doivent passer toute la semaine dans l'établissement, remplacer leurs collègues absents, s'occuper du travail de leurs élèves en dehors des cours, se réunir régulièrement avec les autres professeurs pour préparer l'enseignement dans les différentes classes, et que les Britanniques ne comprendraient pas que l'on définisse le métier d'enseignant par les seuls cours. Quant aux programmes, ils ont effectivement dans de nombreux pays étrangers une plus grande souplesse qu'en France. Toujours en Angleterre, l'État n'a aucun pouvoir sur la définition des programmes : ce sont les établissements qui en décident.

Enfin, pour ce qui est des examens, vous savez que le plus célèbre d'entre eux, le baccalauréat, est une singularité française. Le contrôle continu des connaissances ou des systèmes d'évaluation très déconcentrés sont beaucoup plus fréquents que des examens du type des nôtres. L'Italie constitue un peu une exception de ce point de vue, mais l'organisation du baccalauréat italien posait de tels problèmes que les épreuves ont été considérablement simplifiées. Notre examen court le même risque à terme ; sa lourdeur est telle que l'on frôle chaque année l'incident ou même la catastrophe.

Pour conclure sur ce point, je crois que la tradition intellectualiste que vous évoquez est mieux adaptée à une école socialement sélective, et à une époque moins habitée que la nôtre par les technologies. En d'autres termes, elle présente aujourd'hui des caractères archaïques tant du point de vue de la démocratisation que de celui de la modernisation. Mais aucune des grandes réformes entreprises sous la V^{e} République n'a vraiment modifié cette situation ni ne s'est donné cet objectif. Je ne pense pas qu'il faille à tout prix prendre nos voisins pour modèles car leurs difficultés sont aussi grandes que les nôtres. Mais il me paraît, en revanche, indispensable

Coll. Fondation Jean-Jaurès

que le débat français sur l'école intègre les réalités européennes. La discussion sera plus riche et peut-être plus rationnelle.

M. O. — On reproche aussi bien souvent au système éducatif français sa relative fermeture au monde productif. D'autres pays — on cite souvent l'Allemagne — connaîtraient une situation plus favorable au dialogue école-entreprises.

A. S. — Ce qui me frappe surtout, c'est la façon dont l'appareil d'État français anticipe une réaction négative de l'Éducation nationale quand le problème de ces relations se pose. Regardez la question de la formation en alternance par les entreprises. Jamais l'Éducation nationale n'a été sérieusement associée au processus de décision même quand elle en a explicitement fait la demande. J'ajoute qu'ayant moi-même créé directement auprès de moi une structure associant les partenaires sociaux, j'ai malheureusement constaté qu'il y avait bien peu d'idées sur l'évolution des diplômes professionnels du côté des représentants des chefs d'entreprise. Dans un dialogue, il faut être deux. Et puisque vous parlez de l'Allemagne, il serait intéressant de vérifier ce que certains disent et que je crois vrai : dans ce pays, c'est aussi l'appareil productif qui a une attitude dynamique vis-à-vis des problèmes de formation et qui contribue très largement à la valorisation du système d'enseignement professionnel allemand.

M. O. — Nous parlons beaucoup de l'Europe mais on a parfois le sentiment que c'est le Japon qui constitue aujourd'hui un modèle en France ?

A. S. — C'est assez surprenant car le ministre de l'Éducation japonais a récemment fait connaître les inquiétudes que lui donnait le système éducatif de son pays et même *Le Figaro* en a longuement rendu compte : la tension psychologique engendrée par l'organisation des études est pour les Japonais au moins partiellement responsable de violences de plus en plus préoccupantes. Quant à la réussite strictement scolaire de l'institution, il faut savoir tout de même que l'examen japonais qui a lieu à la fin des études secondaires n'a rien à voir avec le baccalauréat puisqu'il est suivi d'examens d'en-

trée à l'Université. On ne peut donc comparer nos taux de réussite au baccalauréat avec ceux de ce certificat de fin d'études secondaires. Et chacun sait que pour réussir les examens d'entrée à l'Université, le secondaire ne suffit guère puisque les élèves les préparent de façon très intensive dans des cours privés du soir qui font des fortunes sur ce marché.

M. O. — Les réformes du sytème éducatif ont aujourd'hui très mauvaise presse. Pouvez-vous nous dire pourquoi ?

A. S. — En réalité, les critiques de l'opinion sur les réformes de l'enseignement sont très contradictoires. On reproche à la fois à la rue de Grenelle d'entreprendre d'incessantes réformes et de ne pas bouger. Chacune de ces affirmations comporte une part de vérité. L'effort d'adaptation aux changements du monde moderne est ininterrompu, mais les délais dans l'action sont souvent très longs. Il faudrait aussi ajouter que les effets pervers sont extrêmement nombreux en raison de la taille du système. Depuis la Seconde Guerre mondiale, on compte une quarantaine de réformes ou de projets de réformes. C'est naturellement excessif. Mais il serait inéquitable de nier l'importance des principales réformes de la IV^e^ et de la V^e^ République : ce sont elles qui ont prolongé la scolarité obligatoire, unifié le premier cycle de l'enseignement secondaire et qui ont permis la constitution d'un enseignement technique et professionnel dans notre pays.

Dans les critiques que l'on formule sur les réformes de l'Éducation, il y a souvent une idée que je crois fausse, c'est qu'avec un bon ministre et de bons fonctionnaires on pourrait faire la réforme définitive que l'on attend. Ce qu'il s'agit de faire ce n'est pas de dévoiler une sorte de vérité du système mais de répondre aussi bien que possible à des demandes qui évoluent.

Dans les critiques de l'opinion sur les réformes, il y a aussi, aujourd'hui, une idée que je crois juste : c'est que l'État, et notamment l'État central, joue un rôle trop grand dans la définition des changements à opérer. Cette conviction m'a personnellement conduit à toujours associer les établissements scolaires à l'examen des problèmes, à leur donner une

Coll. Fondation Jean Jaurès

plus grande marge d'autonomie et à instaurer des procédures locales de régulation.

M. O. — Vous avez été secrétaire d'État aux Affaires étrangères, chargé des Affaires marocaines et tunisiennes, vous êtes né en Algérie, vous avez passé une partite de votre enfance au Maroc. Cette expérience a-t-elle compté dans votre action à l'Éducation nationale ?

A. S. — En quittant la rue de Grenelle, une des premières lettres que j'ai reçues m'était adressée par l'Association française des arabisants. Ce geste m'a touché car j'ai effectivement fait un effort particulier dans le domaine des études arabes : j'ai sensiblement augmenté les postes ouverts aux concours de recrutement (C.A.P.E.S, agrégation), j'ai créé des stages d'arabe intensif au Caire, et j'ai protégé le développement des études arabes à l'Université en réservant chaque année un contingent de postes d'enseignants. Mais le problème essentiel auquel mon passé et mes convictions socialistes devaient me sensibiliser, c'est celui des enfants de travailleurs immigrés dont beaucoup sont d'origine maghrébine. Sur un million d'élèves étrangers en France (un chiffre unique en Europe), cinq cent mille environ sont algériens, tunisiens ou marocains. Une grande partie d'entre eux habitent dans des zones très défavorisées et ont des difficultés scolaires complexes où l'appartenance à deux cultures joue naturellement. La politique des zones prioritaires, que j'ai décidée en 1981, et qui est un des succès de ces trois années, a touché la plupart des établissements où ces enfants se trouvent.

M. O. — Vous venez de parler d'un de vos succès. Y en a-t-il d'autres ? et quels sont vos regrets ?

A. S. — Parlons d'abord de mes regrets. Je n'ai pas réussi à rééquilibrer comme je le souhaitais les différentes sections des lycées malgré tous mes efforts : la création d'une première scientifique qui faisait une plus grande place à la biologie que la première C antérieure, la création de trois sections littéraires attractives (Lettres-Sciences, Lettres-Langues, Lettres-Arts) et les améliorations apportées à l'enseignement technique long. Je pense que cette action aura des effets à moyen terme mais je ne les ai pas suffisamment constatés moi-même.

Copyright Fondation Jean-Jaurès

Autre regret : la formation permanente des adultes. Je crois qu'il s'agit là d'un des dossiers les plus importants de l'Éducation nationale et presque toute l'énergie des structures existantes a été mobilisée par les actions du gouvernement en faveur des jeunes de seize à dix-huit ans. Je pense aussi à un autre dossier : celui de l'orientation des élèves, je crois être parvenu à réduire le nombre des orientations précoces, notamment en fin de cinquième, mais je ne suis pas sûr qu'il s'agisse là d'une tendance durable. En outre, j'ai constaté que les mesures plus libérales adoptées, notamment en fin de troisième, ont abouti à diminuer le nombre d'élèves qui choisissaient l'enseignement technique. Ainsi donc, les mesures prises pour réhabiliter cet enseignement dans l'esprit des familles et des élèves ont été insuffisantes ou n'ont pas encore porté leurs fruits. Pourtant plus de deux cents B.T.S. ont été créés entre 1981 et 1984 et le contenu des formations a été repensé pour qu'elles soient mieux adaptées aux exigences de notre temps.

Il faut bien ranger aussi au nombre des regrets l'organisation de l'année scolaire, une des questions les plus compliquées du ministère et que je n'ai guère pu faire avancer qu'en diminuant un peu les vacances d'été que tous les pédiatres s'accordent à trouver trop longues. Je regrette enfin de n'avoir pu trouver de solution plus efficace au problème que pose le remplacement des enseignants absents qui préoccupe à juste titre les familles.

M. O. — Vous ne faites pas figurer au nombre de vos regrets la question de l'enseignement privé ?

A. S. — C'est autre chose et plus qu'un regret. Mais je n'ai eu qu'une maîtrise partielle de ce dossier.

Pour les succès, si ce mot a un sens dans notre discussion, je retiendrai le dossier de la formation. J'ai considérablement augmenté les possibilités de formation continue en trois ans et amélioré le contenu des stages. Et pour la formation initiale, je pense que l'on reconnaîtra l'importance du projet que j'ai élaboré pour la formation des instituteurs, qui associe étroitement les écoles normales aux universités, et que l'on me saura gré d'avoir amélioré la formation des P.E.G.C., qui étaient recrutés sans concours jusqu'en 1982 et dont j'ai éga-

Coll. Fondation Jean Jaurès

lement allongé la formation. En second lieu, je crois avoir commencé une action importante en faveur de l'autonomie des établissements. Il faudrait aller plus loin, mais le mouvement est engagé. Et les nouveaux textes qui définiront la composition et les pouvoirs des conseils d'établissement ouvriront des possibilités nouvelles dont j'espère qu'elles seront largement saisies.

M. O. — Y a-t-il d'autres éléments positifs de votre bilan ?

A. S. — La gestion du ministère de l'Éducation nationale me paraît avoir fait des progrès. Après un an de mise en route et grâce au travail en commun des directeurs et des recteurs avec mes collaborateurs directs, les problèmes les plus complexes de gestion et, notamment, l'organisation des rentrées, ont été maîtrisés avec talent : les deux dernières rentrées sont techniquement parmi les meilleures que le système éducatif ait connues dans un passé proche.

Il me paraît également incontestable que les relations du primaire et du secondaire avec l'enseignement supérieur ont été améliorées. La réunification du ministère, qui était indispensable, l'a rendu possible mais j'ai constamment cherché à tirer tout le bénéfice de cette modification des structures ministérielles. La compréhension réciproque a fait de grands progrès. La participation des universitaires aux différents dossiers du secteur scolaire a été introduite ou renforcée : ils sont plus nombreux à présider les jurys de concours, à examiner les programmes d'enseignement, à organiser les stages de formation continue (ce sont eux qui dirigent les missions académiques à la formation). Le bilan de cette participation accrue est nettement positif.

Les nouvelles technologies sont aussi un domaine où le ministère a clairement marqué sa volonté dans les faits, qu'il s'agisse de la filière électronique, où les objectifs fixés en 1982 ont été dépassés en 1984, de l'informatique en milieu scolaire, ou de la technologie dans les collèges.

Je crois enfin avoir permis des progrès sensibles dans les lycées d'enseignement professionnel et notamment dans les procédures d'évaluation des connaissances et du travail accompli. Mais ma plus grande satisfaction est peut-être en

Fondation Jean-Jaurès

effet d'avoir réussi à recréer de bonnes conditions de travail dans des établissements où la situation semblait désespérée en 1981. Et cette réussite n'est pas vraiment la mienne : c'est celle du terrain bien plus que du bureau ministériel.

M. O. — Tout cela n'est pas assez connu. Le regrettez-vous ?

A. S. — J'ai toujours pensé qu'il était plus important de faire que de dire. Le travail en profondeur a l'avenir pour lui, les déclarations ne disposent que de l'instant. Si j'ai fait œuvre utile, comme je le crois, elle restera. Qu'on y attache ou non mon nom est sans importance.

Coll. Fondation Jean-Jaurès

Coll. Fondation Jean-Jaurès

Coll. Fondation Jean-Jaurès