

POUVOIRS

PUBLIÉ AVEC LE CONCOURS DU CNRS

1984

30

l'école

sur l'inégalité

école / famille / politique

le débat américain

RFA : un métier par l'école

le consensus des pédagogues

l'idée d'une réforme

peut-on supprimer le bac ?

SNI : la force d'un syndicat

un CES banal

r. girod

a. percheron

n. glazer

j.-j. silvestre

ph. raynaud

l. legrand

a. prost

v. aubert

a. raynaud

la querelle scolaire

michel bouchareissas / jacques ellul

COMITÉ DE RÉDACTION

Philippe Ardant, Pierre Avril,
Guy Carcassonne, Olivier Duhamel,
Georges Dupuis, Jean Gicquel,
Yves Mény, Jean-Luc Parodi,
Hugues Portelli, Marc Sadoun.

DIRECTION

Philippe Ardant, Olivier Duhamel.

CONSEIL SCIENTIFIQUE

Josette Alia, Robert Badinter,
Michel Bouissou,
Monique Chemillier-Gendreau,
Olivier Chevillon, Michèle Cotta,
Jean-Louis Cremieux-Brilhac,
Pierre Dabezies, Charles Debbasch,
Francine Demichel, Francis Doré,
Michel Durupty, Jacques Georgel,
Stanley Hoffmann, Benoît Jeanneau,
Catherine Lalumière, Alain Lancelot,
Jean Leca, Rémy Leveau,
Jean Raes, René Rémond,
Jacques Rigaud, Jacques Robert,
Jean-L. Samson,
Roger-Gérard Schwartzberg,
Dusan Sidjanski,
Jean-Marie Vincent.

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION

Monique Mathieu.

VENTES ET ABONNEMENTS

Presses Universitaires de France
Service des Revues
12, rue Jean-de-Beauvais
75005 Paris (326-22-16)
CCP 1302 69 C Paris

ABONNEMENTS

(4 numéros de 200 pages)

1983	France	206 F	Etranger	265 F
1984	—	224 F	—	305 F

REVUE TRIMESTRIELLE

PUBLIÉE AVEC LE CONCOURS DU CNRS

P O U V O I R S

REVUE FRANÇAISE D'ÉTUDES CONSTITUTIONNELLES ET POLITIQUES

30

L'école

Roger GIROD. — L'inégalité des chances : quelques aspects de l'évolution des théories	7
Annick PERCHERON. — L'école en porte à faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique	15
Nathan GLAZER. — Le débat sur l'enseignement aux Etats-Unis..	29
Jean-Jacques SILVESTRE. — La professionnalisation. L'exemple allemand	39
Philippe RAYNAUD. — L'idéologie réformatrice ou le consensus éducatif	47
Louis LEGRAND. — Le projet « Legrand » : Que peut-on attendre pour les collèves ?	59
Antoine PROST. — Un mal français : le haccalauréat	69
Véronique AUBERT. — Système professionnel et esprit de corps : le rôle du Syndicat national des Instituteurs	79
Annie RAYNAUD. — Témoignage : un CES banal.....	91
Michel BOUGHAREISSAS, Jacques ELLUL. — Débat sur la querelle scolaire	97
Quelques données statistiques sur l'école	111

JOURNAL

Bernard POUILLAIN. — Remarques sur le modèle français de contrôle de constitutionnalité des lois	121
Michel AMELLER. — Le progrès technique au service du législateur : l'exemple de l'Assemblée nationale	137
Chronique de l'opinion publique : les sondages et la campagne européenne de 1984 en France, Olivier DUHAMEL, Jean-Luc PARODI	149
Chronique constitutionnelle française, Pierre AVRIL et Jean GICQUEL (16 janvier - 15 mai 1984)	157
Pouvoirs-biblio	185
Droit de réponse : Bruno Megret répond à Pascal Sigoda	188
Summaries – Résumés	189

ISBN 2 13 037446 8

ISSN 0152-0768

Dépôt légal -- 1^{re} édition : 1984, septembre

© Presses Universitaires de France, 1984
108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris

L'école

L'école divise. Elle divise les chercheurs qui s'interrogent, comme le souligne Roger Girod, sur ses fonctions et sa capacité à réduire les inégalités. Elle divise les gouvernants qui cherchent les remèdes et observent les choix de l'étranger. L'école doit-elle assurer l'épanouissement des minorités ou privilégier la création d'une élite compétente? C'est le débat américain dont Nathan Glazer rend compte. Doit-elle associer l'industrie à la formation des élèves? C'est la solution allemande, analysée par Jean-Jacques Silvestre. Doit-elle doubler le baccalauréat d'une sélection à l'entrée de l'université? C'est la pratique japonaise, rejetée par Antoine Prost.

L'école enfin divise les citoyens : ceux qui veulent l'unifier au nom de la laïcité, ceux qui veulent la diviser au nom du libre choix, Michel Bouchareissas et Jacques Ellul.

Autant de divisions, autant de frontières. Car l'école n'épouse jamais totalement les clivages que produisent les autres champs. Même pas le clivage politique, souligne Philippe Raynaud, plutôt sensible à l'idée que l'école, sous la V^e République, rassemble les gouvernants, de droite ou de gauche, sur les orientations de la réforme pédagogique. Des conclusions que ne reprendrait pas Louis Legrand, promoteur de la réforme des collèges dont il expose ici les principes essentiels.

Comme tous les lieux de pouvoir, l'école fait peur. Elle politiserait nos enfants. Annick Percheron prouve qu'il n'en est rien et que les parents sont plus socialisateurs que les enseignants. L'école en tout cas vit. Par ses élèves, de plus en plus nombreux, circulant entre les filières, entre public et privé, différemment selon les régions — comme l'indiquent les données statistiques ici rassemblées. Par ses syndicats : le SNI d'abord, dont Véronique Aubert souligne la force par l'aptitude à souder une communauté disparate. Par ses enseignants enfin : c'est l'histoire commune à tant d'enseignants, c'est son histoire singulière qu'Annie Raynaud raconte.

L'ÉCOLE EST ÉTUDIÉE PAR

Véronique Aubert, chargée de recherches au Centre national de la Recherche scientifique, Université Paris I, prépare un doctorat d'Etat sur le corps des Instituteurs.

Michel Bouchareissas, secrétaire général du Comité national d'Action laïque (CNAL).

Jacques Ellul, professeur honoraire à l'Université de Bordeaux I : *Le système technicien*, 1975 ; *L'empire du non-sens*, 1978.

Roger Girod, professeur à la Faculté des sciences économiques et sociales de Genève : *Inégalité-inégalités : analyse de la mobilité sociale* (1977) ; *Politiques de l'éducation : l'illusoire et le possible* (1981) ; *Les inégalités sociales* (1984).

Nathan Glazer, professeur de sociologie à l'Université de Harvard : *Beyond the melting pot* (réédition 1970) (en collaboration).

Louis Legrand, professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Strasbourg, ancien directeur de recherches à l'INRP, auteur de : *Pour une politique démocratique de l'éducation*, 1977 ; *L'école unique : à quelles conditions ?*, 1981.

Annick Percheron, maître de recherches au CNRS, Centre d'Etude de la Vie politique française contemporaine (Fondation nationale des Sciences pol.) : *L'univers politique des enfants*, 1974 ; *Les 10-16 ans en politique* (en collaboration), 1978.

Antoine Prost, professeur d'histoire à l'Université de Paris I et à l'Institut d'Etudes politiques, auteur de deux histoires de l'enseignement : 1800-1968, 1930-1980. Préside le Conseil scientifique de l'INRP.

Annie Raynaud, professeur agrégé de lettres modernes, prépare une thèse de littérature comparée.

Philippe Raynaud, ancien élève de l'ENS de Saint-Cloud, agrégé de Philosophie, directeur d'études du Centre national de Formation des Professeurs de Montlignon (95). Publie des travaux essentiellement consacrés à la philosophie et aux politiques d'éducation.

Jean-Jacques Silvestre, ingénieur civil des Ponts et Chaussées, directeur de recherche au CNRS et chercheur au Laboratoire d'Economie et Sociologie du travail à Aix-en-Provence. *Les inégalités de salaires*, 1978, *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, 1982.

ROGER GIROD

L'inégalité des chances : quelques aspects de l'évolution des théories

Les débats sur l'enseignement sont encore trop souvent caractérisés par la surestimation de ses pouvoirs. Les recherches des vingt dernières années environ ont montré que l'influence des études sur la destinée sociale des individus était très loin d'être déterminante. Le lien entre les études effectuées et les compétences réelles est fort élastique. Il en va de toute évidence de même de la personnalité, contrairement aux formules toutes faites déclarant que l'école est la cellule matricielle de la conscience.

Les résultats des travaux auxquels il vient d'être fait allusion entraînent une révision des théories relatives aux apports des divers éléments du problème de l'inégalité des chances. Ces résultats conduisent aussi à envisager sous un nouveau jour les objectifs et les moyens des politiques de l'éducation.

1. Schémas traditionnels

Les sociétés durent. Cela implique bien évidemment que, sous réserve du cas des asociaux, elles rendent les membres de chaque génération nouvelle aptes à s'associer à toutes les activités communes, donc à remplir les rôles différents et à occuper les niveaux hiérarchiques que ces activités comportent. Cette intégration des générations nouvelles au système social est l'œuvre de la « socialisation » des enfants et adolescents, ou éducation des jeunes définie au sens large. Elle entraîne une certaine différenciation des personnalités et des compétences. L'éducation, par conséquent est bien comme le

déclarait Durkheim, « le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence » (1).

Le problème est de dépasser ce genre de constatation banale, pour voir d'aussi près que possible *comment* l'opération se réalise. Il s'agit d'éclairer en particulier, dans le cadre de l'étude du problème de l'inégalité des chances, le rôle respectif des caractéristiques imposées (sexe, condition des parents, notamment) et du système d'enseignement.

Les classiques mettaient tout à fait naturellement l'accent sur l'influence prépondérante du milieu familial et de l'entourage, les institutions scolaires étant, à leur époque, encore peu développées. Il leur semblait que l'« imitation domestique » (2) avait en règle générale pour effet de maintenir les individus dans le milieu et le genre d'activité économique de leurs parents, les cas de mobilité étant l'exception.

Dans l'optique de cette époque, la fréquentation des collèges par les jeunes des milieux aisés était l'une des conséquences, plutôt accessoire, de cette socialisation essentiellement familiale.

La mise en place des systèmes modernes d'enseignement a conduit à considérer qu'ils avaient un grand rôle à jouer dans le processus de l'allocation des conditions sociales, en vue de le rendre plus juste.

La question de savoir dans quelle mesure leur action consistait surtout, en pratique, à entériner l'œuvre du milieu familial ou contribuait vraiment de façon de plus en plus appréciable à une redistribution des chances est devenue le thème central de la sociologie de l'éducation. Elle a été traitée pendant très longtemps de façon essentiellement rhétorique, faute de données empiriques.

Il était admis par postulat que chaque division de l'enseignement adaptait assez nettement les élèves aux comportements propres à un milieu social et aux activités professionnelles les plus courantes dans ce milieu. Il était admis aussi, toujours par postulat, qu'en règle générale, ils se dirigeaient effectivement vers cette destination sociale et professionnelle au terme de leurs études. Démocratiser l'accès aux sections supérieures de l'enseignement était dès lors considéré comme le moyen de démocratiser le recrutement des classes dirigeantes. Constater qu'en pratique ces sections ne se démocratisaient pas ou trop lentement et qu'au surplus modifier quelque peu le recrutement des dominants n'atténuait en rien le fait de la domi-

(1) Emile Durkheim, *Education et sociologie* (1922), réédition, 1966, p. 91, Paris, PUF, coll. « Le sociologue », 120 p.

(2) Auguste Comte, *Cours de philosophie positive*, 1830-1842, vol. VI, p. 504.

nation de la masse par des classes privilégiées a été le thème de maints ouvrages critiques. *Les héritiers*, puis *La reproduction* de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron furent parmi les plus retentissants (3).

Les ouvrages de ce genre ne comportaient malheureusement pas ou peu d'indications concrètes relatives aux effets réels de l'enseignement, notamment à ses incidences sur la répartition effective des individus selon le milieu social après leurs études.

2. *Les analyses multivariées*

Les deux livres qui viennent d'être mentionnés ci-dessus appartiennent à une époque déjà relativement ancienne. Déjà alors, il suffisait de consulter certaines statistiques et les résultats d'enquêtes diverses pour noter que le rapport entre niveau formel d'instruction (dernière école fréquentée ou plus haut diplôme) et situation à l'âge adulte est en réalité assez élastique et que le système ne maintient pas la plupart des individus dans leur catégorie sociale d'origine, la mobilité étant au contraire assez forte.

Depuis lors, c'est-à-dire à partir de 1965-1970, des analyses multivariées ont fourni certaines indications serrant de plus près l'influence (statistique) de la condition des parents sur les études et de ces dernières sur les carrières.

L'ordre de grandeur des influences ainsi enregistrées s'est révélé plutôt modeste.

Les diverses enquêtes effectuées à ce jour dans les pays occidentaux concordent assez bien. Elles suggèrent que, d'une façon générale, les origines socioculturelles n'expliquent qu'autour de 10-15 % de la différence du niveau d'instruction, que celui-ci soit évalué d'après les connaissances réelles ou d'après les diplômes. Ceux-ci ne conditionnent à leur tour que pour une fraction, de l'ordre du quart, la répartition des individus par catégories socioprofessionnelles. Cette répartition est très loin de faire réintégrer à la majorité des individus leur catégorie socioprofessionnelle d'origine. Elle se traduit par de forts courants de mobilité. L'influence du milieu d'origine et des études sur le revenu est apparue, elle aussi, limitée.

Le niveau réel des connaissances ne dépend que très indirectement du type d'enseignement (section fréquentée, nature des programmes, formation des maîtres, nombre d'élèves par classe, etc.). Il est pour

(3) Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, Paris, Ed. de Minuit, 1964, 179 p. et *La reproduction*, même éditeur, 1970, 270 p.

l'essentiel fonction de facteurs extra-scolaires (parmi lesquels, comme indiqué plus haut, l'influence du niveau socioculturel de la famille n'entre que pour une part limitée) (4).

Ces dernières constatations ne font que confirmer et préciser quelque peu ce que chacun sait au fond. L'enseignement est de toute évidence seulement l'un des multiples facteurs dont dépend l'acquisition du savoir. Celui-ci s'alimente à des sources multiples. Il dépend essentiellement en dernière analyse de ce processus interne mystérieux qu'est le *learning* ou auto-développement des structures du raisonnement et auto-organisation dans la mémoire d'une certaine somme d'informations. Souvent, certains élèves fréquentant des écoles différentes, réputées de niveau inégal, parviennent néanmoins à des résultats semblables. D'autre part dans la même école et la même classe, le niveau des résultats varie beaucoup selon les élèves. Il n'est pas besoin d'enquêtes pour s'en convaincre. Cela vise les résultats atteints au cours des études, dans les branches du programme. Le bagage complet de culture et de compétences est encore autre chose. Il est plus indépendant encore des études, notamment parce qu'il évolue beaucoup après qu'elles sont terminées. Sur ce point, toutefois, les recherches font encore à peu près complètement défaut. Il est pourtant capital pour l'étude du problème de la réduction de l'inégalité des chances. C'est en effet aux compétences qu'il s'agit davantage de faire droit. Le but n'est pas du tout de faire dépendre de plus en plus les carrières, de façon bureaucratique, des diplômes.

Nous sommes donc en présence d'un faisceau très complexe d'influences, parmi lesquelles celles du milieu social d'origine et de l'enseignement au lieu d'être déterminantes, n'interviennent que pour une part sans plus. Le système d'enseignement n'est pas à lui tout seul le dispensateur de la connaissance. Il n'en influence que dans une certaine mesure l'acquisition. Il n'est pas non plus l'instrument à peu près exclusif de l'allocation des situations sociales et professionnelles. Elles aussi ne dépendent de lui que dans une certaine mesure.

3. *Nouveaux horizons*

Les théories qui permettent le mieux de comprendre l'ensemble des constatations actuelles et de formuler les meilleures hypothèses

(4) Roger Girod, *Politiques de l'éducation : l'illusoire et le possible*, Paris, PUF, coll. « Sociologies », 1981, 263 p., et *Les inégalités sociales*, même éditeur, « Que sais-je ? » n° 2154, 1984. Voir également Christopher Jencks, *L'inégalité : l'influence de la famille et de l'école en Amérique*, Paris, PUF, coll. « Sociologies », 1979, 356 p.

de travail en vue de nouvelles recherches sont sans doute celles qui se fondent sur l'analyse des décisions. Elles considèrent que les diplômes (niveau d'instruction formel) ne sont pas, sauf exceptions (diplôme d'études de médecine par exemple), des titres conduisant à peu près dans tous les cas à l'exercice d'une profession donnée.

Lorsqu'ils ont à pourvoir un poste, par l'engagement de quelqu'un de nouveau ou par promotion interne, les employeurs, du secteur public comme du secteur privé, ne se fient pas uniquement au diplôme, en général. Les théories actuelles du marché de l'emploi partent de l'idée qu'au contraire, ils voient dans les diplômes non pas la garantie de la possession de compétences spécifiques, mais le signe d'un degré probable de capacité à acquérir rapidement les qualifications qui nécessitent le poste à occuper, et aussi comme un signe du degré d'adaptation au type de comportement social qui est souhaité. Cet indice intervient à côté de beaucoup d'autres : le sexe, l'expérience pratique, la réputation, etc., du candidat. Les diplômes jouent d'ailleurs un rôle très différent suivant les secteurs de l'économie. Ce rôle varie aussi en fonction de l'âge.

Au total, entre plusieurs candidats plus ou moins équivalents à ses yeux par ailleurs, l'employeur a tendance à accorder la préférence à celui qui possède le diplôme le plus élevé.

Le diplôme, dans ces conditions, ne détermine pas rigidement la nature et le niveau des postes. Il faut plutôt considérer que, pour l'obtention de chaque poste, les candidats forment comme une file d'attente et que leurs diplômes sont au nombre des facteurs dont dépend le rang qu'ils occupent dans cette file (5).

À l'échelle des grands nombres, le degré de corrélation — modéré — entre le niveau des diplômes et celui des postes tend en principe à demeurer stable tant que la proportion destitulaires des divers genres de diplômes et celle des divers genres de postes évoluent *grosso modo* de façon parallèle.

Dans la mesure où le nombre des cadres moyens et supérieurs croît moins vite que celui des titulaires de diplômes moyens et élevés, la valeur des débouchés de ces niveaux d'instruction ne peut manquer, tôt ou tard, dans l'ensemble, de baisser. Des signes de ce genre d'effets pervers de l'élévation des niveaux d'instruction sont apparus.

Les taux de mobilité sociale sont aussi très largement fonction des

(5) Lester C. Thurow, *Education and Economic Equality*, in J. Karabel and A. H. Halsey (ed.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977, 670 p. ; Jean-Claude Eicher, Louis Lévy-Garboua (et divers), *Economique de l'éducation*, Paris, Economica, 1979, 378 p.

mécanismes régissant le marché de l'emploi et des fluctuations de ce dernier. Dès lors, la démocratisation des études ne se répercute pas de façon linéaire sur la mobilité. Selon l'ampleur du besoin de cadres, ou pour être plus précis, le dynamisme de l'économie, les progrès de la démocratisation des études peuvent ainsi s'accompagner en principe d'une augmentation, d'une stagnation ou d'une diminution de la mobilité sociale ascendante.

Les modèles systémiques que Raymond Boudon a proposés au sujet de ces phénomènes sont au nombre de ceux qui retiennent le plus actuellement l'attention des experts des divers pays (6).

Ils constituent un excellent outil pour la coordination des aspects économiques et sociologiques des analyses à effectuer.

* * *

Ce qui précède incite à distinguer très nettement les finalités propres de l'enseignement — qui sont d'éduquer et d'instruire — de celles de la lutte pour la réduction des inégalités sociales elles-mêmes et de l'inégalité des chances sociales (à chacun selon ses mérites au point de vue de la condition sociale et de l'activité professionnelle).

L'importance des tâches de l'enseignement n'est en rien diminuée par le fait que l'évolution de l'étendue des inégalités et le fonctionnement des processus de la répartition des individus dans la pyramide sociale dépendent fort peu de lui.

Il appartient à l'enseignement de rechercher constamment de meilleurs moyens de contribuer à ce que la plus grande partie possible de la jeunesse atteigne un bon niveau de culture et acquière de solides qualifications de base. Il faut continuer aussi à essayer de remédier autant que faire se peut aux handicaps pédagogiques venant des conditions de vie difficiles — matérielles ou affectives — d'une partie des élèves. Ce sont là des objectifs qui se suffisent à eux-mêmes. L'idée, fautive, que l'enseignement aurait une grande part de responsabilité dans la persistance des inégalités sociales, n'a que trop entamé jusqu'ici le moral de beaucoup de praticiens.

Il y a une vingtaine d'années, l'opinion à peu près générale était que la politique de l'éducation devait tendre à faire accomplir au

(6) Raymond Boudon, *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973, 237 p. Même auteur : *La logique du social : introduction à l'analyse sociologique*, Paris, Hachette, 1979, 275 p.

plus grand nombre possible de jeunes des études secondaires et supérieures de type traditionnel. Actuellement, ce sont plutôt des formules plus souples, moins scolaires, ménageant assez tôt des contacts avec le monde du travail, qui sont recommandées, ainsi qu'un grand développement de la formation des adultes (7).

(7) T. Husé, *The School in Question : A Comparative Study of the School and its Future in Western Societies*. New York, Oxford University Press, 1979, 196 p.

SUMMARY et RÉSUMÉ, p. 189.

ANNICK PERCHERON

L'école en porte à faux
Réalités et limites des pouvoirs de l'école
dans la socialisation politique

L'école (1) prépare mal les enfants à vivre dans la société moderne et à jouer leur rôle de citoyen. Cette fonction apparaît même comme celle qu'avec la formation professionnelle, les parents jugent, aujourd'hui, la moins bien remplie par l'école (2). Parallèlement, un des thèmes majeurs de l'actuelle bataille scolaire, la revendication du libre choix d'un type d'éducation cache, chez les parents, la peur d'une influence excessive, d'une mainmise des enseignants sur les systèmes de pensée et de valeurs des enfants, en particulier dans le domaine politique. Eternel débat sur la nécessité d'une initiation à la vie politique et les risques de politisation de l'enseignement, sur l'instruction civique et la formation politique, sur les responsabilités des parents et de l'école.

Question profondément politique, au sens plein de ce terme, non simplement par son objet immédiat mais par son enjeu global. Derrière l'école et la famille se profile un troisième acteur, l'Etat qui joue sa persistance et la réalisation de son projet de société dans la formation du citoyen de demain. La socialisation, a dit Althusser (1970) est une « ruse » qui « dupe » enfants, parents et enseignants eux-mêmes. L'Etat, pour assurer la continuité de son ordre, a beaucoup de flèches à son arc, y compris des moyens directs d'intervention sur la famille et l'enfant. On connaît les travaux sur « la police des familles » (Donzelot, 1977) et sur « l'enfant et la raison d'Etat »

(1) On ne traitera pas, dans cet article, des problèmes particuliers de l'école privée ou des différences entre école privée et publique. Le terme école sera pris le plus souvent dans son acception la plus globale.

(2) Cf. le sondage L. Harris/*Le Matin* de septembre 1983.

(Meyer, 1977). Mais nul doute que son agent privilégié ne soit l'école. L'histoire de l'éducation et de ses réformes est inséparable de la succession des événements politiques majeurs, notamment des changements de régime, que connaît toute société.

Nous ne traiterons pas ici des systèmes de relations, complexes et à nombre d'acteurs variable selon les sujets et les moments, entre l'école, la famille et les autorités politiques. Nous nous proposons, simplement, d'apporter des éléments au débat en traçant, à grands traits, les réalités et les limites du rôle de l'école et des enseignants dans la socialisation politique des enfants.

*Les enseignants et la formation
des orientations idéologiques des enfants*

Qui parle de la politisation de l'enseignement parle de la politisation des enseignants. Qui parle de la politisation des enseignants manifeste sa crainte de voir ses enfants développer des orientations idéologiques plus à gauche que les siennes. Dans presque toutes les sociétés de type occidental la politique partisane est bannie de l'école et la prérogative de la famille sur la formation des préférences politiques des enfants reconnue. C'est pourtant sur ce problème que s'exprime de façon récurrente, l'inquiétude des parents. Nous avons tenté, ailleurs (Percheron, 1978), d'expliquer les raisons profondes de l'ambivalence de leurs attitudes à l'égard de la politique à l'école et, de façon plus fondamentale, à l'égard des enfants et de la politique. Besoin de croire à l'innocence politique ; désir de protéger la famille et soi-même contre un monde perçu comme celui du conflit, comme celui de la froideur des idées opposée à la chaleur des sentiments.

Ces attitudes parentales trouvent prétexte ou aliment dans la perception d'un corps enseignant actif politiquement et se situant plus à gauche que la majorité de l'opinion sur l'échiquier politique. Force de l'empreinte laissée dans la mémoire collective par la figure légendaire de l'instituteur républicain sous la III^e République ; image vivace de l'instituteur communiste de l'après - seconde guerre mondiale ; représentation, aussi, d'une réalité encore actuelle. Tous les sondages (3) montrent une surreprésentation des enseignants parmi les sympathisants et les électeurs potentiels de la gauche. Encore faut-il préciser que leurs faveurs vont beaucoup plus souvent au Parti socialiste qu'au Parti communiste (certains ont pu parler d'une hégémonie du Parti socialiste en ce milieu) et qu'il s'agit de

(3) Cf. en particulier le sondage CEVIPOF/SOFRES de mars-avril 1978.

sympathie et non d'adhésion partisane : en 1977 (4) seuls 10 % des enseignants (8 % dans le premier degré, 12 % dans le second) étaient membres d'un parti politique contre 6 % de l'ensemble de la population. L'impression d'« activisme » politique peut ressortir de la place numérique des enseignants dans le personnel politique (59 % des députés socialistes élus en juin 1981 font partie du corps enseignant). Encore faudrait-il ne pas prendre ce chiffre dans l'absolu mais le comparer au nombre des « notables » (membres des professions libérales, propriétaires fonciers industriels, cadres supérieurs) élus de l'ancienne majorité. Enfin s'il est vrai que les enseignants manifestent un intérêt pour la politique plus élevé que celui de la moyenne des Français (35 % en 1978 des enseignants affirmaient s'intéresser beaucoup à la politique contre 15 % de l'ensemble de la population), il n'est pas tout à fait juste de présenter les faits ainsi. On connaît la relation très forte qui existe entre l'intérêt pour la politique et le niveau d'instruction. Si l'on prend ce dernier en compte (mesuré de façon approchée, ici, par la catégorie socioprofessionnelle) on voit l'avantage du corps enseignant fondre très sensiblement : 39 % des professeurs se déclarent très intéressés par la politique contre 37 % des cadres supérieurs et 32 % des professions libérales ; 26 % des instituteurs se déclarent très intéressés par la politique contre 23 % des cadres administratifs moyens (5).

On noircit toujours l'objet de ses craintes. Ceci étant, qu'en est-il de l'influence réelle des enseignants sur la formation des orientations idéologiques des enfants ? Chacun connaît la persistance avec le temps des cartes politiques de la France, celles notamment qui comparent l'état des forces religieuses et politiques (cf. la série des Cahiers électoraux de la Fondation nationale des Sciences politiques) ou plus récemment les types de structures familiales et les grandes tendances idéologiques (Le Bras-Todd, 1981). Peut-on, de façon comparable, essayer de mesurer l'influence des enseignants et de l'école ? P. Bois (1954) a tenté, en utilisant les méthodes de la géographie électorale, d'évaluer si, à la fin du XIX^e siècle, l'enseignement d'inspiration religieuse expliquait le caractère conservateur de certaines régions de la Sarthe et si l'« action » de l'instituteur laïque avait « conquis aux idées avancées » d'autres régions de ce même département. Comme le montre son étude, dès cette époque « l'influence personnelle de l'instituteur » est faible et ce qui compte c'est l'influence

(4) Sondage SOFRES/Le monde de l'éducation de décembre 1977, *op. cit.*

(5) Enquête postélectorale CEVIPOF/SOFRES (mars-avril 1978), *op. cit.*

de l'instruction qui apporte « à chacun une liberté plus grande de choix ».

La conclusion est sans ambiguïté. On peut toutefois se demander si la méthode écologique est suffisante ou la mieux adaptée pour mesurer l'influence directe des enseignants (du primaire mais aussi du secondaire) sur les enfants. Il semble préférable de recourir à une analyse en termes de comportements individuels. Encore faut-il souligner des difficultés de mesure largement ignorées. On ne peut pas plus induire d'une comparaison de la distribution globale des opinions d'une population d'enseignants et d'une population d'enfants, que de la comparaison de la distribution globale des opinions d'une population de parents et d'une population d'enfants, des phénomènes de transmission entre les uns et les autres. Il faut, pour cela, disposer de populations appariées ou, si l'on préfère, il faut pouvoir mesurer les préférences des enfants en fonction de celles de leurs propres parents ou de leurs propres enseignants (6). Dans le cas des États-Unis, Jennings et Ehman (1974) ont conduit une recherche en ces termes. Leur étude fait apparaître clairement (cf. tableau 1) la prépondérance de l'influence des parents sur celle des enseignants : le degré d'homogénéité des choix des parents et des enseignants ne joue pas sur les degrés de corrélation entre les identifications partisans des parents et des enfants. Il intervient, en revanche de façon décisive, sur l'identité du choix entre enseignants et enseignés : en cas de désaccord entre les identifications des parents et des enseignants la corrélation entre les choix des enseignants et des élèves devient fortement négative ; en cas d'accord entre les identifications des parents et des enseignants, la corrélation entre le choix des enseignants et des élèves se trouve augmentée. Ainsi l'influence des préférences idéologiques des enseignants sur la formation de celles des enfants ne trouve à s'exercer que si elle va dans le même sens que celle des parents. Les parents peuvent renforcer ou annuler l'influence des enseignants mais non l'inverse. Cette étude souligne, par ailleurs, un mécanisme général de la socialisation : l'importance pour assurer la transmission d'une génération à l'autre de l'homogénéité des messages émis par les différents agents de socialisation. Dans le cas de la France on peut vérifier ce dernier point en prenant comme exemple de la meilleure homogénéité possible entre les préférences des parents et des enseignants, la situation des parents appar-

(6) Ajoutons qu'il faut aussi prendre en compte la multiplicité des professeurs dont l'élève suit l'enseignement. Plusieurs stratégies sont possibles. Dans l'enquête de Jennings citée ici, les chercheurs ont procédé à une pondération des opinions émises par chacun des professeurs.

tenant eux-mêmes au corps enseignant : la proportion de choix identiques entre parents et enfants, qui est de 56 % en moyenne (58 % et 59 % chez les cadres moyens et les cadres supérieurs), passe dans ce cas exceptionnel à 74 % (Percheron, 1977).

TABLEAU 1. — *Coefficients de corrélation entre les identifications partisans des parents et des enfants, des enseignants et des élèves selon le degré d'homogénéité des choix entre parents et enseignants*
(d'après Jennings et Ehman, 1974)

	Degré d'homogénéité des choix entre parents et enseignants		
	Faible	Elevé	Ensemble ⁽¹⁾
Identifications partisans :			
— des élèves et des enseignants	.38	.36	.08
— des enfants et des parents	.48	.45	.46

⁽¹⁾ Indépendamment du degré d'homogénéité des choix entre parents et enseignants.

Pour le reste, on ne possède pas pour la France de données comparables à celles que nous venons d'évoquer pour les Etats-Unis. Néanmoins, tout ce que l'on sait des conditions de formation des préférences idéologiques ou partisans dans ces deux pays, permet de supposer une similarité des mécanismes dans les deux cas. On peut en trouver des indications indirectes dans le fait qu'aux Etats-Unis et en France (Percheron-Jennings, 1981) la transmission des préférences idéologiques entre parents et enfants connaît une ampleur comparable — sinon supérieure en France — (44 % de choix identiques aux Etats-Unis, 56 % en France chez les 13-18 ans) ; dans le fait aussi que, dans les deux pays, la transmission des préférences idéologiques est, avec celle de la pratique religieuse la mieux assurée de toutes venant loin avant, notamment, la reproduction des normes et des pratiques de la vie quotidienne (Percheron, 1982).

Ainsi, les craintes souvent exprimées par certains parents s'avèrent

largement non fondées. Resterait à expliquer les raisons de la faiblesse de l'influence exercée par les enseignants. Nous nous contenterons, ici, faute de place, d'évoquer les plus essentielles. La première contenue en filigrane dans tout ce qui précède est la force même de l'influence parentale, force qui tient plus à la situation centrale des préférences idéologiques dans l'ensemble des systèmes culturels des parents qu'à des discours ou à une inculcation directe. De façon caricaturale on pourrait dire que des parents qui n'énonceraient jamais ouvertement leurs préférences auraient plus de chances de les transmettre à leurs enfants que les enseignants qui déclareraient explicitement les leurs. Une deuxième raison tient aux attitudes distantes que les élèves manifestent à l'égard des enseignants. D. Paty (1980) dans une enquête réalisée dans un ensemble représentatif de 12 CES souligne que la majorité des élèves se montre réservée (38 %) ou hostile (36 %) à l'égard de leurs professeurs et que l'hostilité à leur encontre croît sensiblement avec l'âge (27 % d'hostilité en classe de sixième, 45 % dans celle de troisième). Comment imaginer une influence décisive des professeurs dans un tel climat ? La troisième raison est liée à la multiplicité et à la diversité des enseignants avec lesquels l'enfant se trouve en contact aux moments les plus décisifs pour la formation de ces préférences (10-16 ans). Leurs professeurs sont nombreux (des professeurs différents pour chaque discipline, changeant tous les ans) et relativement hétérogènes dans leurs attitudes éducatives, socioculturelles et même politiques. Il n'y a pas de discours unique tenu par les enseignants, à supposer que ceux-ci manifestent leurs préférences. Car la dernière raison, la plus fondamentale, sans doute, tient à la déontologie du corps enseignant, à l'intériorisation très profonde du principe de laïcité, au respect des exigences de la neutralité scolaire. On ne dispose pas de données d'enquête récentes sur ce point mais on peut rappeler qu'en 1973 (7), 93 % d'entre eux s'accordaient à penser qu'un enseignant amené à traiter d'un problème d'actualité se devait de présenter une pluralité de points de vue, 3 % seulement déclaraient qu'il pouvait exprimer son propre point de vue.

(7) Cf. sondage IFOP 1973 réalisé auprès d'une population représentative d'enseignants pour la préparation du colloque national sur l'Éducation nationale in *Sondages*, 1974, n^{os} 3-4 :

Lorsqu'un enseignant est amené à traiter un thème d'actualité, doit-il :	
— Essayer de présenter plusieurs opinions possibles sur le sujet	93 %
— Exprimer son opinion personnelle	3 -
— Ne se prononcent pas	4 -

Minorer l'influence directe prêtée aux préférences idéologiques des enseignants doit-il conduire à nier le rôle de l'école dans la socialisation politique ? Certainement non.

Le poids de l'école dans la socialisation politique

Les ressources des interventions de l'école dans la socialisation politique peuvent s'ordonner sur trois registres distincts même si leurs effets s'entremêlent étroitement : le contenu de l'enseignement, l'initiation à certaines formes de participation, l'apprentissage de certains types de relations sociales.

Le contenu de l'enseignement d'abord. Influencer les programmes et le contenu des manuels représente un des moyens les plus anciens aux mains des gouvernements désireux de façonner le citoyen de demain. On sait que le développement du civisme républicain de la III^e République, composé de morale sociale et d'exaltation du sentiment national (Caspard *et al.*, 1981) faisait feu de tout bois. L'école de la III^e République est un cas exemplaire mais pas unique, ni même dépassé. Pour assurer le développement d'un sentiment communautaire, on sait l'importance accordée aux Etats-Unis au cours d'éducation civique et l'oubli d'une histoire qui, aime-t-on à répéter, « reste à faire » (Merriam, 1931). Aujourd'hui même, dans notre pays, des études comme celles de Mollo (1970), de Marchand (1971), de Jean (1984) montrent que le modèle de la société et de l'homme présenté dans les livres de lecture ou de français reflète une société dépassée et porte la marque d'un projet petit-bourgeois d'ascension sociale individuelle dans le cadre d'une vie familiale traditionnelle. Au demeurant, comme l'ont remarqué Mariet et Porcher (1978), les livres comptent tout autant par leurs silences que par ce qu'ils disent.

L'idée de contenu recouvre aussi la forme même donnée à ces enseignements selon le type de l'établissement où ils sont dispensés. Il est révélateur que la démocratisation de l'enseignement en Grande-Bretagne ait immédiatement entraîné de grands débats sur la nécessité d'un enseignement civique et sur le contenu qu'il convenait de lui donner (Tapper, 1976 ; Tapper-Salter, 1978). Avant, la ségrégation établie par la fréquentation ou non des *high school* suffisait à transmettre l'essentiel en apprenant aux uns à commander et aux autres à obéir (Wilkinson, 1964). Aux Etats-Unis et en France, on connaît l'ensemble des travaux montrant à quel point la carte scolaire, les orientations et les filières, le langage utilisé pour enseigner, le système des examens renforcent l'inégalité entre les citoyens dans tous les domaines requérant une compétence savante de type scolaire (Ségré,

1976 ; Baudelot-Establet, 1971 ; Bourdieu-Passeron, 1964, 1970 ; Bowles-Gintis, 1976).

Les études décrivant le contenu des manuels et des programmes sont plus nombreuses que celles qui tentent d'en mesurer précisément les effets. Dans le domaine de l'instruction civique proprement dite, certaines études comme celles de Litt (1963), de Jennings-Langton (1974), de Torney *et al.* (1975) apportent quelques enseignements sur la situation à l'étranger. Torney *et al.*, comparant une dizaine de pays entre eux, concluent que les enfants ne sont pas plus « démocrates » dans les pays où un enseignement civique est dispensé que dans les autres. Dans le contexte américain, Litt, Jennings et Langton nuancent ces observations. Pour eux, l'enseignement civique ne produit quelque effet que dans les milieux où les enfants ne peuvent trouver ailleurs, dans leurs familles notamment, les bases nécessaires à la connaissance des institutions. Ainsi Jennings et Langton observent que le degré de connaissance des programmes des partis républicain et démocrate augmente de 19 points de pourcentage chez les élèves noirs qui ont suivi un cours d'instruction civique et de 2 points seulement chez leurs camarades blancs. Mais ces auteurs montrent aussi que cet accroissement du niveau des connaissances n'entraîne pas, chez les élèves noirs, un désir plus grand de participation et provoque au contraire une distanciation à l'égard du système (cf. tableau 2). Parallèlement Litt observe que si les cours d'instruction civique développent chez les élèves des milieux défavorisés une meilleure connaissance formelle des institutions et des mécanismes politiques, celle-ci entraîne, à son tour, la perception critique d'un décalage entre ce qui leur est enseigné et ce qu'ils observent dans les pratiques quotidiennes.

TABLEAU 2. — *Importance accordée à la participation politique par des élèves blancs ou noirs selon une fréquentation des cours d'instruction civique (d'après Jennings et Langton, 1974)*

Fréquentation des cours d'instruction civique	Pourcentages d'élèves (% par case) soulignant l'importance de la participation politique	
	Blancs	Noirs
Oui	61	25
Non	54	49

Ces analyses recouvrent largement les résultats des études menées en France, dans un contexte plus général que celui des seuls cours d'instruction civique. Dans ce pays, comme dans beaucoup d'autres, une partie des connaissances enfantines repose sur l'enseignement dispensé par l'école, notamment à partir de matières spécialisées (histoire, instruction civique). Mais une autre partie de leurs connaissances est souvent le fruit du hasard, de la rencontre de certains événements, de l'écoute de certains propos des adultes, etc. Les conditions d'acquisition des connaissances produisent des effets décisifs. D'un côté, on observe un savoir formel, l'énonciation de principes généraux, une capacité à décrire de façon abstraite institutions et rôles, de l'autre côté, on trouve des connaissances moins précises, des descriptions plus floues mais plus significatives politiquement.

Comme nous l'avons montré (Percheron, 1974), le fonctionnement des institutions, les normes, les règles et les mécanismes relèvent plutôt du domaine de la connaissance scolaire ; en revanche, est laissée à la connaissance spontanée, l'acquisition du savoir concernant les hommes et les partis ou les conflits sociaux et politiques, en bref, ce dont on ne parle pas à l'école et dont on évite de discuter en famille. La division entre ces deux modes de formation des connaissances est fondamentale pour rendre compte du développement de la compétence politique selon les groupes sociaux. Entre enfants de milieux privilégiés et défavorisés, on observe des différences de niveaux, mais surtout de type de connaissances. Sur les échelles d'attitudes qui mettent en jeu les grands principes de la démocratie ou sur des questions qui sollicitent des descriptions d'institutions ou de mécanismes, les enfants des milieux privilégiés prennent, en général, l'avantage sur les autres. En revanche, les enfants des milieux défavorisés se montrent souvent plus savants que les autres pour ce qui concerne le domaine des luttes sociales.

Par ailleurs, il apparaît que si une bonne situation scolaire entraîne une augmentation du niveau de compétence des enfants des milieux défavorisés, celle-ci ne s'accompagne pas d'une modification sensible du système des préférences idéologiques (Bonnal-Boy, 1978). En France comme aux États-Unis, compétence politique de type scolaire et attitudes d'acceptation du jeu politique tel qu'il se pratique ne vont pas forcément de pair.

L'école constitue, c'est le deuxième volet de son action, un lieu d'apprentissage de certains mécanismes et de certaines pratiques proches de celles de la vie politique (participation à la vie de la classe, élections de conseils de classe, etc.). Des études comme celles d'Almond et Verba (1963) ont souligné, à partir de données comparatives,

l'efficacité de la participation à la vie scolaire comme préparation à la vie politique. Ils en avaient même tiré argument pour prêter plus d'influence à l'école qu'à la famille dans le domaine de la socialisation politique. Dans le cas de la France, la situation ne semble guère favorable à un apport significatif de l'école en ce domaine. Une réforme a, depuis 1975, changé et redéfini la participation des élèves aux conseils de classe. Mais si 60 % des élèves trouvent le principe de délégué au conseil de classe utile, de 36 à 54 % d'entre eux jugent que le délégué ne sert à rien en pratique, car il n'est pas écouté (Paty, 1980). Cette méfiance est particulièrement élevée chez les enfants de milieux défavorisés en mauvaise situation scolaire mais elle augmente chez tous avec l'âge, c'est-à-dire avec la durée de fréquentation de l'école.

On sait, par ailleurs (Dehan-Percheron-Barthélemy, 1980), que loin de fonctionner sur un mode idéal de démocratie, la désignation des élus reproduit les pesanteurs sociologiques les plus générales. La sélection des candidats, la motivation du vote se fondent sur des bases idéologiques (préférences idéologiques, degré de pratique religieuse) qui reproduisent celles que l'on observe dans les élections « en vrai », obéissent à des critères d'affinités sociales de même type que ceux que l'on a pu observer, par exemple, dans le choix du conjoint (Girard, 1964) (cf. tableau 3).

TABLEAU 3. — *Exemple d'affinités sociales dans le choix d'un élève comme éventuel délégué de classe* (pourcentages par case)
(d'après Dehan-Percheron-Barthélemy, 1980)

Milieu social (CSP du père) des « élèves-électeurs »	Milieu social (CSP du père) des élèves choisis	
	Cadre supérieur professions libérales	Ouvrier
Cadre supérieur professions libérales	40	10
Ouvrier	14	34
Ensemble	23	26

La dernière influence de l'école s'exerce par l'apprentissage de certaines formes de relations sociales : rapports horizontaux entre pairs, rapports verticaux institutionnels et informels entre adultes et

enfants. Selon les cas, l'apprentissage de ces relations verticales aidera au développement d'attitudes de participation, ou au contraire de soumission et d'aliénation.

Aujourd'hui encore, la distribution de l'espace, l'organisation du temps fait vivre l'élève dans un monde contraint. Un emploi du temps chargé, une discipline sévère font partie des problèmes sur lesquels s'accordent les parents et les enseignants contre les élèves. Aujourd'hui encore, la transmission du savoir continue à se faire, le plus souvent, sur un mode unidirectionnel et autoritaire. Et si les enseignants, dans les enquêtes d'opinion affirment chercher à développer l'esprit critique chez les enfants (8), ils apprécient chez les élèves de leurs propres classes, les qualités de sérieux, d'ordre et de discipline (Mollo, 1970). Rien d'étonnant dès lors si les élèves eux-mêmes privilégient les mêmes qualités d'ordre moral chez les délégués qu'ils choisissent pour discuter avec ces mêmes professeurs (Dehan-Percheron-Barthélemy, 1980).

L'école reste le vecteur d'une culture de soumission, d'une soumission, pourtant, que les élèves sont de plus en plus nombreux à contester. Fait plus grave, le refus de l'institution scolaire augmente avec le temps passé à l'école (16 % en classe de sixième, 33 % en troisième) et se manifeste d'autant plus que les élèves appartiennent à des milieux défavorisés et se trouvent en mauvaise situation scolaire. En classe de troisième, le rejet de l'institution scolaire concerne 28 % des élèves de milieu privilégié, 37 % des élèves de milieu défavorisé, 90 % des garçons de milieu défavorisé en mauvaise situation scolaire (Paty, 1980). Comme l'a montré Testanière (1967), si le chahut traditionnel était, hier, une marque de l'acceptation du système sco-

(8) Cf. Les réponses suivantes des enseignants à une question dans un sondage Harris/L'école ouverte de juin 1978.

Question : Quelle est, parmi les tâches suivantes, celle qui vous paraît la plus importante ?

	Ensemble	Premier degré	Second degré
Aider vos élèves à acquérir une bonne culture générale, un savoir	22	26	17
Développer leur esprit critique et leur imagination	53	53	54
Les aider à préparer concrètement leur insertion professionnelle	23	19	27
Sans opinion	2	2	2
	100	100	100

laire, des nouvelles formes de chahut, de type anomique, sont le signe d'une mauvaise intégration scolaire de couches sociales mal préparées à l'enseignement secondaire. Des études menées en Grande-Bretagne (Willis, 1978) vont jusqu'à affirmer que les formes violentes de rejet de l'institution scolaire par les jeunes des milieux les plus défavorisés, que le développement d'une « culture antiscolaire » ont pour fonction de préparer leur intégration dans le milieu professionnel qui sera le leur.

Au bout du compte, tout se passe comme si dans le domaine politique, l'influence de l'école présentait deux visages bien différents, l'acquisition d'une compétence savante et souvent formelle, la familiarisation avec certains mécanismes de participation pour les enfants des milieux privilégiés et/ou pour les élèves en bonne situation scolaire ; l'apprentissage, en revanche, par les enfants des milieux défavorisés en mauvaise situation scolaire, de situations d'inégalités et de moyens anomiques de contester un système qui les exclut ou les relègue. De ce point de vue, le signe le plus évident de l'échec relatif de l'école comme agent de socialisation politique se lit dans l'augmentation progressive de classe en classe du rejet de l'institution scolaire.

Doit-on pour autant crier à la faillite du système de socialisation politique ? Oui, sans doute, si l'on croit avec les pères fondateurs de l'école laïque ou avec Durkheim que la formation de citoyen appartient en propre à l'école (9). Non, sans aucun doute, si l'on admet l'existence de plusieurs modes de socialisation politique et si l'on considère celle-ci comme la résultante non de l'influence de tel ou tel agent privilégié mais des interactions d'une multitude de facteurs, d'agents et de circonstances. Seule compte l'action du milieu de socialisation dont l'école et la famille constituent avant d'autres mais avec d'autres (il suffit d'évoquer le rôle des média, des pairs et du contexte tout entier) des éléments essentiels.

L'école n'a jamais occupé une situation de monopole dans le

(9) Cf. cette affirmation de Durkheim in E. Durkheim, *L'éducation morale*, nouvelle éd., Paris, PUF, 1963, p. 16. « Normalement, les écoles publiques sont et doivent être le rouage régulateur de l'Education nationale. D'ailleurs, contrairement à l'opinion trop répandue d'après laquelle l'éducation morale ressortirait avant tout à la famille, j'estime, au contraire, que l'œuvre de l'école, dans le développement moral de l'enfant, peut et doit être de la plus haute importance. Il y a toute une partie de cette culture, et la plus haute, qui ne peut être donnée ailleurs. Car, si la famille peut bien et peut seule éveiller et consolider les sentiments domestiques nécessaires à la morale et même, plus généralement, ceux qui sont à la base des relations privées les plus simples, elle n'est pas constituée de manière à pouvoir former l'enfant en vue de la vie sociale. »

domaine de la socialisation politique mais elle tenait une position dominante qu'elle a perdue. L'école a su former un citoyen républicain et patriote mais ce modèle s'est périmé. Elle n'a pas su, pas pu ou pas voulu en trouver un autre. Mais après tout, n'était-ce pas ce que le plus grand nombre souhaitait ?

Bibliographie

- Althusser (L.), Idéologies et appareils idéologiques d'Etat, *La Pensée*, n° 151, 1970, p. 3-38.
- Baudelot (Ch.), Establet (R.), *L'école capitaliste en France*, Paris, Ed. Maspero, 1971.
- Bois (P.), Dans l'ouest : politique et enseignement primaire, in *Les Annales, ESC*, vol. 9, n° 3, juillet-septembre 1954, p. 356-367.
- Bon (F.), *Les élections en France*, Paris, Ed. du Seuil, 1978.
- Bonnal (F.), Boy (D.), Avenir social et univers politique in Percheron et al., *Les 10-16 ans et la politique*, Paris.
- Bourdieu (P.), Passeron (J.-Cl.), *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Ed. de Minuit, 1964.
- *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- Bowles (S.), Gintis (H.), *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*, New York, Basic Books inc., 1976.
- Cahiers de la Fondation nationale des Sciences politiques*, Paris, n°s 82, 109, 119, 124, 142, 169, 170.
- Casparid et al., Groupe de travail de la maison d'école de Montceau-les-Mines : *Cent ans d'école*, Ed. Champvallon, coll. « Milieux », 1981.
- Donzelot (J.), *La police des familles*, Paris, Ed. de Minuit, 1977.
- Dehan (N.), Percheron (A.), La démocratie à l'école, *Revue française de Sociologie*, XX (3), 1980, p. 379-407.
- Girard (A.), *Le choix du conjoint*, Paris, PUF, 1964.
- Jean (I.), *La littérature enfantine*, Paris, Les Editions Ouvrières, nouv. éd., 1984.
- Jennings (K.), Ehman (L.), Niemi (R.), Social studies teachers and their pupils in Jennings (K.), Niemi (R.), *The political character of adolescence : the influence of families and schools*, Princeton, Princeton University Press, 1974, p. 207-227.
- Jennings (K.), Langton (R.), Niemi (R.), Effects of the High school civics curriculum, in *The political character of adolescence : the influence of families and schools*, Princeton, Princeton University Press, 1974, p. 181-206.

- Le Bras (H.), Todd (E.), *L'invention de la France*, Paris, Le Livre de Poche, coll. « Pluriel », 1981.
- Litt (E.), Civic education, community norms and political indoctrination, in *American Sociological Review*, 28, 1963, p. 69-75.
- Marchand (F.), *Le français tel qu'on l'enseigne*, Paris, Larousse, 1971.
- Mariet (F.), Livre coordonné par *L'enfant, la famille et l'école*, Paris, Ed. ESF, 1981.
- Porcher (L.), *Apprendre à devenir citoyen à l'école*, Paris, Ed. ESF, 1978.
- Merriam (Ch.), *The making of citizens*, Chicago, The University Press, 1931.
- Meyer (Ph.), *L'enfant et la raison d'Etat*, Paris, Ed. du Seuil, 1977.
- Mollo (S.), *L'école dans la société, Psychologie des modèles éducatifs*, Paris, Ed. Dunod, 1970.
- Paty (D.), *12 collèges en France*, Paris, La Documentation française, 1980.
- Percheron (A.), *L'univers politique des enfants*, Paris, Armand Colin, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques, 1974, 254 p.
- Transmission des préférences idéologiques au sein de la famille, *Bulletin de la société française de sociologie*, IV(9), juin 1977, p. 41-52.
- Stratégies éducatives, normes éducatives et classes sociales, in *L'enfant, la famille et l'école*, livre coordonné par F. Mariet, Paris, 1981, Ed. ESF, p. 39-59.
- Jennings (K.), Political continuities in French Families : a new perspective on an old controversy, *Comparative Politics*, 1981, vol. 3, n° 4, p. 421-436.
- Percheron (A.), Morale quotidienne et préférences idéologiques d'une génération à l'autre selon les milieux sociaux, *Revue française de Science politique*, 1982, vol. 22, n° 2, p. 185-209.
- Prost (A.), *L'école et la famille dans une société en mutation*, t. IV de *L'histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, 1981.
- Segré (M.), *Ecole, formation, contradictions*, Paris, Ed. Sociales, 1975.
- Tapper (T.), *Political education and stability. Elite response to political conflict*, London - New York, J. Wiley & Sons, 1976.
- Salter (B.), *Education and Political order-changing patterns of class-control*, The MacMillan Press Ltd, 1978.
- Tectanière (J.), Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement de second degré, in *Revue française de Sociologie*, VIII, 1967, p. 17-33.
- Turney (J.), Oppenheim (A. N.), Farnen (R.), *Civic education in ten countries*, New York, J. Wiley & Sons, 1975.
- Wilkinson (R.), *The Prefects : British leadership and the public school tradition*, Oxford, Oxford University Press, 1964.
- Willis (R.), L'école des ouvriers, in *Actes de la recherche en Sciences sociales*, 24, 1978, p. 51-61.

NATHAN GLAZER

Le débat sur l'enseignement aux Etats-Unis

Il y a un an, une commission nationale sur la qualité de l'enseignement publiait, à l'instigation du Président Reagan, un bref rapport intitulé *A Nation at Risk : The Imperative for Educational Reform* (1). Ce rapport souleva un flot de commentaires, d'approbations, de discussions et de propositions de réformes (beaucoup d'entre elles sont appliquées actuellement). Ces réactions surprirent les membres de la commission et ceux de l'Administration Reagan qui avaient été à l'origine de cette idée.

Imputer la vague actuelle des réformes de l'enseignement à ce rapport serait une grave erreur : celui-ci n'a fait qu'activer un mouvement qui était en cours depuis la fin des années 1970. En effet, au moment même où la commission nationale sur la qualité de l'enseignement publiait son rapport, d'autres comptes rendus d'une teneur pratiquement identique émergeaient de divers groupes : de la commission sur l'enseignement pour les Etats (organisme créé par les Etats et qui a la responsabilité première de l'enseignement aux Etats-Unis), d'une fondation importante, le groupe d'intervention du *Twentieth Century Fund* (2) ; du bureau des collèges, organisme qui se charge des principaux examens pour l'entrée au collège ; d'un groupe d'éducateurs et de personnalités en vue qui avait proposé un nouveau programme commun dans un ouvrage intitulé *The Paidea Proposal* (3).

L'organisation de l'enseignement aux Etats-Unis ne permet pas

(1) *N.d.l.T.* — *Une nation à risques : la nécessité d'une réforme de l'enseignement.*

(2) *N.d.l.T.* — Fond du *xx^e* siècle.

(3) Mortimer Adler, *The Paidea Proposal : an Educational Manifesto*, New York, Macmillan, 1982.

à un seul rapport quel qu'il soit provenant d'une seule source quelle qu'elle soit d'avoir une grande autorité ou de servir de base à une nouvelle politique. L'enseignement est aux mains des cinquante Etats et des 15 000 districts scolaires. Parmi les grandes universités beaucoup sont privées ; il en est de même pour une bonne partie de l'enseignement primaire et secondaire. Le ministère de l'éducation ne fixe pas de normes pour l'enseignement. Mais dans la mesure où il gère des fonds fédéraux de manière à financer modestement l'enseignement primaire et secondaire et à accorder des bourses et des prêts aux collèges, il fixe les différentes sortes de normes qui concernent les établissements recevant ces financements. Le rapport de la commission nationale sur la qualité de l'enseignement n'a pas été adressé particulièrement au Président ou au Congrès, mais aux Etats et aux localités, aux écoles, aux collèges et aux universités ainsi qu'aux responsables de l'enseignement en général : ce procédé est très révélateur de la situation de l'enseignement aux Etats-Unis. Des recommandations adressées d'une manière générale à des dizaines de milliers de responsables et à des centaines de milliers d'individus ne pouvaient être efficaces. Et comme l'Administration Reagan avait depuis le début affirmé qu'elle réduirait le rôle du gouvernement fédéral dans l'enseignement et supprimerait le ministère de l'éducation, il était peu probable qu'elle assumerait une fonction prépondérante pour faire appliquer ces recommandations.

En fait, l'Administration Reagan n'a retenu qu'un élément très modeste du rapport : l'enseignement pourrait être amélioré si les rémunérations étaient en rapport avec la compétence et l'efficacité. L'Administration Reagan en a fait une question politique importante sous le mot d'ordre de « salaires mérités » (c'est-à-dire, à salaires plus élevés, enseignants plus qualifiés). Cette manœuvre politique fut très efficace : d'une part, elle embarrassait les syndicats d'enseignants qui prônent l'égalité des salaires en fonction de l'ancienneté, en faisant apparaître qu'ils s'opposaient à une amélioration significative de l'enseignement ; d'autre part, elle avait le grand avantage de ne pas imposer de dépenses au gouvernement fédéral. Il reviendrait aux districts scolaires et aux Etats qui fixent leurs propres normes pour les enseignants d'assumer la tâche d'augmenter les salaires et les primes pour attirer des enseignants plus compétents.

Voilà pour le cadre politique et les conséquences de l'article *A Nation at Risk*. Mais pourquoi cette fureur ? Le fait est que ce mécontentement provoqué par l'enseignement s'amplifiait depuis quelques années et qu'un mouvement très étendu, n'émanant d'aucun responsable, s'était développé dans les Etats et les districts scolaires

afin de relever le niveau que l'on attendait des étudiants : ce mouvement s'intitulait Mouvement pour une « meilleure compétence » : il exigeait des aptitudes minimums pour les étudiants diplômés des écoles secondaires (les étudiants diplômés des écoles secondaires ne passent d'examens ni fédéraux, ni nationaux). Le mouvement allait jusqu'à demander des examens de compétence minima pour les enseignants du primaire et du secondaire et réclamer des conditions plus strictes pour l'admission dans les collèges et les universités du public. Le flot des publications sur l'enseignement était le reflet de ce malaise et de ces réformes ; elles les ont également amplifiées. Il n'y a pas un Etat qui n'ait son propre comité et n'envisage de relever le niveau des diplômés du secondaire pour l'entrée dans l'enseignement ainsi que dans les collèges et les universités du public.

Cette vague de réformes est de toute évidence, dans le contexte américain, une vague conservatrice : en effet, elle vise à réinstaurer des normes prééxistantes (ou supposées comme telles) avant la dernière grande vague des réformes du milieu des années 1960. Ces dernières se souciaient moins d'« excellence », ou plus modestement de qualité, que d'améliorer les résultats des étudiants noirs et des étudiants issus de familles pauvres. En principe, ces deux mouvements ne devaient pas être contradictoires, mais, dans le contexte américain, ils l'étaient. Le premier mouvement émanait de libéraux et de progressistes, et bénéficiait de la participation enthousiaste des éducateurs et des dirigeants des droits civiques. Ce mouvement réclamait : l'augmentation des dépenses fédérales destinées aux étudiants issus de familles pauvres (ce qui était accordé) ; l'égalité des modes de financement dans les Etats de telle sorte que les circonscriptions pauvres disposeraient des mêmes fonds que les circonscriptions riches pour l'éducation de leurs enfants (ceci a été en partie réalisé) ; la déségrégation des étudiants noirs qui devint, dans la fin des années 1960, un mouvement à circonscrire par des décisions de justice, par l'action fédérale et par la concentration des étudiants noirs au Nord comme au Sud.

On se proposait enfin de développer un enseignement bilingue — en réalité, un enseignement dans la langue maternelle — pour les enfants de parents de langue espagnole, minorité la plus importante et la plus pauvre aux Etats-Unis après les Noirs.

Ces actions étaient également soutenues avec enthousiasme par les responsables de l'enseignement, les professeurs de pédagogie, les inspecteurs au niveau de chaque Etat, des centres de pédagogie — avec de bonnes raisons, car, au niveau pragmatique, ils demandaient davantage d'argent pour l'enseignement et, au niveau idéo-

logique, ils traduisaient le programme des libéraux (dans le sens américain) et des progressistes. De plus, ces mouvements coïncidaient avec une tendance idéologique importante au sein de l'enseignement aux Etats-Unis : adapter l'éducation aux besoins de chaque enfant (4).

Parallèlement à ces importants nouveaux programmes érigés au niveau fédéral pour améliorer l'éducation des pauvres et des minorités, une énorme énergie était dépensée localement où des centaines de nouveaux programmes et de nouvelles écoles étaient mis en place pour ces catégories. Ces programmes représentaient les idéaux des différents réformateurs aussi bien que les demandes des communautés minoritaires locales qui se méfiaient de l'administration et des professeurs (il y avait peu de professeurs et d'administrateurs noirs ou hispaniques dans les écoles urbaines américaines vers le milieu des années 1960).

Ce mouvement pour un autre « type d'enseignement » — autres types d'écoles et de programmes, autres normes pour les professeurs et les administrateurs — se développait avec l'aide des ressources du Gouvernement fédéral et des fondations et avec l'arrivée dans le primaire et le secondaire de jeunes professeurs d'un niveau que l'on n'y avait pas rencontré depuis longtemps (beaucoup d'entre eux échappaient à l'enrôlement pour le Viêt-nam). Cet autre type d'enseignement semblait être la réponse aux problèmes scolaires des étudiants pauvres et minoritaires et peut-être aussi de ceux de la classe moyenne. Il mettait l'accent sur l'absence de contrainte et la tolérance, et encourageait la créativité sans s'inquiéter des écarts vis-à-vis de la langue académique ou des modèles établis ; il prônait l'usage de la langue et de la culture des minorités ainsi qu'une rupture avec une « anglo-conformité » — anglais formel, manières courtoises, vêtements classiques. Les écoles noires exprimaient les vertus morales et les réussites scolaires en termes swahili bien que les Noirs américains fussent originaires d'Afrique occidentale et non d'Afrique orientale de langue swahili. Certains de ces termes sont encore en usage dans les écoles d'un autre type, qui existent toujours (5). Vers le milieu et la fin des années 1970, la plupart de ces écoles fermèrent à mesure que les aides du Gouvernement fédéral et des fondations s'amenuisaient et que les jeunes diplômés des collèges se dirigeaient vers des professions plus rémunératrices comme le droit et les affaires,

(4) Pour un compte rendu sur cette vague de réformes, se référer à Diane Ravitch, *The Troubled Crusade : American Education, 1945-1980*, New York, Basic Books, 1983.

(5) Pour un excellent rapport sur le caractère et les problèmes des écoles de types différents, voir Ann Swidler, *Organization without authority : Dilemmas of Social organization in Free Schools*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1974.

abandonnant l'enseignement aux diplômés les moins doués des collèges, comme cela avait été le cas aux Etats-Unis après la dépression. On peut encore rencontrer ces écoles d'un autre type dans les ghettos — chose curieuse, en dépit de leurs origines, elles sont maintenant souvent installées au sein d'établissements catholiques, et elles obtiennent un certain soutien des autorités catholiques.

Le nouveau mouvement pour une meilleure compétence, qui a commencé à prendre forme à la fin des années 1970, était un tout autre problème. Il ne tirait pas sa force des progressistes et des libéraux. Au contraire, ces derniers le considéraient comme une forme de non-savoir et de conservatisme réactionnaire. Le mouvement n'était soutenu ni par des fonds, ni par des mesures législatives du gouvernement fédéral, et aucune législation nationale ne l'imposait.

Les théoriciens les plus éminents des centres de formation pédagogique s'y opposaient, puisque c'était un mouvement qui trouvait sa source dans le comité laïque de l'enseignement, élu dans les circonscriptions par des parents consternés de constater que leurs enfants étaient incapables d'écrire ou de compter, et par des hommes d'affaires qui trouvaient des diplômés du secondaire inaptes à lire des instructions ou à comprendre des chiffres.

Le contraste, donc, entre les réformes des années 1960 et celles de la fin des années 1970 et du début 1980 ne pouvait pas être plus grand : les premières mesures s'adressaient aux pauvres et aux minorités, les secondes ne disent pas comment ni dans quelle mesure leurs exigences de niveau minimum affecteront les minorités pauvres. Les premières étaient fortement soutenues par les centres pédagogiques et par les éducateurs, qui s'opposent aux secondes. Les premières étaient accompagnées et soutenues par de nouvelles et importantes mesures fédérales ainsi que par des apports massifs de fonds fédéraux ; les secondes sont un mouvement de base au niveau local et au niveau de l'Etat.

Le premier mouvement, de l'aveu général, fut un échec. Il y avait un écart considérable entre les minorités et les Blancs, particulièrement entre Noirs et Blancs (la population hispanique, composée de Mexicains, Porto-Ricains, Cubains ainsi que d'autres groupes sud-américains, est plus diversifiée, et certains réussissent bien). Cet écart ne fut pas réduit, bien que c'eût été le but de ces réformes.

En réalité, il y avait une contradiction entre les moyens choisis et les buts recherchés. Ces buts étaient que les enfants pauvres et minoritaires réussissent aussi bien que les enfants blancs et que ceux de la classe moyenne : ils entreraient en droit et en médecine ainsi que dans les écoles de commerce dans les mêmes proportions que les Blancs et que ceux de la classe moyenne ; ils occuperaient également

dans les mêmes proportions des professions bien rémunérées. Les moyens choisis étaient divers, mais aucun d'entre eux n'a réussi vraiment à atteindre ces objectifs. L'apport accru des fonds fédéraux améliorerait sensiblement les résultats des pauvres. Les tentatives de changer l'enseignement n'atteignirent pas réellement les masses des enfants minoritaires : mais il s'avéra très difficile de maintenir les nouvelles écoles et les nouveaux programmes, et il n'est pas évident que les étudiants qui en venaient aient eu de meilleurs résultats. La grande poussée pour la déségrégation a conduit ou a été accompagnée par un exode massif d'étudiants blancs des écoles du centre de la ville. Presque tous les districts scolaires des grandes villes ont maintenant une majorité souvent écrasante d'élèves des communautés minoritaires, si bien que l'objectif d'avoir chaque enfant de communautés minoritaires dans une école avec une majorité de Blancs est irréalisable, excepté par les plans les plus incongrus qui demandent le transport des enfants par autobus dans des écoles éloignées, en fonction de leur couleur. Les programmes bilingues permirent de créer des emplois pour des professeurs et des administrateurs hispaniques, et furent même quelquefois récupérés par des nationalistes de ces ethnies. Non seulement ils ne semblaient pas faire beaucoup, ou même quoi que ce soit pour améliorer l'enseignement des enfants hispaniques, mais ils soulevaient également des craintes légitimes que l'effort minimum pour un enseignement de fidélité et de valeurs nationales soit abandonné.

Etant donné que la réussite scolaire des minorités ne s'était pas suffisamment améliorée pour permettre à des effectifs importants d'avoir accès à des collèges sélectifs et à des programmes préparant à des professions et à des diplômes sélectifs, les collèges publics se mirent à recruter leurs candidats parmi les Noirs et les Hispaniques. Certains opéraient directement avec des quotas raciaux, d'autres faisaient simplement des efforts importants pour recruter des étudiants parmi les minorités et leur offraient un plus grand soutien financier. Ce grand effort de « politique d'intégration active » dans le recrutement des enfants des minorités pour les collèges et les programmes d'études se poursuit encore, mais il a perdu l'enthousiasme des années 1970. Il en résulte que presque tous les étudiants noirs et hispaniques ont un niveau moins bon que leurs condisciples à cause des grandes facilités qui leur sont faites pour leur permettre d'accéder aux programmes de sélection.

Si les anciennes réformes n'étaient pas des succès, que pouvons-nous dire à propos des nouvelles ? Quand on regarde les publications sur l'enseignement et les réformes proposées, il est clair qu'on espère

davantage des niveaux plus élevés et établis par les lois et les directives, plus qu'un effort réel pour trouver comment ces niveaux plus élevés peuvent être atteints, ou pourquoi les niveaux restent si bas. Ces niveaux médiocres existent car beaucoup d'enfants ne peuvent pas atteindre les niveaux minimum qui étaient jadis considérés nécessaires pour les diplômes du secondaire et l'entrée dans les collèges : quatre années d'anglais, quelques années d'une langue étrangère, trois années de mathématiques, etc. Ces niveaux sont considérablement en dessous de ceux exigés dans les autres pays. Nous avons parfois expliqué qu'aux Etats-Unis nous ne pouvons pas maintenir des niveaux nationaux élevés car nous essayons de donner une éducation à tous les enfants. Si seulement une minorité fréquente l'école secondaire, et si cette même école secondaire est une nécessité préalable pour l'entrée au collège, accessible à une minorité, si petite soit-elle, on peut attendre de cette minorité un niveau commun élevé de réussite. Quand tous vont à l'école secondaire, cela est plus difficilement réalisable, et différentes filières sont créées selon que les élèves ont l'intention d'aller au collège ou non. Mais ces explications concernant le mauvais niveau qui caractérise l'enseignement aux Etats-Unis n'a plus de valeur dans la mesure où un nombre de plus en plus grand d'Etats envoie une plus grande proportion de leurs enfants à l'école secondaire et au collège. En fait, la démocratie américaine est aujourd'hui surpassée par le Japon, en ce qui concerne l'effectif de ses enfants qui mènent à bien leurs études secondaires — et de ces diplômés qui atteignent des niveaux beaucoup plus élevés en science et en mathématiques.

Mais demander simplement des niveaux plus hauts ne signifie pas les obtenir. Dans les publications et les études récentes, ainsi que dans les réformes actuelles, l'accent est mis sur l'école secondaire. C'est le premier niveau d'instruction aux Etats-Unis dans lequel un programme uniforme est remplacé par le choix et la diversité. C'est aussi à ce niveau que les étudiants partant dans la vie active, ou entrant dans l'enseignement supérieur, font le désespoir de leurs employeurs ou des enseignants supérieurs par l'inadéquation évidente de leur formation antérieure.

Imposer légalement un niveau supérieur ne signifie pas l'acquérir. De nombreuses raisons expliquent cette situation. Nos professeurs sont recrutés parmi les moins brillants des collèges. Les élèves venant du primaire, où ils ont reçu en principe le même enseignement, révèlent dès l'entrée dans le secondaire des différences énormes pour lire et compter de même que dans leur capacité et leur motivation pour poursuivre leurs études. Mais le fait d'imposer légalement un niveau

plus élevé pour tous en tant que stratégie pour améliorer le niveau minimum ne peut pas marcher : en effet, cette idée se heurte immédiatement au grand problème universel de la société américaine : la différence des résultats en fonction de la race.

Que nous fassions passer des examens de connaissances pour la délivrance des diplômes à la fin du secondaire, que nous imposions certaines matières pour le diplôme du secondaire, que nous imposions soit des résultats minimum, soit le choix de certaines matières à l'école secondaire pour être admis dans les collèges, que nous imposions des conditions à l'entrée dans les écoles professionnelles ou des conditions à l'entrée dans le corps enseignant, à tous les niveaux, les Noirs sont en échec en nombre plus élevé, beaucoup plus élevé que les Blancs.

Davantage de Mexicains et de Porto-Ricains seraient également affectés par l'imposition d'un niveau plus élevé. Mais le problème le plus grave, celui qui a l'implication morale la plus profonde et qui soulève les plus grandes difficultés politiques, c'est l'impact de ces mesures sur les Noirs. A la fin du primaire, les élèves noirs ont déjà plusieurs années de retard par rapport aux Blancs. Dans le secondaire, un plus petit nombre d'entre eux suivent la filière qui mène au collège et parmi ceux qui s'y engagent un plus petit nombre s'inscrit en mathématiques, science et langues étrangères. La nouvelle tendance, qui consiste à imposer un niveau plus élevé, se heurte déjà à des difficultés. Des examens pour les professeurs à différents stades montrent des pourcentages d'échecs bien supérieurs pour les enseignants noirs. Des tentatives pour imposer des niveaux plus élevés pour l'entrée dans les collèges ont déjà soulevé des protestations, comme quoi cela exclurait les étudiants noirs (ce qui est vrai).

Si cela se réalise, les niveaux minimum s'abaisseront encore. Les dirigeants noirs les taxeront de racistes. Les tribunaux fédéraux suspendront leur application. Et les dirigeants politiques blancs céderont également. C'est simplement quelque chose qui ne marchera pas. Il semble qu'il y ait deux voies possibles pour résoudre ce dilemme. Soit investir davantage d'argent afin d'augmenter la réussite des Noirs. Après vingt ans d'un réel effort, on a le sentiment que cette tendance ne rencontre pas un grand enthousiasme dans la population. Soit attendre la lente amélioration de la réussite noire qui effectivement se dessine. Peut-être sont-ce les résultats des programmes compensateurs du passé, du degré plus élevé d'intégration raciale en milieu scolaire, de l'augmentation d'ensemble des niveaux dans le Sud, du déplacement d'une grande partie des enfants noirs des écoles des centres des villes du Nord et de l'Ouest qui, même s'ils

connaissent des échecs, sont probablement meilleurs que les Noirs des écoles rurales du Sud d'il y a une génération. Cependant on peut imaginer qu'une troisième voie sera suivie — malheureusement déjà adoptée par une large part des dirigeants noirs. Elle consiste à juger discriminatoires les nouveaux niveaux minimums et les examens destinés à les imposer, et à utiliser les pouvoirs des cours de justice et du gouvernement fédéral pour inverser l'effort de relèvement des niveaux de l'enseignement aux Etats-Unis, en imposant des matières obligatoires, des niveaux minimums de réussite et des normes minimums de compétence pour les professeurs. Ceci est le plus sérieux coup porté à l'effort de relèvement de la qualité de l'enseignement américain. Jusqu'à présent, aucune publication n'en a parlé.

En France et dans les autres pays, le problème de l'enseignement est d'amener une classe ouvrière qui a habituellement un mauvais niveau de réussite à un niveau plus élevé. Les choix sont les mêmes que ceux que nous affrontons aux Etats-Unis : maintien d'un niveau élevé — dans ce cas, beaucoup échouent et de façon disproportionnée dans les couches socio-économiques inférieures —, ou création de voies alternatives d'enseignement, pour que le « succès » soit accessible à tous, même si ce succès est défini de manière très différente.

Mais une dure réalité nous dit que ce succès (pour prendre le cas américain) dans la culture noire, ou dans la culture espagnole, n'amènera pas les Noirs et les Hispaniques à bien faire dans les examens difficiles pour accéder au droit et à l'école de médecine, ne leur permettra pas de maintenir les moyens et les techniques requis par la demande des emplois modernes.

Les Etats-Unis ne se préoccupent pas seulement des différences de succès scolaires selon les classes sociales ; en fait, ces différences en tant que telles n'inquiètent pas beaucoup les Américains, qu'ils soient issus de la classe moyenne ou de la classe ouvrière. La réussite différentielle des minorités est une autre question. En fait, il y a des décennies que nous sommes engagés dans un grand effort national pour surmonter les disparités entre les Blancs et les Noirs. Comment cela peut-il être réalisé tant qu'on maintient l'intégrité du système éducatif, en un mot tant qu'on continue à insister sur des normes universelles applicables à tous ? Ceci est notre problème. Le problème de race s'ajoute au problème de classe, et fait de cette question sur l'hétérogénéité des résultats dans l'enseignement un problème brûlant que nous ne pouvons ni ignorer ni résoudre.

JEAN-JACQUES SILVESTRE

*La professionnalisation :
l'exemple allemand*

Deux références dominent depuis de nombreuses années, en France, les débats sur les relations entre le système d'éducation et l'appareil de production.

Une référence permanente à la faiblesse quantitative et qualitative de notre système de formation professionnelle. Un renvoi systématique à ce qui se passe en Allemagne où existerait au contraire une liaison organique entre l'industrie et un système de formation professionnelle valorisé et adapté structurellement aux besoins des entreprises.

Notre objectif n'est pas ici de décrire les faiblesses du système de formation professionnelle français et les ambiguïtés — voire les malentendus — qu'un tel diagnostic peut recouvrir. Nous voudrions en revanche essayer de donner un contenu plus précis et plus compréhensif aux deux notions clés qui se trouvent en permanence associées au système de formation professionnelle allemand : la valorisation et l'adaptation.

— Quels processus éducatifs, sociaux et économiques découvre-t-on derrière la notion de *valorisation du système de formation professionnelle en Allemagne* ? N'est-il pas nécessaire de distinguer la puissance d'un système de formation technique de sa place dans la hiérarchie des institutions sociales ?

— Où se trouve la source de ce que l'on appelle l'*adaptation des formations aux besoins des entreprises* ? S'agit-il d'une somme d'adéquations techniques et localisées émanant d'une vigilance particulière des éducateurs ou d'un système de régulation moins unilatéral dans lequel les entreprises auraient un rôle plus actif qu'on ne le croit généralement.

Nous examinerons successivement ces deux questions qui nous permettront de revenir en conclusion sur une conception plus générale et plus englobante de la notion de professionnalisation.

1. *Le système de formation professionnelle allemand : valorisation ou massification ?*

Proposer un diagnostic sur le système allemand de formation professionnelle revient avant toute chose à qualifier et définir un *système d'apprentissage* qui en constitue le cœur. En 1970, environ 60 % des actifs de sexe masculin avaient obtenu avant leur entrée dans la vie active leur diplôme d'apprentissage (1). En 1979, cette proportion était de l'ordre de 65 % (2). Cette capacité d'attraction de l'apprentissage en entreprise est le résultat de tendances multiples et qui peuvent apparaître comme contradictoires (3).

L'apprentissage en entreprise est au cœur du système de formation allemand car il est le débouché majoritaire (70 %) des deux filières inférieures et moyennes de l'enseignement général — l'école principale et l'école moyenne — qui accueillent plus de 80 % des élèves d'une classe d'âge et sont en même temps coupées de toute perspective vers un enseignement général long conduisant au baccalauréat puis à l'enseignement supérieur. Le système d'apprentissage allemand est donc construit sur un système d'enseignement général où les perspectives les plus valorisées — secondaire long ; baccalauréat — ne sont ouvertes qu'à une minorité. C'est à ce niveau que l'on rencontre la première difficulté de diagnostic. Peut-on considérer comme discriminatoire un ensemble de filières — école principale et école moyenne — qui regroupent plus de 80 % des élèves d'une classe d'âge ? Certes l'on peut affirmer sans hésiter que l'enseignement secondaire long demeure dans ce système fortement sélectif et élitiste aussi bien du point de vue scolaire que social. Mais on doit alors remarquer que l'enseignement général de base et son prolongement « naturel » l'apprentissage ne sont aucunement marginalisés puisqu'ils regroupent des élèves de niveaux scolaires très variés et

(1) L'apprentissage aux métiers ouvriers représente 70 % du total ; l'apprentissage employé environ 30 %. Ces apprentissages sont réalisés en entreprise sur la base d'un contrat dont la durée normale est de trois ans. Chaque apprenti bénéficie pendant une journée par semaine d'une formation scolaire classique. Le reste du temps il est pris en charge par l'entreprise formatrice.

(2) En 1979, 85 % des actifs de l'industrie ayant moins de 35 ans ont un diplôme professionnel. Cette proportion n'est que de 48 % en France.

(3) Cf. M. Maurice, F. Sellier, J.-J. Silvestre, *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, PUF, coll. « Sociologies », 1982.

de toutes origines sociales. Ainsi on peut considérer que si les enfants d'ouvriers s'orientent massivement vers l'apprentissage ouvrier (4), celui-ci concerne environ 40 % des enfants de cadres ou de cadres moyens et plus de 35 % des enfants de fonctionnaires (de niveau moyen et élevé). On doit également considérer l'importance d'un phénomène nouveau apparu au cours des dernières années où une proportion non négligeable de titulaires d'un baccalauréat (de l'ordre de 20 %) s'engagent dans le système d'apprentissage où se retrouvent alors (même si les élèves de formation primaire supérieure — *Haupt-schule* — y sont très majoritaires) des élèves de toutes origines scolaires.

Cette situation contraste fortement avec ce que l'on observe en France où seulement de 10 à 25 % des enfants de cadres supérieurs ou de cadres moyens et même d'employés ont reçu, au terme de leur formation, un diplôme d'enseignement professionnel court et où seulement 3 % des bacheliers rentrant sur le marché du travail ont aussi un diplôme professionnel de base. En Allemagne, le caractère élitiste et sélectif de l'enseignement général long a pour contrepartie essentielle un autre rapport de l'ensemble des classes sociales (et des élèves hiérarchisés selon leur réussite scolaire) avec l'enseignement professionnel court qui apparaît à la fois comme le lieu de socialisation quasi exclusif des enfants d'ouvriers et le lieu de convergence d'une forte proportion des itinéraires éducatifs des autres catégories sociales.

C'est encore la diversité des conditions d'insertion dans le système d'apprentissage qu'il faut évoquer pour comprendre son originalité en tant qu'institution centrale du système éducatif et de la société allemande.

Le premier facteur de diversité concerne l'éventail des types d'entreprises qui accueillent des apprentis. Ainsi, entre 1970 et 1979, environ le tiers des apprentis formés l'ont été dans une entreprise de plus de 100 salariés alors que seulement 27 % l'étaient dans des entreprises de moins de 10 salariés (5). Cette caractéristique signifie notamment que l'apprentissage allemand, comme tout système de formation de masse, est fortement hiérarchisé selon la capacité technologique, industrielle et pédagogique des unités formatrices. La variété des apprentissages possibles donne un sens et un débouché à la

(4) 65 % des enfants d'ouvriers qualifiés font un apprentissage ouvrier et 28 % un apprentissage employé. Les autres filières de formation ne les concernent donc pratiquement pas.

(5) La crise n'a pas affecté ce rapport puisque les entreprises de plus de 100 salariés n'avaient formé que 21 % des apprentis entre 1960 et 1969.

diversité des niveaux sociaux et scolaires de ceux qui s'y engagent.

C'est justement dans l'issue finale d'une telle compétition « de fait » que l'on peut mesurer la place de l'apprentissage dans l'ensemble du système de formation. Après avoir été un pôle de rassemblement et un système de socialisation de masse l'apprentissage est le point de départ d'un processus de sélection qui se prolonge au cours des premières années de la carrière professionnelle. C'est ainsi qu'en 1979, sur 100 actifs déjà titulaires du diplôme d'apprenti, 29 avaient dépassé ce niveau pour acquérir d'autres diplômes professionnels moyens (*Fachschule*) ou élevés (*Fachhochschule*). Une telle promotion dans la hiérarchie des diplômes professionnels n'est évidemment pas aléatoire et la sélection selon l'origine sociale joue un rôle important là comme ailleurs. C'est pourtant à partir de l'ensemble de ces éléments que l'on peut comprendre l'originalité institutionnelle du système de formation allemand qui comporte deux niveaux de sélection générateurs, dans leur articulation dynamique, d'un système de formation professionnelle autonome et relativement attractif : une sélection (6) précoce au terme de l'enseignement primaire dont bénéficie prioritairement le système d'apprentissage ; une sélection tardive vers des formations techniques plus élevées qui renforce et légitime — notamment pour les plus dynamiques des exclus de l'enseignement secondaire long — des stratégies éducatives dont l'apprentissage en entreprise reste la plaque tournante.

A quoi faisons-nous donc précisément référence lorsque nous parlons de la valorisation du système de formation professionnelle en Allemagne ? Nous faisons d'abord référence à son développement en tant qu'institution autonome plutôt que discriminée par rapport au système de formation générale. Cette autonomie en fait un espace différent mais pourvu d'une légitimité externe ; hiérarchiquement constitué et ayant ses propres lois de régulation interne. Nous faisons ensuite référence au fait que le système de formation professionnelle en tant qu'institution intégratrice est aussi un lieu de compétition sociale qui se nourrit de la diversité des issues possibles et que l'on peut comparer, de ce point de vue, au système français de formation générale.

Nous allons retrouver ces deux dimensions de légitimité externe et de pouvoir stratifiant en nous interrogeant sur les rapports entre les diplômes professionnels et la politique des entreprises.

(6) Nous désignons ici par sélection une réalité ou si l'on veut une orientation de fait. En revanche, il n'existe pas à notre connaissance de système d'orientation administratif du type de celui que nous connaissons en France.

2. *Formation professionnelle et emplois : adaptation technique ou identification sociale ?*

Lorsque l'on veut aborder le problème de l'adaptation d'un système de formation professionnelle à l'appareil industriel, il nous semble nécessaire de considérer simultanément plusieurs niveaux d'évaluation : le niveau de l'industrie considérée comme un tout ; le niveau des différentes qualifications et le niveau plus micro-économique de l'entreprise, voire de l'atelier.

Les deux premiers niveaux, rarement considérés lorsque l'on aborde ces questions, nous semblent particulièrement importants en ce qui concerne l'Allemagne. En effet, plus que d'une adaptation des diplômes aux emplois industriels il faudrait parler d'une identification du système de formation professionnelle à la forme d'existence du salarié industriel qui prévaut dans ce pays. Nous prendrons deux exemples situés à des niveaux différents de la hiérarchie des qualifications et des fonctions : les ouvriers qualifiés et le personnel d'encadrement de niveau élevé ou supérieur.

En ce qui concerne les ouvriers qualifiés une telle identification a une double dimension. Une telle identification a une dimension statique puisque 95 % des ouvriers qualifiés de l'industrie ayant moins de 35 ans en 1979 ont un diplôme d'apprentissage ouvrier. La possession d'un tel diplôme professionnel n'est pas uniquement un élément de qualification ou de savoir-faire : c'est un élément de statut. Sa reconnaissance par les entreprises à un certain niveau dans la hiérarchie industrielle n'est pas qu'une somme d'appréciations localisées et d'adaptations des formations aux emplois : c'est une norme sociale qui conditionne la forme d'existence de l'entreprise allemande. Une telle identification a aussi une dimension dynamique. En effet, on pourrait penser que l'apprentissage en entreprise crée de par sa nature même un ajustement spécifique des formations aux besoins de chaque entreprise formatrice. En fait, toutes les enquêtes montrent que la grande majorité des apprentis quittent très rapidement leur entreprise de formation : 40 % le font dans la première année qui suit leur formation. Un tel « détachement » entre le lieu de formation et le lieu d'emploi est encore plus probant lorsqu'on l'observe dans de très grandes entreprises (plus de 1 000 salariés) où 75 % des jeunes apprentis quittent l'entreprise dans un délai de deux ans après leur formation (7).

Nous retrouverons les traits d'une telle globalisation de la relation

(7) Dans la grande majorité des cas ces départs sont volontaires.

formation-emploi aux plus hauts niveaux de la hiérarchie industrielle. Considérons par exemple les diplômés des salariés qui occupent les emplois non manuels les plus élevés de l'industrie et qui ont moins de 35 ans en 1979. Ces emplois sont occupés à raison de 50 % par des titulaires de diplômes (*Fachschule* ; *Fachhochschule*) qui constituent le sommet du système de formation professionnelle dont le socle est l'apprentissage ; seulement 15 % de ces emplois sont occupés par des titulaires de diplômes classiques de l'enseignement supérieur (en Allemagne, diplômes universitaires) (8). Dans un pays comme la France ce rapport est strictement inverse : 55 % des cadres de l'industrie de moins de 35 ans ont un diplôme de l'enseignement supérieur contre seulement 25 % qui sont dotés d'une formation technique de niveau moyen ou élevé (BT ; BTS ; BEI...).

La conclusion de tels résultats nous semble assez claire. Avant d'être des diplômes adaptés à tel ou tel emploi précis ou à telle ou telle technologie particulière les diplômes professionnels allemands matérialisent la relation privilégiée qu'entretient un appareil de formation avec un ensemble industriel qui en reconnaît la valeur générale et le pouvoir stratifiant. C'est à travers une telle reconnaissance que le système de formation professionnelle allemand construit ce que nous avons appelé sa légitimité externe ainsi que les bases sociales de son autonomie par rapport au système de formation générale.

Que signifient alors au niveau de l'entreprise la reconnaissance d'une telle généralité des diplômes professionnels et la sanction de leur pouvoir stratifiant ?

Une telle reconnaissance est d'abord le reflet d'un certain type d'organisation du travail (9). Dans l'entreprise allemande le travailleur manuel ou non manuel n'est pas défini par l'occupation d'un poste mais par le niveau auquel il maîtrise un ensemble de tâches interdépendantes. Dans ces conditions la polyvalence définit la forme d'existence de chaque qualification individuelle qui est fondée sur l'appartenance à un groupe de pairs « capables » d'un certain niveau de savoir-faire industriel. La réalisation de chaque tâche est certes une condition nécessaire mais c'est la capacité d'insertion dans un

(8) L'effet de concentration relative des diplômes techniques de niveau élevé est tout aussi probant si on en fait une mesure horizontale. Ainsi, en 1979, 60 % des jeunes diplômés de ce type sont dans l'industrie où on ne trouve que 15 % de l'ensemble des jeunes diplômés d'université. L'industrie apparaît ici comme un espace fortement professionnalisé, pas forcément comme une institution valorisée dans la société allemande.

(9) M. Maurice, F. Sellier, J.-J. Silvestre, *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne, op. cit.*, chap. 2.

collectif de travail homogène qui définit la place dans la hiérarchie industrielle. C'est alors le diplôme professionnel qui sanctionne une telle capacité d'insertion d'autant plus qu'il a été acquis à travers une pédagogie collective contrôlée par des agents de maîtrise principaux ordonnateurs dans l'entreprise des formes de collaboration à travers lesquelles se construit chaque collectif de travail.

La reconnaissance par l'entreprise du diplôme professionnel comme fondement de la hiérarchie industrielle est aussi fondée sur *un certain type de marché interne du travail fortement stratifié*. L'organisation d'une progression continue à l'ancienneté au travers des échelons hiérarchiques n'a pas sa place dans un tel système. Nous avons vu que seulement 5 % des ouvriers qualifiés n'ont aucun diplôme professionnel. La très grande majorité des exclus du système de formation professionnelle (10) sont et restent — quelle que soit leur expérience — ouvriers non qualifiés. En revanche, plus des trois quarts des agents de maîtrise ont un diplôme professionnel supérieur à l'apprentissage.

L'entreprise est certes en contact étroit avec les conditions d'acquisition des diplômes professionnels par les travailleurs mais en même temps elle soumet ses procédures de gestion de main-d'œuvre aux hiérarchies strictes qui se sont construites dans le système de formation. La notion d'adaptation prend ici un autre sens : c'est l'entreprise qui s'adapte en se soumettant aux sanctions du système de production des diplômes.

3. *La professionnalisation : vigilance du système éducatif et forme d'existence de l'entreprise industrielle*

Lorsque l'on évoque l'importance des diplômes professionnels dans la société allemande, la réaction la plus logique consiste à en faire la mesure d'une capacité du système éducatif à adapter ses propres lois de fonctionnement interne aux besoins d'une société industrielle puissante et dominante. Une telle conclusion peut être considérée comme partiellement justifiée à condition d'apporter deux compléments essentiels.

Tout d'abord la capacité de la formation professionnelle de base à détourner d'un enseignement général long une majorité des élèves a pour conséquence de créer une *double centralité* dans le système éducatif allemand. Celle de la filière générale longue et celle d'un

(10) Les élèves qui n'ont pas obtenu un contrat d'apprentissage ; les travailleurs étrangers.

système de formation technique qui n'est en aucune manière marginalisé.

Ensuite, et cette seconde remarque nous paraît fondamentale, la professionnalisation du système allemand ne résulte pas uniquement de la capacité à traduire des pratiques pédagogiques en normes industrielles. Elle révèle aussi la capacité des entreprises à traduire des règles industrielles et des modalités de coopération ou de stratification dans le travail en règles ou normes éducatives que sont les diplômes professionnels. On doit ainsi considérer que la qualification dans l'entreprise allemande a une dimension coopérative et pédagogique qui légitime sa correspondance avec un système de diplômes professionnels hiérarchisés.

La professionnalisation d'une société industrielle est donc bien la rencontre d'une vigilance de l'appareil éducatif et d'une forme d'existence de l'entreprise capable de donner à cette vigilance toute sa légitimité et son efficacité. Seule une conclusion de ce type, tirée de l'exemple allemand, peut nous permettre de relancer avec un minimum de réalisme un débat approfondi sur ce qui se passe — ou pourrait se passer — dans notre pays.

PHILIPPE RAYNAUD

L'idéologie réformatrice ou le consensus éducatif

Quand on écarte les détails pour arriver aux idées mères, on découvre aisément que les auteurs de ces systèmes différents s'accordent au moins sur une notion très générale que chacun d'eux paraît avoir également conçue, qui semble préexister dans son esprit à toutes les idées particulières et en être la source commune. Quelque séparés qu'ils soient dans le reste de leur course, ils se tiennent tous à ce point de départ : tous pensent qu'il convient de substituer des règles simples et élémentaires, puisées dans la raison et dans la loi naturelle, aux coutumes compliquées et traditionnelles qui régissent la société de leur temps.

A. de Tocqueville,
L'Ancien Régime et la Révolution, I, p. 194,
Paris, Gallimard, 1952.

*La politique scolaire sous la V^e République :
continuité ou rupture ?*

Un des effets les plus intéressants de la politique d'Alain Savary sera sans doute de permettre une *clarification* des débats sur l'École, en faisant apparaître la relative *continuité* de la politique éducative de la V^e République et le *consensus* assez large qui existe en France, concernant les problèmes éducatifs.

Depuis 1981, en effet, le ministre a toujours refusé d'ajouter, aux différentes réformes que l'enseignement français a connues depuis 1959 (1), une nouvelle tentative de refonte globale, pour privilégier au contraire le recours à la « concertation » et à la consultation des parties intéressées ; cela impliquait la recherche de changements partiels déterminés au plus près des « besoins » des « usagers », plutôt que la mise en œuvre systématique d'un *projet* qui aurait

(1) L'ordonnance du 6 janvier 1959, qui portait à seize ans la fin de la scolarité obligatoire, entamait en fait la série des réformes qui devaient conduire au rapprochement de l'ensemble des formations postélémentaires.

radicalement distingué la Gauche de la Droite. A sa manière, Alain Savary permet à la Gauche de prendre acte de ce que ses appareils n'avaient pas cessé de nier : les grandes réformes réalisées par les Gouvernements de Droite s'inspiraient, sur des points essentiels, des revendications traditionnelles de la Gauche. Certes, pendant longtemps, la Gauche a eu un programme : la réalisation de l'Ecole unique par la fusion dans un seul type d'établissement, sans orientation prématurée, de toutes les formations postélémentaires et par la promotion d'une « rénovation pédagogique » adaptée à cette situation nouvelle ; dès l'instant cependant où, par la loi de 1975 (2), le « collège unique » devenait la norme officielle, le maintien de filières « ségré-gatives » devait apparaître comme le signe d'un *inachèvement* de la réforme, et il devenait problématique de continuer à présenter la Gauche comme porteuse d'un projet en rupture radicale avec les politiques précédentes. Ce que la Gauche avait conçu, la Droite l'a inscrit dans la loi et la tâche de la Gauche sera d'achever l'œuvre scolaire de la V^e République.

Cette continuité de la politique de réforme n'aurait pas été possible si, parmi les acteurs les plus influents, il n'avait existé un consensus transpartisan assez fort pour légitimer les transformations face aux inquiétudes, voire aux résistances que celles-ci rencontraient. Ce consensus existait déjà avant 1981, comme le montre la similitude déjà ancienne entre le langage du ministère de l'éducation nationale et celui des mouvements pédagogiques ou des journalistes spécialisés de la presse libérale ou démocratique. Il s'est traduit, en particulier, par le rôle important joué, dès les années 1970, par des experts ès réformes de l'Education dont l'orientation (qui s'inspire à la fois de la psychosociologie, de l'Ecole nouvelle et des politiques sociales-démocrates) est aujourd'hui dominante.

Cet accord sur l'essentiel (les finalités du système éducatif) est aujourd'hui patent, malgré les conflits d'intérêts ou d'idéologies. C'est ainsi, par exemple, que partisans de l'Ecole privée ou défenseurs « laïcs » de l'Ecole publique se réfèrent en dernière analyse aux mêmes valeurs : les premiers insistent sur le fait que, depuis toujours, le mode de fonctionnement de leur école était assez proche de celui que recommandait en 1983 le rapport de la commission présidée par M. Legrand sur les collèges, mais les seconds ne manquent pas de dire que l'« unification laïque du système éducatif » va rendre possible une transformation du système éducatif qui mettra fin à son caractère centralisateur ou destructeur des « différences » entre les individus

(2) Réforme Haby.

ou les cultures. M. Legrand lui-même n'avait-il pas dit, d'ailleurs, que l'application de ses propositions permettrait d'étendre à l'ensemble de la population française les avantages dont jouit aujourd'hui la seule clientèle de l'École privée (3) ?

Il y a donc aujourd'hui un ensemble de thèmes et d'idées dont la diffusion est assez large et assez indépendante des clivages politiques pour fonder la relative continuité de la politique d'éducation française. La plupart de ces idées sont anciennes (elles remontent au début du siècle) et, dans leur noyau central, elles mettent toutes en jeu les représentations fondatrices de l'idéologie moderne, dans ses deux composantes individualiste et égalitaire. Les différentes variantes du projet réformateur ont en effet en commun, nous semble-t-il, d'articuler trois thèmes essentiels :

- le projet de *rationalisation* et de *modernisation* de l'École qui vise à conférer une unité organique aux différents ordres d'enseignement et à adapter le système éducatif aux transformations sociales prévues ou recherchées ;
- la préoccupation *égalitaire*, que celle-ci vise à assurer l'égalité des chances, à réduire les « inégalités socioculturelles » ou à relativiser la valeur de la culture légitime ;
- l'*individualisme pédagogique*, c'est-à-dire la réduction de tout ce qui peut contredire le développement « spontané » de la personnalité en vue d'une réorganisation de l'École qui viserait la prise en compte méthodique des « besoins » des individus tels que ceux-ci les définissent.

L'hypothèse que nous formulons est donc que beaucoup des transformations qu'a subies l'enseignement français découlent, plus encore que des nécessités fonctionnelles du développement économique et social, de la logique interne de l'idéologie démocratique ; les contradictions entre les différentes politiques contemporaines d'éducation proviendraient dans ce cas de divergences quant à l'interprétation ou à l'articulation des différents éléments de l'esprit moderne.

*La rationalisation des institutions d'enseignement :
naissance d'un « système éducatif »*

Dans une étude récente, M. Antoine Prost relève, au premier plan des transformations subies par l'École depuis cinquante ans,

(3) Cf. Louis Legrand, *L'école unique à quelles conditions ?*, Paris, Ed. du Seuil, 1981.

« la constitution progressive d'un véritable système éducatif » (4), qui s'oppose à l'ancienne organisation dualiste où coexistaient deux réseaux parallèles, primaire et primaire supérieur d'une part, lycées et collèges d'autre part.

La visée d'unification de ces deux réseaux était en effet, pour d'évidentes raisons de justice sociale, au centre des préoccupations des réformateurs de l'avant-guerre, des « Compagnons de l'Université nouvelle » à Jean Zay. Il faut cependant ajouter qu'elle s'insérait dans une critique générale de l'enseignement secondaire français, qui, loin de lui reprocher simplement l'étroitesse sociale de son recrutement, mettait en cause l'ensemble de ses traditions. Comme l'a dit, un peu plus tard, Lucien Febvre, l'enseignement secondaire constituait, au sein du ministère de l'instruction publique, un gigantesque « Empire du Milieu », dont la logique propre rejaillissait sur tous les ordres.

Non seulement, au début du siècle, les lycées avaient leurs propres classes élémentaires, extérieures à l'enseignement primaire proprement dit, mais le modèle pédagogique des lycées constituait la référence implicite de toutes les autres formations postélémentaires. L'enseignement « spécial » (non « classique ») avait ainsi progressivement été intégré à l'enseignement secondaire (comme secondaire « moderne ») et les réseaux supérieurs de l'enseignement primaire, comme, plus tard, l'enseignement technique long, tendaient naturellement à aligner leur mode de fonctionnement sur celui des lycées classiques et modernes pour finalement (sous la IV^e République) se voir progressivement intégrés à l'enseignement secondaire. En aval, dans l'enseignement supérieur, la puissance de l'« Empire du Milieu » était également garantie par l'existence du baccalauréat (premier grade universitaire français), par les classes préparatoires aux grandes Ecoles et, surtout, par l'agrégation. Alors que, par exemple, en Allemagne le concept de liberté académique impliquait une séparation rigoureuse entre le secondaire et l'Université (5), les facultés françaises de lettres et de sciences se voyaient assigner, au premier plan de leurs missions, la tâche de préparer leurs meilleurs étudiants à un concours de recrutement de professeurs de lycées — les résultats des candidats aux concours étant d'ailleurs déterminants pour la carrière de ceux d'entre eux qui se destinaient à

(4) L'école et l'évolution de la société, in *Esprit*, n° 11-12, novembre-décembre 1982, p. 18.

(5) Cf. le texte de Humboldt, Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs, trad. in *Philosophies de l'Université*, Paris, Payot, 1979.

l'enseignement supérieur. C'est ainsi, nous semble-t-il, que l'on peut s'expliquer un paradoxe important de l'histoire de l'enseignement français : alors que la « démocratisation » de l'enseignement s'est, en fait, réalisée par la généralisation progressive des privilèges de l'enseignement secondaire, celui-ci n'a jamais cessé d'être l'objet d'une double critique qui combine des éléments d'origine « primaire » avec la volonté d'assurer l'autonomie de l'enseignement supérieur à l'égard des normes et des institutions propres à l'enseignement secondaire.

En fait, il semble que la critique de la tradition secondaire, si elle a toujours reproché au lycée son prétendu mépris de la pédagogie, soit apparue d'abord, comme le montre l'exemple de Renan, chez ceux des savants français qui, pour favoriser le développement d'un enseignement supérieur encore embryonnaire, croyaient nécessaire de réduire le poids et les prétentions des professeurs de lycée. Il s'agissait alors, non de « démocratiser » les lycées, mais de leur demander de garantir une formation de base plus solide et plus scientifique, quitte à sacrifier un peu le bel esprit. Ce faisant, néanmoins, Renan inaugurerait une tradition encore vivace, selon laquelle le poids des concours combiné avec une tradition que l'on suppose héritée des Jésuites favorise un type de formation secondaire plus rhétorique que vraiment scientifique.

A partir de Goblot, de Durkheim et surtout, après la Grande Guerre, des Compagnons de l'Université nouvelle, cette critique de l'enseignement secondaire va s'articuler sur la contestation des privilèges de classe garantis à l'élite bourgeoise par la fréquentation des lycées : le poids de l'enseignement secondaire freine l'expansion de la recherche scientifique dans les facultés, mais les lycées ne donnent pas tant une formation sérieuse qu'ils n'inculquent à leurs élèves les *habitus* qui définissent l'appartenance à l'élite « cultivée » ou « distinguée ».

La réalisation de l'École unique, inspirée par le souci « cartésien » de mettre fin à l'anarchie héritée du développement spontané des ordres traditionnels, aurait dû également réduire la puissance de l'Empire du Milieu : devenu simple « second degré », l'enseignement secondaire aurait dû fusionner, sans privilège particulier, avec l'enseignement primaire supérieur, et ses liens avec l'enseignement supérieur se seraient *ipso facto* détendus pour libérer les facultés de leur dépendance à l'égard des institutions issues de la hiérarchie de l'enseignement secondaire. Comme tout poussait les milieux militants ou responsables de l'enseignement primaire à reprendre le même discours, tout semblait aller dans le sens des prévisions de

Péguy : l'enseignement secondaire périrait sous les coups d'une coalition réunissant l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur.

Néanmoins, parce que le conflit entre les partisans de la primarisation des lycées et les partisans du secondaire traditionnel (fût-il « démocratisé ») n'a jamais pu être réglé, ni par la victoire d'un camp sur l'autre, ni par un compromis, beaucoup d'éléments essentiels de l'ancien « Empire du Milieu » se retrouvent dans le second degré actuel. De là la survie d'un double discours critique qui se reproduit par sa seule logique propre, alors même que ses fondements sociaux ont aujourd'hui quasiment disparu. Du côté « académique », la dénonciation des « effets pervers » des traditions de l'enseignement français (de l'agrégation et des classes préparatoires, notamment) est un lieu commun fort ancien dans l'Université, y compris chez les meilleurs héritiers du système français ; on la retrouve chez des esprits aussi différents que Georges Gusdorf, Raymond Aron et Alain Touraine, ou encore chez des spécialistes des cultures antiques comme Jean Bollack. Du côté des « pédagogues » — instituteurs, réformateurs ou théoriciens —, on n'a pas cessé, de Durkheim (6) au recteur Capelle (7) et, aujourd'hui, aux conseillers de M. Savary, de déplorer l'indifférence des professeurs de l'enseignement secondaire à l'égard de la « pédagogie ».

Néanmoins, cette continuité apparente ne doit pas dissimuler que la *signification* du thème pédagogique a profondément changé. Chez Durkheim, il s'agissait surtout de demander aux professeurs de *réfléchir* sur la signification sociale de leur enseignement. Il restait entendu que l'instruction elle-même avait une valeur éminente dans une société laïque où, la religion ne pouvant plus unifier les esprits, la raison et la science devaient avoir une importance d'autant plus grande dans la formation des citoyens ; quant au métier d'enseignant lui-même, selon Durkheim, il était avant tout un *art*. Chez MM. Legrand ou de Peretti, au contraire, il s'agit, à travers la critique de l'importance supposée excessive de *l'instruction*, de promouvoir une *technologie* « éducative » susceptible d'une inculcation méthodique et, surtout, strictement indépendante du contenu à transmettre.

On peut d'ailleurs s'interroger aujourd'hui sur la lucidité des critiques du début du siècle. Ceux-ci visaient surtout à rendre plus solides (fût-ce au détriment du brillant) les formations préuniversitaires. Or il semble que, de nos jours, derrière la critique « pédago-

(6) *Éducation et sociologie*, rééd., Paris, PUF, 1982.

(7) *L'école de demain reste à faire*, Paris, PUF, 1966.

gique » des traditions du second degré, c'est la priorité donnée à l'enseignement ou au savoir dans l'École traditionnelle qui est en cause, au point que, souvent, la simple référence à la nécessité d'une formation scientifique sérieuse des professeurs apparaît comme un indice de conservatisme pédagogique : le discours « pédagogue » aurait ainsi peut-être sa logique propre, malheureusement assez largement méconnue. Inversement, il n'est pas impossible que la défense, par certains professeurs de l'enseignement supérieur, de la « qualité de la science » conduise à réévaluer les traditions de l'enseignement secondaire français.

On s'apercevra peut-être, du même coup, que, malgré les conflits d'intérêts entre primaire et secondaire, il y avait en France une certaine cohérence de l'enseignement public, qui se traduisait par l'adhésion générale des enseignants aux croyances que l'on pensait liées à la construction de la République.

La dynamique égalitaire

La deuxième composante de l'idéologie réformatrice, c'est la prise en compte de la revendication multiforme d'*Égalité* dont l'extension progressive évoque irrésistiblement les analyses toquevilliennes de la dynamique de l'« égalité des conditions ».

Aux origines du courant réformateur, l'idée d'égalité avait un contenu assez nettement défini qui contraste avec son indétermination actuelle. Dans la tradition républicaine, la notion d'égalité correspond à deux préoccupations essentielles :

- le souci d'*égalité des droits*, et l'exigence d'une destruction des *privileges* de classe dans l'enseignement. C'est ce thème qui inspire la revendication de la gratuité des lycées, la défense du système des bourses et, plus radicalement, la critique des artifices qui limitent l'accès aux formations supérieures à un milieu socialement fermé ;
- la croyance à la démocratisation de la société par la *méritocratie* scolaire.

Pour nos contemporains ce credo simple et optimiste serait sans nul doute *naïf*. Sous la III^e République, par exemple, la *sélection* est une idée *de gauche* : elle apparaît comme le moyen de promouvoir les « talents » et de réduire les *privileges* des « héritiers ». A l'opposé, la prise en compte par l'École elle-même de la critique sociologique des mécanismes spontanés de reproduction des inégalités socioculturelles la conduit aujourd'hui à une profonde *crise de légitimité*, qui

met en question sa capacité à assurer l'égalité de tous devant l'*instruction*. On sait bien en effet que, au terme des procédures d'orientation ou de sélection, le succès scolaire reste beaucoup plus fréquent dans les classes privilégiées que dans les classes populaires : de là l'idée, familière depuis les travaux de Pierre Bourdieu, que le système scolaire, en présentant la réussite comme le fruit des talents et des efforts *personnels* et non comme l'effet d'un héritage, donne aux membres des classes dominantes une « théodicée de leur propre privilège » (8).

Chez Pierre Bourdieu, néanmoins, la « démystification » des illusions de la méritocratie n'allait pas jusqu'à remettre en cause la légitimité, pour l'essentiel, de la culture scolaire (9). L'idée était alors de promouvoir une *pédagogie rationnelle* qui viserait une inculcation méthodique de tous les « prérequis » de la réussite scolaire. Par un retournement inattendu, le souci d'aller, au-delà de l'*égalité des droits*, vers l'*égalité réelle* finit, combiné avec d'autres facteurs, par ébranler la légitimité de la culture transmise par l'Ecole. A partir de la fin des années soixante, en effet, un thème apparaît dans la contestation de l'Ecole, qui inspirera rapidement certaines transformations institutionnelles : si l'incapacité de l'Ecole à contrecarrer la reproduction des inégalités tient à la distance entre la culture scolaire et la culture populaire, ne convient-il pas de dénoncer tout ce qui favorise cette coupure ? Beaucoup des transformations de l'enseignement du français revendiquées, parfois avec succès, par les militants pédagogiques (10) s'inspirent d'une problématique de ce type, au-delà du conflit entre les tenants de la tradition et les défenseurs de la nouvelle critique et de la linguistique moderne. Plus que les controverses scientifiques, ce qui est sans doute déterminant ici, c'est l'idée que les disciplines modernes, qui se veulent scientifiques mais non *normatives*, permettront d'échapper à la sanctification, par l'Ecole, de la « distinction » incarnée par le bon langage ou les belles œuvres.

Au terme de cette évolution, il semble donc que l'on arrive à un retournement complet des intentions premières des fondateurs de l'enseignement public, puisque le « soupçon » porte désormais sur les croyances essentielles du début du siècle : contrairement à ses espoirs, l'école n'a pas été un vecteur de démocratisation de la société parce

(8) P. Bourdieu, citant Max Weber, in *La Reproduction*, Paris, Ed. de Minuit, 1970, p. 250.

(9) Cf. la conclusion des *Héritiers*, Paris, Ed. de Minuit, 1964.

(10) Notamment par l'Association française des Enseignants de français (AFEF).

que son projet de diffuser une culture de valeur universelle était lui-même une illusion. Tel est, en 1981, le constat de M. Legrand : l'École n'a pu ni surmonter la division idéologique de la société, ni combattre efficacement l'inégalité sociale, ni réduire la distance entre la culture qu'elle prétendait promouvoir et les aspirations des « jeunes » — d'où il conclut que la première préoccupation des réformateurs doit être d'adapter l'École à la culture réelle de ceux qui la fréquentent, pris dans toute leur « diversité » (11).

C'est de cette évolution que provient la rencontre à laquelle nous assistons aujourd'hui entre le motif *égalitaire* et les préoccupations « sociales » d'une part, l'*individualisme pédagogique* de l'autre : démocratiser l'École, ce sera désormais opérer une révolution copernicienne dans la pédagogie, qui fasse de l'élève, de ses *besoins* et de ses *capacités actuels*, le centre du système scolaire.

L'individualisme pédagogique : enseigner ou apprendre ?

La principale erreur, s'agissant de l'orientation pédagogique contemporaine, est d'y voir un simple ensemble de *moyens techniques* visant à améliorer la rentabilité de l'institution scolaire.

Aux origines de la pédagogie moderne, bien avant qu'elle acquière une légitimité dans l'institution scolaire, il y a une révolution intellectuelle — issue de la transposition dans la réflexion pédagogique des éléments essentiels de la pensée moderne, dans sa double visée de rationalisation et d'émancipation.

On peut très grossièrement distinguer trois moments dans la constitution du discours pédagogique contemporain :

- Chez les pédagogues de la fin du XVIII^e siècle, de Rousseau à Pestalozzi, apparaissent les traits essentiels qui définissent l'esprit de l'éducation nouvelle : priorité à l'*activité* sur le *verbalisme*, recherche d'un mode de rationalisation de l'activité humaine qui échappe à l'alternative de l'*exhortation moralisante* et de la *contrainte*, organisation des apprentissages en fonction de « ce que les enfants sont en état d'apprendre » plus que de « ce qu'il importe aux hommes de savoir » (12), priorité à l'*intérieurisation* du savoir plutôt qu'à la transmission et l'imitation des *modèles* culturels. On perçoit déjà chez Rousseau les conditions de possibilité du double mouvement de contestation des institutions scolaires et

(11) L. Legrand, *op. cit.*, *passim*.

(12) *Emile*, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, t. IV, p. 242.

d'élargissement du champ d'action de la pédagogie que nous connaissons aujourd'hui : d'un côté, le progrès dans les apprentissages est subordonné à la logique interne du développement subjectif de l'individu, mais, en contrepartie, *tous* les apprentissages peuvent être l'objet d'une organisation rationnelle, qui rompt avec la routine traditionnelle.

- Le champ où, de manière privilégiée, seront expérimentés les principes pédagogiques nouveaux sera celui de l'éducation spécialisée. On remarquera ici, une fois de plus, l'affinité profonde entre la pédagogie moderne et la révolution démocratique. L'éducation spécialisée est née du sentiment d'un contraste entre l'égalité *de droit* entre les hommes et de l'exclusion *de fait* de certains (sourds-muets, aveugles et plus tard débiles mentaux), que l'on voulait éduquer, bien qu'ils fussent privés d'un commerce normal avec leurs semblables. Elle a très vite découvert les ressources que lui offrait une pédagogie fondée sur la prise en compte de tous les aspects de la personne, qu'il s'agisse de trouver dans l'usage des facultés restées intactes une compensation aux infirmités ou de tenter de retrouver, au cœur même de l'irrationalité des conduites humaines ou de l'insignifiance de la parole, les moyens d'un progrès vers la rationalité (13).
- Le tournant décisif sera constitué par la naissance (favorisée d'ailleurs par certains pionniers de l'éducation spécialisée comme Binet ou Maria Montessori) des mouvements de l'« Ecole nouvelle » (J. Dewey, Claparède, Decroly, etc.). C'est à travers ce mouvement, et ses prolongements dans l'Ecole (cf., en France, le mouvement Freinet), que ce qui jusqu'alors était une philosophie ou une stratégie d'élargissement des tâches des pédagogues va se muer en *idéologie militante*.

Parce qu'il insistait sur la nécessité de partir de l'intérêt actuel de l'enfant et de réduire la distance entre le maître et l'élève, ce courant a su d'autant mieux trouver sa place dans l'institution scolaire que la légitimité de celle-ci cessait progressivement d'être évidente ou indiscutée. Il incarne sous une forme radicale des tendances qui se traduisent aussi bien dans des aspects de la vie scolaire, de la réorganisation des enseignements élémentaires dans le sens d'une plus grande prise en compte de la « spontanéité enfantine » à l'élimination progressive des orientations précoces qui choquent, plus

(13) Sur ces questions, cf. nos études : L'éducation spécialisée en France, 1882-1982, in *Esprit*, mai et juillet-août 1982, et L'éducation spécialisée, in *Universalis*, 1983, supplément à l'*Encyclopædia Universalis*.

encore que l'esprit égalitaire, le postulat moderne selon lequel un individu peut toujours *en droit* révéler des capacités insoupçonnées — quelle que soit sa faiblesse *de fait*. Les formes d'enseignement qui se réclament des pédagogies « modernes » valent, le plus souvent, ce que valent les maîtres qui les pratiquent ; quant à leur expansion, même si on peut la déplorer au vu de certains excès, elle doit surtout être comprise comme un effet de l'individualisme démocratique (14).

Fin de l'Ecole

Il est donc clair que les tendances à l'œuvre dans l'Ecole contemporaine correspondent à un mouvement profond de la société contemporaine et qu'il ne suffit pas d'en appeler au « bon sens » pour surmonter les tensions ou les difficultés que certaines réformes ont fait naître dans l'enseignement français. Certaines évolutions ont quelque chose d'indépassable, qui tient à la conscience de plus en plus répandue du fait que l'autorité ne peut plus aujourd'hui s'exercer sans le consentement de ceux qui lui sont soumis. Comme on l'a remarqué plaisamment, mais avec profondeur, la psychopédagogie aura au moins créé *l'enfant de la psychopédagogie* : ces lycéens, collégiens ou écoliers qui se proclament « en situation d'échec » scolaire parce qu'on n'a pas su tenir compte de leurs « motivations » ou parce qu'il n'y a pas assez de « communication » dans leur établissement scolaire (15).

Si agaçant que cela puisse être parfois, l'Ecole ne peut sans doute plus aujourd'hui instruire de *l'universel* sans faire droit à la *particularité* subjective, pas plus qu'elle ne peut imposer les exigences *sociales* qu'elle a charge de défendre, si elle ignore ou réprime les aspirations des *individus*. Il reste que l'Ecole ne pourra pas *persuader* et encore moins *convaincre* de la valeur de ce qu'elle représente si elle fait sienne une idéologie qui, parce qu'elle ne lui demande rien d'autre que de s'adapter à ce que *sont* les individus, la nie dans son essence même, tout en prétendant la rénover.

SUMMARY et RÉSUMÉ, p. 191.

(14) Sur ces questions, voir l'article de Philippe Raynaud, *L'esprit démocratique et la crise de l'enseignement*, *Le Débat*, n° 26, septembre 1983.

(15) J. Muglioni, Inspecteur général de l'Instruction publique (Philosophie), *La fin de l'Ecole*, Paris, ministère de l'éducation nationale, 1980.

LOUIS LEGRAND

*Le projet « Legrand » :
que peut-on en attendre pour les collèves ?*

Dans les jours qui ont suivi la publication de mon rapport, parmi les objections, les indignations et les injures, un argument a été avancé à droite comme à gauche : ce projet ne faisait que reprendre et aggraver la néfaste « Réforme Haby ». L'ancien ministre a lui-même pris position à l'Assemblée nationale sur ce sujet. Mon projet à ses yeux ne comporterait rien de très neuf à l'exception d'un point important : l'absence de sélection à l'entrée en sixième. Il reprenait ainsi la substance d'une déclaration faite au *Monde* au lendemain de son départ : l'échec relatif de sa réforme résulterait d'une mauvaise interprétation ayant permis à des élèves trop faibles d'entrer en sixième.

Je suis heureux de l'occasion offerte par cet article de dire moi-même ce que j'en pense, car je crois, comme M. Haby, qu'il s'agit là de l'essentiel, non pas d'un simple point de vue technique mais, plus profondément, d'une conception philosophique et politique fondamentale.

Il est clair cependant que mes propositions n'ayant pas été reprises comme telles et n'ayant eu ni force de loi, ni la durée d'application nécessaire à tout jugement étayé sur des faits, je ne pourrai me situer qu'au niveau des conceptions. J'essaierai cependant, pour finir, de dire ce que les premières mesures prises par M. Savary permettent de prévoir pour l'avenir, en comparaison des constatations faites après neuf ans d'application de la réforme Haby.

Et tout d'abord, on ne peut qu'être frappé par un fait : la mission que me confia M. Savary en 1982 — avec mon accord — ne mettait pas en cause les orientations de la réforme Haby. La lettre de

mission expliquait le dysfonctionnement apparent des collèges par une mauvaise application du principe de l'hétérogénéité des classes imputable à une formation insuffisante des enseignants. Elle constatait également le maintien, contraire à la loi, d'un palier d'orientation à la fin de la cinquième avec consolidation de filières ségrégatives ultérieures (1). En bref, il n'est pas question de remettre en cause le principe inscrit dans la loi de 1975 du collège unique mais bien d'essayer de le rendre viable. Le programme des partis de gauche n'avait d'ailleurs jamais cessé d'affirmer la nécessité de l'unification et de la continuité du système éducatif de 6 à 16 ans, et la réforme Haby, par habileté ou par conviction, s'était largement inspirée de ces orientations déjà présentes, faut-il le rappeler, dans le plan Langevin-Wallon et, légalement, dans la réforme de Gaulle de 1959 (2). Une relecture des attendus de la réforme de 1975 n'est d'ailleurs pas inutile. Les objectifs sont ceux de la gauche : former des citoyens autonomes, donner à chaque jeune une double formation personnelle et professionnelle, égaliser les chances et renforcer l'unité de la nation par la suppression des ségrégations scolaires (3).

De là, trois groupes de mesures institutionnelles. En premier lieu, avec la réaffirmation d'une sectorisation obligatoire, la suppression des filières et la constitution de classes hétérogènes avec soutien temporaire, à l'intérieur de ces classes, pour les élèves en difficulté. Un jeu d'options devait permettre par ailleurs, à côté de ce tronc commun obligatoire, de répondre aux intérêts particuliers des individualités diverses. En second lieu, un rééquilibrage des activités au profit des sciences, de l'éducation manuelle et technique et de l'ouverture au monde contemporain, avec refonte des programmes de sciences physiques, naturelles et humaines. Enfin augmentation de la participation des familles, des élèves et des professeurs à la gestion des établissements. J'ajouterai, ce qui n'était pas dans la loi mais ce qui se développa en fait, l'ouverture au milieu avec les projets interdisciplinaires d'actions éducatives prenant le relais des 10 %, et le développement du travail indépendant et des centres d'autodocumentation.

Si l'on s'en tient à la lettre de ces orientations, mon projet pourra paraître ne rien apporter de nouveau sinon mettre un peu plus l'accent sur l'ouverture de l'école et la prise en compte plus nette

(1) A. Savary, Lettre de mission à Louis Legrand, in Louis Legrand, *Pour un collège démocratique*, Paris, La Documentation française, 1982.

(2) Jean Capelle, *L'école de demain reste à faire*, Paris, PUF, 1966, et Association des journalistes universitaires, *Les partis devant l'école*, Seuil, 1973.

(3) Ministère de l'Éducation, *La réforme du système éducatif français*, CNDP, 1977.

des individus par la pédagogie différenciée. Encore faut-il noter que l'article 6 de la loi prévoyait déjà que « des groupes peuvent réunir des élèves d'une ou plusieurs classes, ou être constitués indépendamment de l'organisation par classes » où l'on pourra voir l'évocation des groupes dits « de niveaux », expérimentés alors dans les collèges expérimentaux. Par ailleurs, l'article 11 disposait que l' « autonomie dont disposent les collèges dans le domaine pédagogique... tend à adapter l'action éducative, compte tenu notamment des caractéristiques et de l'environnement de l'établissement ». Disons qu'il n'y avait rien là qui pût inquiéter un pédagogue « de gauche ». Tout au plus pouvait-on reprocher le caractère très général et surtout très timoré de ces ouvertures vers autre chose que la classe traditionnelle et vers la relativisation des normes nationales.

En revanche, les textes de 1975 recèlent des aspects tout aussi importants, mais présentés de façon anodine, si anodine qu'ils passèrent inaperçus ou furent considérés comme allant de soi.

En premier lieu, l'entrée en sixième est subordonnée « au suivi de la formation primaire » (article premier du décret 76-1303 du 28 décembre 1976). Or, ce suivi ne signifie pas seulement le fait d'avoir vécu cinq ou six ans à l'école élémentaire, mais celui d'avoir maîtrisé les objectifs de fin de CM2. L'article 9 du décret 76-1301 sur l'école élémentaire est explicite sur ce point : « L'élève parvenu à la fin du cycle moyen accède de droit à la première année des collèges. » Dans le cas contraire, un redoublement est prévu. Mieux (art. 8) : « Un certificat d'études primaires atteste que sont atteints les objectifs de la formation primaire. » Donc, en droit, nul ne peut entrer au collège s'il n'a obtenu le certificat d'études primaires. Les autres élèves auraient dû rester à l'école élémentaire. Un cursus spécifique était d'ailleurs prévu pour eux qui leur permettait d'entrer directement dans des classes pratiques au niveau de la quatrième. Selon le ministre, il se serait agi là d' « inadaptés ».

Autre aspect important dont ce palier de fin de CM2 est l'illustration : les programmes nationaux restent impératifs. L'article 3 du décret sur les collèges est explicite : les programmes et objectifs sont fixés par niveaux annuels. Le soutien ne peut fonctionner que sur une trame collective d'avancement couvrant ces programmes impératifs.

Ainsi était maintenu et même renforcé le caractère national et normé des programmes et des progressions. L'hétérogénéité des classes de sixième n'était possible que par l'homogénéisation du niveau d'entrée. Elle n'était tolérable que par l'existence d'une

filrière cachée, celle des « pratiques » ou des « inadaptés ». Pourquoi cela n'a-t-il pas fonctionné ? Pourquoi le certificat d'études primaires n'a-t-il jamais été promulgué ? Pourquoi le même pourcentage d'élèves sortant de CM2 accède-t-il en sixième en 1976 (86 %) et en 1980 (87 %) alors que les classes de transition qui accueilleraient au collège 20 % de cet effectif jugé incapable de suivre une sixième normale, avaient été supprimées ? Mystère des « effets pervers » ou effet d'une obscurité tactiquement voulue après les projets « Fontanet ». Car ceux-ci avaient été inspirés directement des collèges expérimentaux avec groupes de niveaux matière et, ce qui était l'essentiel, avec pouvoirs locaux d'organisation et d'adaptation des programmes nationaux. Je reviendrai sur ce point fondamental.

En second lieu, le palier de sélection de cinquième était implicitement maintenu par deux mesures complémentaires. D'une part le rôle des options, qui vont constituer le principe de groupement en filières à orientation pratique ou théorique dès la classe de quatrième, alors que seul un dispositif d'organisation impératif aurait pu dissocier les classes hétérogènes d'enseignement général commun et les groupes constitués pour les options. D'autre part, le maintien de structures d'alternance en milieu professionnel (art. 8). Le maintien de l'orientation vers les LEP, non prévu dans la loi, perdurera cependant jusqu'à nos jours et j'en ai reconnu le caractère transitoire inévitable dans mon rapport au ministre.

En troisième lieu, les pouvoirs des conseils d'établissement ne portent ni sur les programmes ni sur les horaires définis nationalement (art. 3). L'autonomie pédagogique porte finalement uniquement sur la vie scolaire et sur l'emploi de crédits et de moyens en postes et en heures, eux-mêmes régis par des normes nationales impératives.

Un tel dispositif, privé de sa base fondamentale qu'aurait dû constituer l'existence d'un palier ferme de sélection à l'entrée en sixième, ne pouvait qu'engendrer la confusion, le malaise et le dysfonctionnement. Il n'est pas possible de maintenir dans chaque collège des normes nationales d'horaires, de programmes et d'instructions pédagogiques sans créer une homogénéité, même relative, par rapport à ces normes. Le fonctionnement du soutien fut un point critique de cette impossibilité. Si le soutien doit s'exercer à l'intérieur de la classe pour des élèves désignés chaque semaine en considération des difficultés que le professeur a constatées au cours de son enseignement solitaire, il ne peut être efficace que si le retard pris par tel ou tel n'est que temporaire ou ponctuel. A partir du moment où les écarts sont considérables et cumulatifs, le maintien de la norme

ne peut conduire qu'au redoublement ou à la constitution de filières, ce qui est précisément interdit par la loi. D'où les tricheries innombrables (40 % seulement des classes de sixième étaient hétérogènes en 1980) (4). D'où le désarroi des professeurs criant à la baisse de niveau alors qu'aucune étude objective n'a jamais rien montré de tel. D'où le succès du privé où, au moins, nos enfants seront dans une école sérieuse, entre nous bien sûr ! Une pièce essentielle a donc manqué à la réforme Haby : le certificat d'études primaires. Mais cette pièce essentielle, au fond retour camouflé à l'examen d'entrée en sixième, est précisément ce qui ne peut qu'engendrer reconstitution de filières et ségrégation sociale. Le collège unique ne pouvait à la rigueur fonctionner qu'avec les filières du CES. Supprimer ces filières devait obligatoirement détruire le collège unique et conduire à rétablir des établissements séparés : le collège avec ses classes hétérogènes pour ceux qui ont maîtrisé les objectifs de fin d'école élémentaire ; les classes de fin d'études reconstituées, suivies de classes pratiques, pour ceux qui n'y sont point parvenus. Il va de soi que ces établissements séparés auraient eu les caractéristiques sociologiques des milieux différents qui leur envoient leurs enfants : ici des ouvriers, pour une part immigrés, là des familles de cadres et de professions libérales. Jusqu'en 1975, les classes de transition des CES maintenaient cette ségrégation à l'intérieur des établissements unifiés à recrutement sectorisé. La suppression de ces classes avec l'absence d'examen d'entrée en sixième devaient naturellement entraîner les revendications de déssectorisation auxquelles le gouvernement socialiste lui-même ne s'est pas montré insensible. Elles devaient entraîner également les indignations que l'on sait sur la baisse du niveau et les calomnies sur le fonctionnement de l'école publique. On aurait voulu préparer un retour vingt-cinq ans en arrière qu'on n'aurait pas mieux manœuvré. Naïveté ou machiavélisme ?

C'est pourquoi mes propositions, contrairement à ce qu'on en a souvent perçu, portent sur ce point fondamental d'une coexistence possible, dans un établissement, d'enfants venant de couches sociales diversifiées. Le point central, qui n'apparaît tel qu'avec les discussions actuelles, est le maintien et le renforcement de la sectorisation introduite, il faut le rappeler, en 1959, et l'affirmation que tous les enfants d'un même quartier doivent vivre ensemble jusqu'au terme de leur scolarité obligatoire. Tout le reste en découle. « L'homogénéité sociale sera d'ailleurs considérablement renforcée si des

(4) Jean Binon, Inspection générale, Enquête de l'inspection générale de la vie scolaire, in Legrand, *Pour un collège démocratique*, p. 261.

formations de valeur et de prestige comparables sont données à l'intérieur des mêmes établissements. Rien ne rapproche plus les hommes que les souvenirs scolaires et l'appartenance à une catégorie sociale est souvent déterminée bien moins par le milieu d'origine ou par le niveau des revenus des parents que par les études que les jeunes ont faites. Enfin, il est important de signaler que l'égalité scolaire ne répond pas seulement à un souci de justice, mais constitue un facteur décisif de cohésion pour la communauté tout entière. Il ne peut y avoir de société fraternelle, ni de nation unie et forte sans l'existence d'un système de références culturelles rendant possible un langage commun. » Qui a écrit ces pages ? Un ministre socialiste ? Point. Il s'agit du préambule aux textes de la loi de 1975.

A partir du moment où ce principe philosophique et éthique est retenu, le reste en découle. Les élèves sont divers, leurs niveaux de développement sont très différents, leurs attitudes culturelles aussi. Les recevoir dans un même établissement sans ségrégation exige que cet établissement soit doté du pouvoir collégial — enseignants, parents, adolescents — d'adapter les programmes, les horaires, les méthodes au public présent. Cela ne peut se faire que si les conditions institutionnelles de ce pouvoir sont reconnues par la loi. Pouvoir constituer les groupes de façon souple, pouvoir décider d'actions interdisciplinaires, pouvoir adapter la pédagogie, pouvoir relativiser les programmes, tout cela n'est possible que si les structures le permettent. Il ne sert à rien de dire, dans des textes officiels, que des aménagements sont possibles si les programmes nationaux et les horaires restent impératifs et si les professeurs ne sont pas mis dans les conditions d'emploi du temps et de service permettant l'exercice de ces pouvoirs. La structure en classes isolées, fussent-elles hétérogènes, rend radicalement impossible par la dispersion aléatoire des enseignants la constitution d'équipes pédagogiques. La disparité des services également. C'est pourquoi j'ai proposé, avec le pouvoir pédagogique des conseils d'établissements, la structuration des collèges en secteurs et en ensembles où un nombre restreint de professeurs puissent, à égalité de service, exercer la totalité de leur enseignement. C'est pourquoi j'ai également proposé un tutorat permettant un suivi personnel des élèves par les professeurs de l'équipe. Hors de ces conditions, la prise en charge d'une population hétérogène est radicalement impossible. C'est là ce qui distingue fondamentalement mes propositions de la réforme Haby de 1975. Celle-ci maintient l'isolement des professeurs dans leurs classes. Elle maintient ce que B. Bernstein appelle un « code série », c'est-à-dire la domination verticale des disciplines et les normes nationales qui

fondent leur légitimité (5). Le système que je propose repose au contraire sur la notion d'équipe responsable et sur le droit d'exercer ces pouvoirs. C'est le principe même de tous les systèmes « compréhensifs » avec ce que B. Bernstein appelle « code intégré », c'est-à-dire l'autonomie des établissements et la participation de tous les partenaires à la gestion démocratique de l'enseignement. Il est clair que ce dispositif est aux antipodes des habitudes jacobines françaises. Mais ce jacobinisme est incompatible avec une réelle démocratisation. Il conduit à la juxtaposition de pouvoirs parallèles abstraits, ceux de la hiérarchie disciplinaire, ceux des syndicats nationaux, ceux des associations nationales de parents d'élèves. Et l'élève, dans tout cela ? Isolé, au bout de la chaîne, il n'existe que comme satisfaisant ou non aux normes abstraites imposées, monnayées par les formations universitaires et par les manuels.

Or qu'arrive-t-il aujourd'hui ? Qu'est-ce que Alain Savary a retenu de mes propositions (6) ? A peu près tout, sauf précisément ce que je juge essentiel. Le ministre a retenu le rééquilibrage des activités, avec l'accent mis sur l'enseignement scientifique et technique (mais la loi de 1975 avait déjà mis en relief ces domaines) ; la continuité entre l'école élémentaire et le collège (mais c'était déjà le fait, sinon le droit) ; l'unification des services (ce qui est nouveau, mais les impératifs budgétaires en retardent la réalisation) ; le tutorat (mais un an après rien n'est fait sur ce point alors qu'il n'en aurait rien coûté à rémunérer autrement et pour d'autres activités la fonction de professeur principal) ; le travail d'équipe des enseignants (mais cela reste vague, en dehors de toute codification précise et statutaire) ; les projets d'établissements (mais nulle part il n'est question de toucher aux programmes nationaux). Quant à la structuration en secteurs et en ensembles, condition impérative du fonctionnement constant d'équipes disciplinaires et interdisciplinaires, cela est présenté comme une possibilité mais ne doit pas être considéré comme un dogme ministériel ! Bien mieux, le ministre redoute la « maladie bien connue de la bureaucratie qui s'appelle la réunionite ».

Certes, la réforme, conformément à mes propositions, ne doit pas être décidée impérativement. Il s'agit de s'y engager volontairement, en équipe d'établissement. Mais quelle peut être la portée d'un tel engagement quand rien n'est dit sur la nature des pouvoirs

(5) B. Bernstein, *Class, codes and control*, t. III, Londres, Routledge & Kegan, 1975, traduit in *Langage et classes sociales*, chap. XI, Paris, Ed. de Minuit, 1975.

(6) A. Savary, Déclaration du 1^{er} février 1983.

dont seraient dotées ces équipes, ni sur les conditions structurelles et statutaires de leur fonctionnement ? Bien mieux, la déclaration du ministre restait vague mais permettait des interprétations positives. On attendait un protocole précis concernant les établissements rénovés, protocole préfigurant le collège nouveau et généralisé. Hélas, la circulaire de rentrée 1984 va à l'encontre de cet espoir (7). A côté d'un discours général et généreux sur les objectifs, le travail d'équipe des enseignants est recommandé comme une nécessité mais « le ministère de l'Éducation nationale ne quantifiera pas nationalement les heures que les enseignants consacrent à leur travail en commun et aux élèves en dehors de leurs heures de classe. Mais ce travail doit être fait... » (!) Il n'est donc pas question de définir clairement les services nouveaux. L'organisation du temps scolaire et le groupement des élèves pourront donner lieu à des innovations. Mais le cadre n'en est aucunement fixé alors que rien n'est possible sans une structure adéquate de l'emploi du temps. Enfin, les prises de décisions locales devront s'exercer « dans le cadre des orientations nationales et *notamment de celles concernant les horaires et les programmes* ». Non seulement la constitution d'équipes reste vague et livrée au bon cœur des volontaires, mais encore leur pouvoir ne doit pas porter sur le verrou fondamental de toute adaptation à la diversité des publics. Dans ces conditions confuses on ne voit pas comment pourrait s'effectuer une prise en compte rationnelle des situations locales et individuelles. L'ambiguïté de la réforme Hahy subsiste. Qu'en sortira-t-il ? Au mieux, des actions éducatives interdisciplinaires ponctuelles et peut-être une amélioration de la vie scolaire. Mais certainement pas une baisse de la tension sélective latente et certainement pas non plus la disparition du désir de ségrégation sociale de plus en plus affirmé et que la querelle privé-public a encore attisé.

En réalité, on a l'impression, pour ne pas dire la certitude, que, par-delà les discours généreux, les responsables actuels comme les précédents restent profondément attachés au système du « code série » avec la responsabilité individuelle d'enseignants disciplinaires chargés d'enseigner à tous les programmes nationaux normés dans le cadre d'horaires obligatoires. Les textes en préparation sur les pouvoirs des conseils d'établissement seront révélateurs plus encore que les déclarations générales ou des circulaires aux incitations généreuses et vagues mais aux directives singulièrement limitatives quand

(7) BO du 12 janvier 1984, numéro spécial *Rentrée 1984*, note de service n° 84-003.

elles sont précises. Une telle attitude conduit obligatoirement au retour à la sélection ouverte et à la déssectorisation officialisée. Liberté pour des actions marginales comme les PAE, mais rigueur normée pour l'enseignant des disciplines « fondamentales ». Que diraient les parents devant une telle relativisation des exigences alors que les clameurs s'élèvent devant la baisse de niveau ! Soyons-en sûrs : ce n'est pas ainsi qu'on réalisera le collège démocratique.

Mais peut-être faut-il aller plus loin encore dans cette analyse. Le collège unique, depuis 1959, repose sur l'idée généreuse d'une unification du corps social par la culture et la vie scolaires. C'était l'idée centrale des fondateurs de l'école publique, de Ferry en particulier (8). Certes, ces beaux principes ont toujours coexisté avec maints accommodements ségrégatifs. Mais au moins, tous, à gauche comme à droite, en proclamaient la valeur. Qu'en est-il aujourd'hui ? N'est-ce pas là une de ces valeurs mortes qu'a fait dépérir le libéralisme triomphant des trente dernières années et que l'égoïsme sacré, lié à la crise, a fait définitivement périr ? On ne peut guère résister aux humeurs passagères d'une opinion publique versatile. Une fois de plus, il faudra combattre et espérer en des lendemains meilleurs.

(8) Jules Ferry, Discours d'Epinal, 23 avril 1879, *Robiquet III*, p. 57.

ANTOINE PROST

Un mal français : le baccalauréat

Le baccalauréat n'est certainement pas le problème prioritaire de l'enseignement français aujourd'hui. L'opinion, pourtant, ne voit que lui : « C'est la seule chose qui intéresse les parents », disent les journalistes. Voire. En tout cas, c'est la seule dont parlent les médias. Le récent rapport sur les lycées et leurs études en apporte la confirmation : il consacrait 14 pages sur 277 au baccalauréat, et c'est pourtant sur le baccalauréat qu'ont titré les journaux, écrits ou télévisés.

Cette obsession collective, proche de la névrose, se manifeste chaque année en juin. Les sujets de français ou de philosophie prennent place dans les journaux ; on s'interroge sur les proportions de succès ou d'échec ; on dresse des cartes ; on s'indigne des fuites, qui justifient plaintes et enquêtes infructueuses ; on conteste les sujets, trop difficiles, parfois même infaisables, cela s'est vu. Bref, c'est un événement national.

Dans la littérature pédagogique, la passion n'est pas moindre, et les opinions les plus contradictoires s'affrontent avec intransigeance. D'un côté, toucher au baccalauréat relève du sacrilège : la réforme la plus anodine scandalise, et l'on sonne aussitôt le tocsin. Tout changement passe ici pour un attentat, et l'on soupçonne aussitôt les raisons les plus noires. Ceux qui critiquent le baccalauréat sont accusés de vouloir rien moins que la fin de l'unité nationale et le nivellement par le bas.

D'un autre côté, on signale depuis longtemps le rôle du baccalauréat dans la sclérose et la rigidité de notre enseignement. Au vrai, il en bloque l'évolution — ce dont se félicite le premier parti. Comment,

en effet, diversifier l'enseignement pour l'adapter à la diversité des élèves, comment évoluer vers l'interdisciplinarité, quand la sanction est totalement uniforme et exclusivement disciplinaire ? Et l'on voit des professeurs pleins d'imagination, qui dépensaient des trésors d'intelligence avec leurs élèves de seconde ou de première, renoncer à toute innovation et rentrer docilement dans le moule en terminales. Il y a plus grave : le bachotage, cette gangrène qui consiste à ne prêter intérêt dans un enseignement qu'à ce qui peut servir le jour de l'examen, et l'on sait que ce n'est pas nécessairement le plus important.

On se propose de montrer ici la nécessité à la fois d'un baccalauréat et d'une réforme de ce baccalauréat, en s'appuyant sur des comparaisons étrangères et sur les enseignements de l'histoire.

1. *Nécessité du baccalauréat*

Une institution aussi forte n'est pas de celles qui se peuvent abattre. L'impossibilité pratique de supprimer le baccalauréat, sauf révolution improbable, pourrait dispenser d'argumenter son maintien. Mais les raisons de fait n'emportent jamais l'adhésion. Voyons donc les raisons de fond.

La grande originalité du baccalauréat est de constituer à la fois un « ticket » de sortie du second degré et un « ticket » d'entrée dans le supérieur. Les deux fonctions semblent incompatibles, et elles le sont, en effet, dans une certaine mesure, d'où la proposition, souvent avancée, de leur dissociation : les lycées délivreraient, sous leur responsabilité, un diplôme de fin d'études secondaires, tandis que les universités institueraient, si elles le souhaitent, un examen d'entrée selon les modalités qu'elles choisiraient.

L'exemple japonais oblige à rejeter cette solution. La qualité d'un examen dépend, en effet, entre autres facteurs, du rapport entre l'effectif des candidats et celui des correcteurs. Si l'on a peu de correcteurs pour beaucoup de candidats, il devient indispensable d'adopter un type d'épreuves simples, où la correction soit aisée et rapide. Inversement, si l'on tient à des épreuves complexes, longues à corriger, il faut un ratio moins déséquilibré entre les candidats et les correcteurs.

Au Japon, les universités recrutent à partir d'examens qu'elles organisent. Les universités privées ont leur propre examen. Les universités publiques, nationales, préfectorales ou municipales, organisent un premier ensemble d'épreuves nationales en japonais, anglais et mathématiques, et les candidats sont classés à partir de ces épreuves. Le second temps de la sélection concerne chaque université.

On ne peut faire acte de candidature que dans une seule université. Parmi les candidats qui la sollicitent, chaque université retient ceux qu'elle veut en fonction du classement national. La barre est ainsi plus ou moins haute, suivant la réputation et l'audience de l'université. Les candidats ainsi sélectionnés passent un second examen, organisé par l'université, qui porte sur dix matières, et décide de leur admission définitive.

Cette procédure a, sur l'ensemble du système éducatif japonais, des conséquences très graves. Comme le véritable enjeu des études secondaires est l'accès aux universités, le diplôme de fin d'études que les lycées délivrent à leurs élèves n'a aucune valeur. C'est un premier enseignement : quand il y a dédoublement de l'examen de sortie du second degré et de l'examen d'entrée dans l'université, c'est ce dernier qui compte.

Or tout examen qui compte a des effets déterminants sur l'enseignement qui précède. Au Japon, ces effets sont particulièrement spectaculaires, car l'enseignement des lycées, profondément remanié sous l'influence américaine après la défaite de 1945, s'inspire d'idéaux démocratiques et culturels très mal adaptés à la sélection féroce qu'effectuent les universités, même si l'enjeu en est un classement plutôt qu'une exclusion puisque, en définitive, les candidats finissent par trouver une université qui les accueille. On a donc vu se développer un enseignement parallèle à celui des lycées, dans les *jukus*. De statut purement privé, d'organisation pédagogique très variable, les *jukus* préparent exclusivement les examens d'entrée aux universités. C'est un entraînement intensif à passer les tests qui constituent le concours national.

Passons sur la surcharge de travail que ce système entraîne pour les élèves qui, après huit heures de travail au lycée (240 jours par an), vont encore volontairement passer parfois deux heures dans un *juku* payant.

Passons sur la situation fréquente des élèves qui ont terminé leur lycée, mais n'ont pas réussi à entrer dans l'université qu'ils avaient choisie. On les appelle *ronin*, comme les samouraïs sans maîtres. Pour eux, le *juku* est le seul espoir, et ils y bachotent fébrilement le prochain examen d'entrée aux universités. Le phénomène est, socialement, d'une grande importance. En 1976, 26 % seulement des étudiants reçus à l'entrée de l'université *Todaï* n'étaient pas des *ronins* (1).

(1) Joelle Plantier, *op. cit.*, p. 23. 42 % des reçus avaient été *ronin* pendant un an, et 32 % pendant plus longtemps encore.

Le plus grave est les effets induits sur l'enseignement des lycées. Ceux-ci ne peuvent pas ne pas réagir à la concurrence sauvage qu'ils subissent. Ils le font de deux manières. D'abord en cherchant à s'assurer les meilleurs élèves possibles au prix d'une sélection elle-même impitoyable. A la fin du collège, qui dure trois ans comme le lycée, s'instaure donc un examen d'entrée au lycée, examen où comptent pour moitié les notes de l'année. Cette part de contrôle continu n'empêche pas l'examen d'être déjà très sélectif, et l'on voit des *jukus* préparer non seulement l'examen d'entrée aux universités, mais encore celui qui donne accès aux lycées. La sélection régit ainsi tout l'enseignement et engendre un bachotage prolongé.

En second lieu, la pédagogie même doit s'infléchir. Un écart trop grand entre les épreuves sur lesquelles les élèves sont sélectionnés en fait et celles que les lycées pratiquent ne serait pas tenable indéfiniment. L'enseignement finit donc par privilégier les exercices les plus utiles pour l'examen, les seuls que les *jukus* pratiquent. Or ces exercices sont des tests de connaissances. Il faut donc entraîner les élèves à répondre vite à ces questions simples. Un dispositif moderne, informatisé, les analyseurs de réponses, y contribue : en appuyant sur un bouton, chaque élève répond à la question posée, et l'appareil calcule le score de réponses justes de chaque élève et de la classe entière.

Un autre exemple de l'asservissement de l'enseignement secondaire aux examens d'entrée dans le supérieur est l'enseignement des langues vivantes. Pas question de faire passer un oral de langue à tous les candidats ; ils sont trop nombreux. Les épreuves de l'examen consistent donc en des exercices purement écrits : questions sur un texte et exercices à trous. Les lycées s'alignent sur ces pratiques, et la langue orale cesse progressivement d'être enseignée. Si on veut l'apprendre, il faut recourir, là encore, à des entreprises privées et coûteuses.

On voit ici les conséquences ultimes qu'entraîne, pour l'enseignement des lycées, les modalités mêmes de l'examen d'entrée dans les universités : d'une part, la généralisation du bachotage, avec un entraînement systématique et intensif à des épreuves répétitives fort simples ; d'autre part, le développement de « boîtes à bachot » payantes, à visée purement utilitaire.

La sélection par les mathématiques et la physique commence à engendrer en France les mêmes déviations : la généralisation du bachotage et la prospérité des « sos maths » ou autres officines dont le calicot fleurit aux façades de certains quartiers, avant chaque période de vacances. Cependant, cette évolution est limitée par deux

faits décisifs : d'une part le baccalauréat est corrigé par des professeurs de lycées, qui savent donc ce qu'a été l'enseignement dispensé aux candidats : une correspondance minimale entre l'enseignement et l'examen est ainsi assurée. D'autre part, le baccalauréat est encore composé d'épreuves relativement complexes et longues à corriger, parce que le nombre des correcteurs est élevé. Si par hasard on laissait se constituer un examen d'entrée dans les universités, l'équilibre serait définitivement rompu, et l'on peut prévoir une évolution à la japonaise. Pour résumer ce point de vue de façon apparemment paradoxale, on pourrait dire que le baccalauréat est encore aujourd'hui le meilleur rempart contre le bachotage.

2. *Nécessité d'une réforme du baccalauréat*

Si le baccalauréat est nécessaire pour éviter la mise en place d'un examen d'entrée dans les universités que la disproportion entre le nombre des correcteurs et celui des candidats réduirait vite à un ensemble de tests qui finiraient par modeler jusqu'à la caricature l'enseignement des lycées, il devient indispensable de le défendre. C'est-à-dire de le défendre contre ses propres partisans, car il n'a pas de pires adversaires.

Que veulent, en effet, les partisans habituels du baccalauréat ? Plus d'épreuves, plus de notes. Ils souhaitent que tout enseignement soit sanctionné par une épreuve. Bref, ils poussent à alourdir sans cesse l'examen : plus il sera complet, plus il sera massif, meilleur il sera à leurs yeux.

Passons sur les conséquences funestes de cette tendance sur l'organisation de l'année scolaire. Plus l'examen est lourd, plus il commence tôt, et plus tôt s'arrêtent les cours : l'examen grignote l'enseignement.

Le vrai problème est de faire en sorte que le baccalauréat se déroule sans bavures. C'est une organisation humaine, et, quel que soit le soin apporté à prévoir les moindres détails, l'incident majeur est toujours possible. Plus il y a d'épreuves, plus ces épreuves sont diverses et nombreuses, plus grand est le risque d'incident. Ici, ce sont des copies qui se perdent ; là, des fuites qui obligent à recommencer toute une épreuve dans toute une académie, ne laissant plus aux professeurs qu'un temps dérisoire pour corriger en bâte les copies. Ailleurs, on distribue par mégarde, parce qu'une étiquette a été mal collée, le sujet d'une section à une autre section. Ou encore, on ne sait pourquoi, à l'imprimerie un sujet de biologie se trouve égaré dans une liasse de sujets d'histoire, et on le distribue avec eux, ce qui l'évente, et oblige à recourir aux sujets de remplacement. Sans

compter la pénurie menaçante de correcteurs. A force d'ajouter des épreuves ici et là, on finit par ne plus avoir de professeurs pour les corriger. On a ainsi introduit une épreuve écrite de philosophie dans les sections G et F du baccalauréat : les professeurs ont des paquets de 150 ou parfois 200 copies à corriger en six jours, et l'on doit faire appel aux retraités pour compléter les jurys.

De ces problèmes organisationnels, l'histoire porte témoignage. Depuis 1873, le baccalauréat se passait traditionnellement en deux parties, et il comportait deux sessions. Il fallait donc organiser quatre examens par an. Pour la seconde partie, il n'y avait, à la veille de 1940, que deux sections, philosophie et mathématiques élémentaires. Pour la première partie, il y avait quatre sections, mais comme les programmes étaient identiques, aux langues près, les épreuves ne différaient que pour les langues, tantôt mortes, tantôt vivantes, et parfois pour le français. C'était donc un examen simple. Comme les candidats étaient peu nombreux, il était facile à organiser.

Le système se complique à partir de 1941-1942. Les séries d'épreuves de la première partie divergent et se font plus nombreuses. Une troisième série, sciences expérimentales, apparaît à la seconde partie (1942), puis deux baccalauréats techniques (1946 et 1952).

Simultanément, le nombre des candidats à examiner augmente. Pour les deux parties réunies, il passe de 55 000 en 1938 à 178 000 en 1960.

On aboutit alors à une impossibilité matérielle et le baccalauréat entre dans une crise qui dure près de dix ans. On songe d'abord à supprimer l'oral, mais il était somme toute moins compliqué à organiser que l'écrit : pas de sujets à imprimer, cacheter, diffuser ; moins de candidats. On supprima donc la session de septembre (1960), ce qui diminuait de moitié la charge administrative, et on la remplaça par un oral de rattrapage, passé sur-le-champ. Mais la marée des candidats montait toujours. En 1962, ils sont 222 000. On décide alors de supprimer la première partie, remplacée par un examen probatoire qui eut la vie courte. Mais comme il fallait bien une épreuve de français à l'écrit et à l'oral, ce qui devenait le baccalauréat tout court (sans partie) était alourdi, et les horaires de terminales, qui comprenaient du français, craquaient de toutes parts. La création d'une épreuve anticipée de français permit en 1969 de sortir de l'impasse. Il y avait alors 230 000 candidats (2) environ.

(2) L'importance du baccalauréat se marque au niveau des textes qui le régissent : des décrets, quand horaires et programmes dépendent d'arrêtés. Pour suivre l'histoire du baccalauréat dans ces dix années, on verra donc les décrets des 28 août 1959, 12 septembre 1960, 29 septembre 1962, 30 décembre 1964 (suppression de l'examen

Statistiques significatives sur le baccalauréat 1938-1980

Années	Candi- dats à exa- miner (en milliers)	Bache- liers (en milliers)	Taux de succès (en %)	Observations et discontinuités
1938	55,0	20,5		Candidats 1 ^{re} et 2 ^e partie, 1 ^{re} session
1950		31,4	78,4	Bacheliers 2 ^e partie, 1 ^{re} et 2 ^e session Taux de succès majoré par des candidats reçus en juillet dans une série et en octobre dans une autre
1960	178,0	59,3	75,8	Candidats = élèves de 1 ^{re} et de terminales Plus qu'une session par an (décret du 19 sept. 1960)
1962	222,1	63,2	69,8	
1965	137,7	91,9	66,8	Plus de 1 ^{re} partie (décret du 29 sept. 1962) Candidats = élèves de terminales Réforme du second cycle, nouvelles séries, baccalauréat de technicien (décret du 10 juin 1965)
				Dont baccalauréats généraux (A à E) :
1970	236,7	167,3	70,7	138,7 soit 73,5 % de succès
1975	299,0	204,5	68,4	153,7 — 70,5 —
1980	337,2	221,6	65,7	158,9 — 66 —

Ce n'étaient pas pourtant les mêmes candidats, car entre-temps la réforme de 1965 avait créé les séries actuelles (A à E) et les baccalauréats de techniciens (F, G et H), multipliant ainsi le nombre des séries et sous-séries (12 pour le BTn F) et compliquant à plaisir la tâche des services d'examen, qui n'ont pas trop d'une année de travail pour préparer quelques journées d'interrogation.

Dans ces conditions, il est utopique d'imaginer que le baccalauréat, sous sa forme actuelle — le nombre des séries différentes a été réduit —, puisse résister à une nouvelle poussée des effectifs. Or, une telle poussée est probable, car les scolarisations longues ont tendance à augmenter dans le monde entier. Elle est en outre souhaitable, car un niveau supérieur de formation est nécessaire dans une société où le processus

probatoire et épreuve de français à la fin de la terminale), 10 juin 1965 (nouvelles séries et baccalauréats de technicien), 9 novembre 1965, 20 novembre 1968, 21 février 1969 (épreuve anticipée de français), 5 décembre 1969.

de production et de gestion recourt à des formalismes de plus en plus sophistiqués.

Aussi serait-ce faire preuve de bon sens que de rechercher sans attendre des simplifications susceptibles de rendre le baccalauréat plus robuste. Déjà le nombre de candidats dépasse 300 000. Si la décision est prise maintenant, de nouvelles formules peuvent être expérimentées, mises à l'épreuve, revues et corrigées. On évitera ainsi les années de tâtonnement qui seront le lot inévitable d'une réforme entreprise à chaud, sous la pression de la nécessité. On évitera surtout le risque majeur d'une disparition du baccalauréat, étouffé sous l'avalanche des candidats. Gouverner, dit-on, c'est prévoir : si l'on ne veut pas que dans dix ou quinze ans le ministre de l'éducation nationale, quel qu'il soit, n'ait le choix qu'entre remplacer le baccalauréat par un examen à base de tests ou un diplôme propre à chaque lycée, il faut dès aujourd'hui alléger et simplifier le baccalauréat pour le renforcer. La réforme est la condition de sa survie.

Les partisans les plus obtus du baccalauréat refuseront sans doute cette évolution sans se rendre compte qu'ils œuvrent en fait à rebours de leurs intentions. Pour eux toute simplification est une baisse de niveau. Cette opinion ne résiste pas à l'examen des faits, sauf si l'on postule que le niveau a tellement baissé dans toutes les matières que, pour le maintenir, il faudrait rendre l'examen de plus en plus sélectif et, à la limite, ne pas recevoir plus de candidats qu'en 1950. On constate en effet que, par des mécanismes d'ajustement spontané des correcteurs aux règles changeantes de l'examen — avantage de correcteurs qui enseignent au lycée —, quelle que soit l'organisation du baccalauréat, la proportion de reçus ne change guère (3). Il suffit de consulter le tableau ci-dessus pour en avoir confirmation. On peut donc penser qu'un baccalauréat plus léger ne serait ni plus facile ni plus difficile que l'actuel.

Au demeurant, alléger le baccalauréat n'est pas nécessairement diminuer le nombre d'épreuves. Ce peut être organiser certaines épreuves au niveau local, entre établissements, les professeurs du lycée A interrogeant, sur le programme national, les élèves du lycée B et réciproquement, quitte à modifier ces jumelages tous les deux ou trois ans. Il y a là une simplification appréciable : les sujets n'ont plus besoin d'être imprimés, cachetés, enfermés dans des coffres, distribués au jour J. Les copies peuvent être anonymes, mais elles ne circulent

(3) Le tableau ci-dessus montre surtout que la suppression de la session de septembre a diminué le nombre d'élèves finalement reçus au baccalauréat. Le taux élevé de succès en 1970 n'est guère significatif après les anomalies de 1968 et 1969. Il semble pourtant que les jurys deviennent plus sévères.

plus à travers toute une académie : s'il y a fuite, la responsabilité n'est pas diluée.

Sans doute les professeurs et les examinateurs se connaissent-ils. Mais cela présente un double avantage : plus de justice et plus de souplesse. Sachant ce qu'ils ont enseigné les uns et les autres, et comment, ils peuvent ajuster les sujets d'écrit et les questions d'oral à l'enseignement effectivement dispensé. Cela peut jouer en faveur de certaines classes où le professeur a été malade, par exemple. Plus souvent, ce peut être un facteur de sévérité : on met plus facilement une mauvaise note quand on sait de source sûre que ce qu'on demande au candidat, et qu'il ignore, lui a effectivement été enseigné. A l'oral notamment, plus question d'apitoyer l'examineur en lui expliquant que le professeur était chahuté, ou qu'il n'a pas traité la question, ou qu'il a toujours été absent.

Si l'on veut bien s'armer de bon sens et cesser de faire du baccalauréat l'enjeu de débats théologiques ou le dernier tabou de notre société soi-disant libérée, force est ainsi de constater que les idées courantes sont en la matière des idées fausses. Partisans et adversaires du baccalauréat œuvrent en fait à rebours de leurs intentions, et chacun d'eux aboutirait au contraire de ce qu'il veut, si on le laissait faire. Aveuglés par leur passion, ils ne voient pas les effets pervers parfaitement prévisibles des politiques qu'ils préconisent. Ceux qui demandent la suppression du baccalauréat pour lutter contre le bachotage risquent d'aboutir à un bachotage pire, avec la création d'examens d'entrée dans les universités nécessairement plus sommaires que le baccalauréat, et qui régiront en fait tout l'enseignement des lycées. Ceux qui défendent le baccalauréat contre toute mesure de simplification, d'allègement ou d'assouplissement pour ne pas en compromettre le niveau ou le caractère national, que ces mesures ne compromettent d'ailleurs pas nécessairement, le conduisent en fait à sa ruine devant la montée prévisible des effectifs.

En ce domaine comme en d'autres, il n'y a de fidélité aux traditions et d'espoir de changement que dans des réformes aussi ardemment combattues par les traditionalistes figés que par les inconditionnels du changement. Mais les réformes n'ont pas de place quand les fanatiques se livrent des guerres de religion. Et tel est le cas du baccalauréat.

Bibliographie

Cet article repose sur la documentation suivante :

Pour le Japon : Jean-Michel Leclercq, *Le Japon et son système éducatif*, Paris, La Documentation Française, notes et études documentaires n° 4747-4748 du 20 décembre 1983, 120 p. ; et, du même auteur, *Le Japon et son système éducatif*, rapport d'enquête, ministère de l'éducation nationale, direction de la coopération et des relations internationales, 1981, ronéogr., qui n'est pas exactement le même texte. Voir aussi Joelle Plantier, *Évolution du système éducatif japonais dans le contexte des mutations technologiques*, rapport de recherche, Institut national de Recherche pédagogique, 1981.

Pour le baccalauréat, l'état ancien de l'examen et tous les textes réglementaires et programmes le concernant se trouvent dans la thèse du directeur du service des examens du baccalauréat de l'Université de Paris, J.-B. Piobetta, *Le baccalauréat*, Paris, J.-B. Baillière, 1937, 1 040 p.

SUMMARY et RÉSUMÉ, p. 191-192.

VÉRONIQUE AUBERT

*Système professionnel et esprit de corps :
le rôle du syndicat national
des instituteurs*

Les éléments du paradoxe

Deux observations apparemment discordantes s'imposent dès l'abord à celui qui étudie le « corps » des instituteurs et des institutrices actuellement en fonction :

- d'une part, les bouleversements morphologiques qui frappent la profession depuis l'après-seconde guerre mondiale et que traduit la diversité des attributs sociologiques et statutaires des membres ;
- d'autre part, la cohésion des opinions et des comportements que découvrent les différents sondages et enquêtes (1).

Apprécier l'exactitude de ces observations et, si elles sont avérées, établir un cadre d'hypothèses qui rende compte de leur compatibilité constituent l'objet de ce propos.

L'analyse statistique vérifie globalement les deux énoncés qui sont au principe de la recherche. Cependant elle les précise et les nuance :

Une « déprofessionnalisation maîtrisée ». — La transformation morphologique de la profession est attestée par l'augmentation des

(1) Notamment : Les élections législatives des 4 et 11 mars 1973. Intentions de vote et attitudes politiques générales des diverses catégories de population. Les instituteurs, *Sondages*, 1973, n° 1, p. 34-39 ; Le vote des enseignants, sondage SOFRES réalisé entre le 12 et le 19 décembre 1977 sur un échantillon représentatif des enseignants du premier et du second degré, *Le Monde de l'Éducation*, n° 36, février 1978, p. 7-19 ; Le métier d'enseignant, enquête Louis-Harris France réalisée entre le 26 mai et le 7 juin 1978 sur un échantillon représentatif des enseignants du premier et du second degré, *L'École ouverte*, n° 54, septembre-octobre 1978, p. 37-50 ; Le vote des fonctionnaires, sondage IFOP réalisé entre le 9 et le 20 février 1981 sur un échantillon représentatif de 1 658 fonctionnaires, *Le Point*, n° 441, 2 mars 1981, p. 52-57.

effectifs, notamment en amont et en aval de l'école primaire, dessinant du même coup une nouvelle configuration des personnels, par le rajeunissement et la féminisation encore amplifiée du groupe, par le glissement de l'origine sociale des membres aujourd'hui issus, pour la plupart, des catégories intermédiaires, par l'élévation des titres scolaires, par la multiplication des voies d'accès à la profession, enfin par la prolifération des « régimes statutaires » (2). Mais la transformation est, au long des années, balancée par l'alimentation continue d'un flux d'individus formés dans les Ecoles normales et empruntant une trajectoire comparable sur nombre d'aspects à celle de l'instituteur d'antan (poursuite d'un cursus scolaire *via* les CEC lorsque ces établissements existaient, obtention d'un baccalauréat « d'excellence » lorsque le titre s'est généralisé, etc.). « Gardien de l'esprit du corps », le groupe en forme le « noyau structurant », destiné, à travers son « savoir », son « savoir-faire » et son « savoir-être », à socialiser en quelque sorte par « contamination » ses pairs. Bouleversement morphologique donc, mais « déprofessionnalisation » maîtrisée par une « population décisive ».

Autrement dit, la politique de recrutement malthusien et de réformes gradualistes mise en œuvre depuis trente ans (3) a tendu à

(2) La mutation du corps est analysée de manière complète et synthétique dans : Antoine Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, L'École et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1982, 729 p., p. 180-181. Rappelons seulement ici l'évolution du corps des instituteurs entre 1950 et 1981 par type d'enseignement :

Années	Ecole maternelles	Ecoles primaires	Enseignement spécial	CC-CEG Collèges
1950-1951	11 762	128 897		11 167
1960-1961	20 414	176 732	3 750	29 877
1970-1971	36 679	190 884	13 522	69 995
1975-1976	49 865	181 286	17 461	75 120
1980-1981	66 948	169 416	22 258	82 788
1982-1983	68 269	171 982	22 427	83 490

Sources : Pour les années 1950-1976, A. Prost, *op. cit.*, p. 198. Pour les années suivantes : concernant l'enseignement préélémentaire, élémentaire et spécialisé : ministère de l'éducation nationale, SCES, Note d'information n° 8306, 14 février 1983 ; concernant les collèges : Education nationale, budget voté, 1981 et 1983.

(3) Maintien d'une institution spécifique de formation ; contingentement du nombre des postes mis au concours chaque année ; révisions échelonnées du régime de la scolarité et des programmes d'enseignement ; régulation progressive de l'auxiliaariat : autant d'illustrations d'une stratégie « incrementaliste » visant — par « l'ajustement limité et graduel » — à garantir des effets du changement (cf. sur ce

conserver aux Ecoles normales une fonction de formation et de promotion de bons élèves de la République, palliant les besoins d'expansion du corps à l'aide d'une catégorie aisément extensible et compressible, l'auxiliarat.

Un effet de corps. — La cohésion des comportements et des opinions est confirmée à travers l'analyse secondaire des sondages qui de surcroît met en relief la spécificité de la caractéristique chez les instituteurs en regard des autres groupes sociaux, notamment les cadres moyens, plus encore les fonctionnaires. Surtout, l'étude porte au jour un processus d'homogénéisation des comportements et des opinions qui touche l'ensemble des individus à mesure de leur ancienneté d'appartenance à la profession. Plus précisément, la construction d'un indice d'intégration au corps (sur la base de 18 questions retenues pour l'analyse et relatives aux comportements politiques et religieux, aux opinions en matière éducative, à l'expression des solidarités sociales) dévoile une homogénéité des réponses individuelles plus nette chez les hommes que chez les femmes, plus affirmée aux âges médians qu'aux âges extrêmes (4).

point : D. Braybrooke, C. E. Lindblom, *A strategy of decision. Policy evaluation as a social process*, New York, The Free Press / Londres, Cellier-Macmillan, 1963).

(4) L'indice d'intégration a été élaboré à partir de l'exploitation secondaire d'une enquête réalisée par la SOFRES à la demande du Centre d'Etude de la Vie politique française aux lendemains des élections législatives de mars 1978 et dont on peut lire les principaux enseignements dans : J. Capdevielle, E. Dupoirier, G. Grunberg, E. Schweisguth, C. Ysmal, *France de gauche, vote à droite*, Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques, 1981, 355 p.

L'indice d'intégration a été élaboré comme suit : on a attribué une note positive à chaque réponse individuelle sur chaque variable qui était évaluée dans le même sens que l'évaluation moyenne du groupe. On a ensuite calculé le ratio : nombre de réponses positives/nombre total de réponses. L'indice varie donc de 0 (hétérogénéité parfaite par rapport au groupe) à 1 (homogénéité parfaite).

Les instituteurs et les institutrices se distribuent selon cet indice de la façon suivante :

13 → 18 = 0,72 à 1	= 25,5 %
10 → 12 = 0,55 à 0,71	= 23,5 -
8 → 9 = 0,44 à 0,54	= 26,5 -
0 → 7 =	0,44 = 24,5 -

Soit :	Total	Hommes	Femmes
$1 \geq I \geq 0,44$	75,5 %	83 %	72 %
$1 \geq I \geq 0,72$	25,5 -	40 -	18 -

La plus forte intégration se découvre dans la tranche d'âge médiane chez les hommes comme chez les femmes :

	Hommes 30-39 ans	Femmes 30-39 ans
$1 \geq I \geq 0,44$	100 %	82 %
$1 \geq I \geq 0,72$	63 -	35 -

Or ce phénomène ne masque ni une sélection provoquée par le départ des individus les moins enclins à adhérer aux normes du groupe (ici le taux d'évasion est faible et lorsqu'on quitte le métier c'est en destination d'autres secteurs de l'enseignement), ni un effet de génération : l'analyse du comportement électoral des instituteurs montre en 1967 comme en 1978 une uniformisation des votes et leur concentration en faveur de la gauche non communiste dans la tranche d'âge médiane (5). Que l'adhésion du plus grand nombre aux normes du groupe s'exprime au temps le plus fort de l'intégration professionnelle confirme bien la continuité des mécanismes de socialisation au long du cycle de vie professionnel.

Une mémoire polysémique. — Des entretiens approfondis réalisés auprès d'instituteurs et d'institutrices aux itinéraires les plus variés (6) éclairent les observations précédentes. Un même thème les structure : l'identification à la profession, identification symbolisée par l'effacement du « je » dans le discours au profit d'un collectif, que ce soit la « corporation », l'« école », le « syndicat ».

L'analyse fait aussi apparaître l'existence d'un récit latent, stéréotypé, sur lequel se développe comme autant de thèmes le récit particulier des membres. Ainsi le groupe produit-il, par-delà

(5) Ces observations ont été établies grâce aux travaux conduits par Guy Michelat et Michel Simon sur les intentions de vote des catégories socioprofessionnelles en 1966-1968 (cf. en particulier G. Michelat, M. Simon, Comportement politique en milieu ouvrier, *Revue française de Science politique*, avril 1975, p. 291-316). Les données réunies par ces auteurs n'indiquant pas la profession des femmes actives, la comparaison ne porte que sur le comportement électoral des instituteurs.

	Tranches d'âge						Total instituteurs	
	Moins de 30 ans		30-39 ans		Plus de 40 ans			
	I	II	I	II	I	II	I	II
Intentions de vote des instituteurs 1966-1968 (%)	66	33	71	48	56	34	66	40
Vote déclaré des instituteurs 1978 (%)	66	18	79	42	67	40	73	35

I : Ensemble des votes de gauche.
 II : Votes de gauche non communistes.

(6) Itinéraires figurant autant de types dont les critères constitutifs et la pertinence se sont dégagés de l'étude morphologique du corps.

l'empreinte de sa diversification, l'image de son immanence. Ainsi marque-t-il qu'il se réapproprie par récurrence l'identité qui le constitue comme corps. Réappropriation d'autant plus aisée que rien dans sa formation ne l'incline à l'analyse historique active de son passé et de son devenir. L'instituteur est à ses propres yeux un type social intangible, figé par l'histoire positiviste et dont la pérennité ne peut qu'être fortifiée par les discours institutionnels qui le mettent en scène (7). La difficulté est précisément de discerner dans l'univers des valeurs porté par le discours ce qui ressortit à la tradition politique laïque, produit du devenir historique de la société française, et ce qui réfléchit la même tradition captée par un groupe professionnel, perdant ainsi sa signification universaliste pour se transformer en instrument de définition et de légitimation d'intérêts corporatistes (8). Au demeurant, c'est probablement dans l'interaction des deux dimensions que s'opère la reproduction identitaire du « corps ».

La « réalisation institutionnelle d'une stratégie » (9)

Ces résultats conduisent à lever un présupposé qui se retrouve dans nombre de travaux sur la profession et qui tient à la « substantialisation » d'une catégorie juridique. En d'autres termes, ces résultats conduisent à considérer le « corps » des instituteurs et des institutrices non comme un donné mais comme une continuelle construction. Du même coup, ils appellent l'attention sur les mécanismes de mobilisation, de représentation et de régulation que la profession met en œuvre pour asseoir son identité, sa cohésion et sa reconnaissance. Au centre de l'interprétation, il faut alors placer le jeu des acteurs institutionnels, c'est-à-dire en premier lieu s'interroger sur les procédés par lesquels le SNI est parvenu à maintenir, face à l'administration, un rôle de porte-parole hégémonique de la profession.

(7) Egalement — ce serait une autre analyse à développer — par le goût accusé de la société occidentale contemporaine pour ces « voix qui nous viennent du passé », et qui « enracinent » dans une tradition, tradition de l'École républicaine en France par exemple. Il n'est sans doute pas indifférent que, dans ce pays, l'étude « inaugurale » au développement de l'histoire orale ait été un recueil d'autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque (cf. J. Ozouf, *Nous les maîtres d'école*, Paris, Julliard, coll. « Archives », 1967, 271 p.).

(8) On pense ici aux travaux de Bertrand Badie, *Culture et politique*, Paris, Economica, 1983, 140 p., chap. 2.

(9) L'expression est empruntée à G. Adam, J.-B. Reynaud, *Conflits du travail et changement social*, Paris, PUF, « Sociologies », 1978, 389 p., p. 165.

Une « politique de l'accommodement ». — La chronique de l'évolution de la syndicalisation et l'examen des caractéristiques du vote professionnel, en même temps qu'ils permettent d'établir une géographie syndicale irréductible à la carte sociale comme à la carte politique de la France mais non sans analogie avec la carte religieuse, attestent par là même la spécificité de l'histoire du groupe (10), décèlent une ligne de partage dans la profession. Quand les instituteurs ne manifestent qu'une loyauté toujours plus silencieuse à l'égard du syndicat (déclin relatif de l'adhésion des intéressés (11) et concentration des votes sur la tendance majoritaire, mais abstention massive lors des consultations syndicales, faible implication dans le combat militant, participation « molle » aux élections pour le renouvellement des commissions administratives paritaires), les professeurs de collège, au contraire, lui témoignent un soutien progressif et continu (augmentation relative de la syndicalisation dans ce secteur, importance de la participation électorale lors du renouvellement des Commissions administratives paritaires académiques, fidélité assurée au SNI que traduit la croissance des suffrages en sa faveur (12)).

C'est dire que chez les instituteurs, corps institué de longue date et constitué définitivement en 1948, le ressort de la mobilisation réside désormais moins dans la profession elle-même que dans les atteintes qui lui sont portées — le succès des grèves « de principe » en est un signe. C'est dire encore que, chez les insti-

(10) Pour ne donner qu'un exemple, dans les départements de l'Ouest (Finistère, Côtes-du-Nord, Morbihan, Vendée...) l'organisation détient le monopole de la représentation et, en son sein, la tendance Unité et Action la majorité.

(11) Relatif car l'organisation regroupe encore aujourd'hui 60 % des maîtres de l'enseignement primaire, chiffre exceptionnel eu égard au taux moyen de la syndicalisation en France. (Il oscille autour de 20 % chez les salariés, autour de 50 % chez les fonctionnaires.) Précisons que la désaffection pour le SNI ne s'est pas effectuée au bénéfice d'organisations rivales. Le SNEG notamment connaît un processus de dilution sensible. Reste à s'interroger sur l'avenir des offensives concomitantes de Force ouvrière d'une part, de la Confédération syndicale de l'Éducation nationale de l'autre, dans le champ syndical de l'enseignement primaire. En l'état, ces organisations apparaissent surtout fortes des « bruits » que leurs initiatives suscitent.

(12) Quelques résultats concernant les élections pour le renouvellement des commissions administratives paritaires illustreront ces propos : tandis que, en l'espace de dix ans, le pourcentage des voix en faveur du SNI diminue de 7 points chez les instituteurs (78 % en 1982 contre 85 % en 1972), il connaît une progression de 4 points chez les PECC (56 % en 1981 contre 52 % en 1972). Parallèlement, quand le taux de la participation électorale ne cesse de s'étioler chez les premiers (71 % en 1982 contre 80 % en 1972), il révèle une mobilisation forte et constante chez les seconds (\approx 80 % au long de la période). En d'autres termes, dans son combat pour la réunion des deux populations, l'organisation joue d'abord la captation de « ressources substitués ».

tuteurs, le syndicalisme obéit aujourd'hui à une stratégie de sécurité fondée en raison, effet émergent du mutualisme (13). C'est dire également que si l'organisation n'a pas enrayé la « déception », ni le « retrait » des membres, elle a néanmoins contenu la « défection » au prix d'une adaptation qui en fait l'institution appelée à négocier « la réappropriation d'attributs professionnels mutilés » (14) ; adaptation qu'autorise — à la fois cause et conséquence du processus — une situation de « monopoleur indolent » (15).

L'incorporation progressive dans la profession du corps des PECC — groupe latent à la recherche de définition et d'institutionnalisation (16) — atteste la capacité du syndicat à opérer les reconversions stratégiques que lui imposent les transformations du milieu. La force du SNI est d'avoir su répondre à la dualité de fonctions — catégorielle d'une part, identitaire de l'autre — exigée par le dédoublement de la profession sans que soient remises en cause ni la légitimité du regroupement ni sa cohésion. La définition des « utilités » communes aux deux populations (unification des temps de la formation initiale, unification des conditions de carrière, unification à terme des rémunérations) et la gestion parallèle d'intérêts spécifiquement accordés à chacune d'elles (en ce qui concerne les professeurs de collège : le combat des dix-huit heures ; en ce qui concerne les instituteurs : la bataille sur le statut de directeur)

(13) Le modèle utilitariste ne suffit pas à rendre compte du phénomène. Ici, il faut également considérer le coût psychologique induit par l'adoption d'un comportement défiant la norme (cf. sur ces points : M. Olson, *Logique de l'action collective*, Paris, PUF, « Sociologies », 1978, 199 p. ; P. Birnbaum, *Dimensions du pouvoir*, Paris, PUF, « Sociologies d'Aujourd'hui », 1984, 261 p., chap. VI).

(14) Cette formule suggestive est extraite d'une étude de Guy Groux, Cadres : le syndicalisme comme lieu d'affirmation de l'identité, dans *Les communautés pertinentes de l'action collective*, Laboratoire de Sociologie du Travail et des Relations professionnelles, CNAM, 1981, 140 p., p. 39-57.

(15) Concernant les effets de la structuration du champ syndical (de la concurrence parfaite au monopole absolu) sur le comportement des membres et la conduite des organisations, cf. Albert D. Hirschman, *Face au déclin des entreprises et des institutions*, Paris, Les Editions ouvrières, 1972, 141 p., notamment chap. 4 et 5.

(16) En gestation dès les années 60, le corps des PECC est créé en 1969. Menacé d'extinction dix ans plus tard, il renaît en 1981. De fait, son histoire hésitante réfléchit les attermoissements de la politique éducative depuis quarante ans et en concentre les enjeux. Dans la lutte entre « académiques » et « pédagogues » pour l'appropriation de cet espace professionnel, se lit une opposition sur la définition du savoir — instrumental ou désintéressé — qui reproduit la différence des origines sociales, des cursus scolaires, du mode de l'insertion et de la position dans le système d'enseignement des uns et des autres, partant, qui reproduit les formes distinctives du rapport à l'appareil éducatif et les conceptions divergentes de ses fonctions (cf. sur ces points : J.-M. Chapoulie, D. Merllie, *Le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire*, *Revue française de Sociologie*, 1975, XIV-4, p. 439-485 ; Hélène Desbrosses, *Instituteurs et professeurs*, Matériau pour l'analyse d'un groupe social, *EDIRES*, 1982, 461 p.).

ont empêché que ne se produisent la surenchère catégorielle, la « comparaison envieuse », plus encore la tentation de « sortie ». Du même coup, elles ont conservé au syndicat une capacité de représentation sur la profession et dans la négociation quasi inébranlée.

L'enjeu et le jeu. — La portée de la « politique d'accommodement » mise en œuvre par le syndicat ne saurait cependant être réduite au seul gain de soutiens compensateurs. De la même manière, la portée du combat sur la définition pédagogique du premier cycle de l'enseignement secondaire ne saurait être réduite à la seule « défense de corps ». A travers la maîtrise de ce champ, se décide, en réalité, le contrôle idéologique — réformisme ou communisme — du monde éducatif et plus largement du « peuple laïque ». Au cœur du conflit se dresse la triade SNI-SNES-FEN dont la configuration des alliances dessine l'enjeu. En l'occurrence, la structure des coalitions se trouve être définie par l'interdépendance du SNI et de la FEN, lesquels ne tiennent leur pouvoir respectif que du renforcement réciproque de leur tendance majoritaire. Dans ce « jeu mixte » (17) où chacun des alliés se fortifie à la puissance de l'autre, le SNI consolide sa prééminence.

La présentation de soi. — L'aptitude de l'organisation à assurer sa survivance est encore renforcée par le travail de présentation — constitutif du travail de représentation — qu'elle opère et dont témoignent l'étude de sa sociologie et l'analyse de son discours. L'appareil dirigeant figure l'image presque inversée du profil du groupe : population plutôt masculine, aux origines sociales modestes, d'âge médian, de formation traditionnelle. Ici une mise en scène de complémentarité se découvre entre un noyau de permanents revêtus des attributs du maître d'école archétypal qui fournit à la profession la pérennité d'une identité, et des membres qui — dans le produit d'une dissonance entre trajectoire sociale et vécu professionnel — fournissent à l'appareil les ressources mobilisables.

Parallèlement, à travers un rééquilibrage de sa composition sociologique au bénéfice des PEGC et que suffit à illustrer la figure de son nouveau secrétaire général, l'appareil dirigeant établit la reconnaissance des professeurs de collège, réalise l'union des deux populations, anticipe le futur de la profession. Un projet pédagogique qui fait de la formation totale de l'enfant l'attribut substantiel du maître « de l'école fondamentale » en fixe le destin.

(17) Sur les « jeux mixtes », cf. G. Adam, J.-D. Reynaud, *Conflits du travail et changement social*, op. cit., p. 131 et s.

Un discours répétitif relaye ce double travail de présentation et de représentation que donne à voir le Syndicat. La lecture suivie de *L'école libératrice* porte au jour la réactivation du mythe de l'âge d'Or de la profession (dans la célébration répétée, quelle que soit la rubrique étudiée, d'un panthéon limité d'hommes qui ont immortalisé ses valeurs : figure de la science, de la raison, du progrès avec J. Rostand ; de la discipline, de l'effort, de la volonté avec Alain ; de la modestie, de la retenue, de l'« autolimitation » des aspirations avec Albert Thierry ; de la conquête républicaine avec Péguy). Mais ici, plus que de puiser dans une « mémoire constituée », il s'agit de façonner une « mémoire constituante » (18) : le stéréotype est en effet réorganisé à l'adresse du maître contemporain que l'organe de presse campe en bouc émissaire déclassé et méprisé. Un discours ambivalent s'élabore qui nourrit un processus de mobilisation incessant, car s'y joue l'image dégradée du métier dont le syndicat garantit la réhabilitation. L'analyse de l'institution scolaire effectuée par le journal illustre le constat quand, dans le cadre de l'emprise du modèle reproductif de l'école, elle pose l'autonomie relative de l'appareil éducatif à travers l'action « libératrice » du maître. Dans la même perspective s'inscrit l'affirmation actuelle du savoir professionnel du maître qui, pourtant, en a longtemps constitué l'« identité stigmatisée ».

Cet arsenal ne suffirait pas à forger la cohésion du groupe ni la légitimité du SNI à l'incarner si l'organisation ne signifiait de fait ce que l'on peut nommer une « institution totale ». Et l'encerclement du corps — sous le couvert du mutualisme — n'aurait sans doute vu le jour si par l'intermédiaire d'un puissant réseau d'institutions et au risque de pervertir le militant en « prébendier », le SNI n'avait été à même de pourvoir amplement la profession en filières de promotion (19). Gratifications individuelles et gratifications symboliques se mêlent pour gommer le contrôle social dont l'édifice est porteur.

La « négociation intégrative » (20). — Cependant c'est sur le processus d'échange qui s'établit entre l'Etat et le syndicat qu'il

(18) Cf. F. Raphaël, Le travail de la mémoire et les limites de l'histoire orale, *Annales ESC*, n° 1, janvier-février 1980, p. 127-145. Les concepts de « mémoire constituée » et « mémoire constituante » sont empruntés à Henri Desroche.

(19) Cf. P. Bourdieu, La représentation politique. Eléments pour une théorie du champ politique, *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, n° 36-37, février-mars 1981, p. 3-25, p. 19 et s.

(20) Cf. Denis Segrestin, Du syndicalisme de métier au syndicalisme de classe : pour une sociologie de la CGT, *Sociologie du Travail*, n° 2, avril-juin 1975, p. 152-173, p. 164. La « négociation intégrative » s'oppose au jeu « à somme nulle » ou à la « négociation distributive » en ce sens qu'elle conjugue les intérêts des partenaires.

faut en dernier ressort s'arrêter pour comprendre le mécanisme qui aujourd'hui encore pose et impose l'organisation syndicale sur le devant de la scène. Ici la « régulation conjointe », effective dès les années 20, instituée par le paritarisme, renforcée par le développement de la Fédération de l'Éducation nationale et facilitée par l'autonomie syndicale, cristallise un système équilibré de prestations et contre-prestations au bénéfice de chacun des partenaires. L'Etat y gagne la neutralisation d'une catégorie pilote de la fonction publique et simultanément la réduction de l'incertitude dans la négociation avec le secteur ; le SNI en retire un ensemble d'acquis propres à assurer un affermissement de la tendance majoritaire, et partant une adhésion renouvelée des membres. « Corporatisme sectoriel » et « syndicalisme organique » s'éclairent et se confortent mutuellement (21). Propos paradoxal quand il semblerait que, depuis 1945, les visées stratégiques des deux institutions n'ont cessé de s'éloigner : le monopole de l'Etat en matière éducative et la formation d'un corps unique de maîtres en charge de l'école fondamentale dessineraient les lignes de clivage. Or, de cette nouvelle donne, le SNI a tiré avantage selon un double mécanisme :

— La politique de gestion du corps illustrée notamment par le dédoublement de la profession, la remise en cause du déroulement uniformisé des carrières, la déprofessionnalisation du recrutement, en avivant la « rivalité clientéliste », a conduit l'administration à mettre en œuvre — par une sorte d'effet pervers — une tactique de consolidation du syndicat. Acquis de longue date à la pratique institutionnelle, le SNI figure, entre tous, l'interlocuteur respectueux des règles du jeu. Ainsi la « négociation intégrative » est-elle en voie de relayer le travail propre de l'organisation en réalisant, à travers la progressive uniformisation des formations, des conditions de carrière, des rémunérations, l'unification des maîtres de « l'école fondamentale ».

— La querelle scolaire, quant à elle, a ravivé de façon singulière le principe de la laïcité. Parce que son énoncé riche de « dérivations » (22) fusionne signification universaliste et identification corporatiste, intérêt général et intérêts particuliers, la laïcité réalise la reconnaissance mutuelle des deux partenaires et fournit à chacun les ressources garantes de légitimité. Aussi parce que la laïcité incarne une tradition historique constituée en enjeu idéologique, elle donne

(21) Ici, il y a lieu simplement d'évoquer le processus, objet d'une autre étude, pour en souligner les conséquences sur le fonctionnement de l'organisation syndicale.

(22) Sur les « dérivations », cf. G.-H. Bousquet, *Précis de sociologie d'après Vilfredo Pareto*, Paris, Jurisprudence générale Dalloz, 1971, 203 p., p. 46-69.

naissance à un processus de « militarisation » qui interdit le « relâchement organisationnel » et accroît le soutien (23). En ce sens elle organise par excellence l'unité de la profession en même temps qu'elle cimente les éléments du système. C'est pourquoi, à l'image du mythe, elle demande à être continuellement réactivée et « bricolée ». C'est pourquoi également l'interrogation actuelle sur le destin du service public unifié et laïque de l'enseignement est promise, sans doute, à se perpétuer de façon concertée.

(23) Cf. Lewis A. Coser, *Les fonctions du conflit social*, Paris, PUF, « Sociologies », 1982, 183 p.

SUMMARY et RÉSUMÉ, p. 192.

ANNIE RAYNAUD

Témoignage
Un CES banal

Après un an dans un CES de Lorraine, je fus envoyée dans une banlieue pauvre du Nord, puis en Loir-et-Cher. J'étais titulaire, mais on peut rester sur nomination provisoire pendant les deux ans qui suivent le stage de CAPES et pendant les deux ans qui suivent l'obtention de l'agrégation. Ce fut mon cas puisque je passai l'agrégation de lettres après avoir eu le CAPES d'espagnol.

Le début de carrière d'un enseignant d'aujourd'hui réserve bien des surprises dont les plus désagréables ne sont pas celles que l'on pourrait penser ; à en croire les lieux communs de la presse spécialisée, le professeur de français — et surtout le professeur diplômé certifié ou agrégé — souffrirait de ce que, ancien bon élève, il chercherait chez les enfants qui lui sont confiés l'image de ce qu'il était, pour se retrouver déçu par le faible niveau des élèves. En fait, mon expérience est tout autre et nullement exceptionnelle ; ainsi, dans les CES que j'ai connus en Lorraine, dans le Nord ou en Sologne, ce qui m'a paru pesant, c'est, beaucoup plus que l'inculture réelle ou supposée des élèves, le peu de talent du monde enseignant. Certes, on devient professeur de lettres parce que l'on a soi-même une expérience réussie dans son rapport à l'écriture ou à la littérature, mais précisément le fait que les élèves sont aujourd'hui plus étrangers que jadis aux normes de la bienséance linguistique ou littéraire ne change rien aux problèmes pédagogiques.

Que nos élèves soient foncièrement ignorants ou simplement médiocres, le problème sera toujours pour nous de même nature : établir un lien entre notre goût pour un savoir déterminé et le désir des élèves — désir dont rien ne garantit d'avance qu'il s'accordera au nôtre.

La routine scolaire a ceci de terrible aujourd'hui qu'elle ne se donne pas pour simple routine, mais qu'elle se veut inspirée, jusque dans ses moindres moments, par l'Idée pédagogique pleine et entière. Très souvent, par exemple, un principal de collège qui devrait être un animateur pédagogique est aussi un fonctionnaire d'autorité soucieux de faire sentir son pouvoir à ses subordonnés ; le malheur dans ce cas est qu'il devra invoquer, à l'appui de ses décisions ou des conseils qu'il prodigue volontiers aux nouveaux enseignants, tout l'arsenal de la légitimité pédagogique : l'intérêt des enfants (qui justifie les emplois du temps baroques), l'opinion supposée des parents d'élèves (qui interdit les innovations les plus innocentes), la cohésion de l'équipe pédagogique (qui suppose que nulle initiative n'est bonne si elle n'est pas comprise de chacun des collègues), l'image de marque du bon professeur (mélange subtil de sourires stéréotypés et d'autorité factice).

Autre exemple du discours pédagogique, le lien du progrès général des individus avec le rapport à la culture scolaire. La pédagogie, selon beaucoup de pédagogues contemporains, consisterait à faire d'abord plaisir aux enfants, et, ensuite seulement, à les instruire, s'ils le souhaitent. Or mon expérience montrerait plutôt que la stimulation des enfants est d'autant plus forte qu'elle est médiatisée par des objets culturels qui sont distants de leur expérience quotidienne et de leur langage spontané.

Ma première expérience d'enseignement se déroula dans le lycée technique d'une région pauvre du Nord. Le niveau des élèves que l'on m'avait confiés était si bas que j'essayai d'abord ce que l'on conseille en stage : la formule du débat (par exemple débat sur le racisme ou sur la peine de mort ou sur les motos, etc., parce que les sujets de débats peuvent varier à l'infini et occuper l'année). Les élèves se mirent à ricaner : « On vous aura comme celle de l'année dernière, qui a fait une dépression nerveuse. »

Et je les entendais se plaindre que le débat, ça ne les intéressait pas, qu'ils perdaient leur temps, qu'ils seraient mieux dehors. Puisque les recettes miracles que l'on donnait alors dans les stages pédagogiques — débats, lecture et commentaire de journaux — ne marchaient pas, je me tournai vers la culture classique, en choisissant ce qui était le plus susceptible de leur plaire : Baudelaire.

Dès lors, ils s'intéressèrent aux cours, et non seulement nous étudiâmes des poèmes de Baudelaire, de Rimbaud et de Mallarmé, mais nous pûmes aborder l'étude du mécanisme de la dissertation.

Je compris alors que les élèves méprisaient le professeur qui se refuse à leur apporter un savoir de haut niveau ; ils étaient sensibles

au fait que je ne les traitais pas en marginaux de la culture classique, et que je les considérais comme dignes d'avoir accès à la même culture que les enfants des quartiers riches : du reste, nous abordâmes ce débat et ils le dirent clairement.

Cette expérience se confirma au CES où je fus envoyée l'année suivante (les CES ou collèges s'arrêtent à la troisième).

C'était un CES très pauvre d'une banlieue industrielle du Nord. En sixième, les élèves lisaient et écrivaient avec difficulté. Je m'indignais en entendant, en salle des professeurs, les collègues parler avec mépris de leurs élèves. Je compris que beaucoup leur dispensaient un enseignement médiocre, de faible niveau, sous le prétexte fallacieux qu'il leur fallait « s'adapter » à leurs élèves. Je m'aperçus que, en sixième déjà, bien des élèves étaient lassés de l'école alors qu'ils ne manquaient pas d'enthousiasme par ailleurs. Pour les décider à étudier, je devais leur proposer quelque chose d'intéressant. Je décidai de tenter une expérience que j'abandonnerais si elle se révélait peu concluante. Je leur suggérai de monter une pièce de théâtre qu'ils joueraient devant leurs camarades.

D'après les collègues, c'était la sixième la plus faible et les élèves le savaient. Ma proposition leur plut parce qu'ils virent là la possibilité inespérée de se revaloriser devant les autres classes. Ensemble nous feuilletâmes le livre de sixième qui présentait aux dernières pages quelques textes classiques. Leur choix se porta sur Molière. Nous nous mîmes à étudier *Le bourgeois gentilhomme*. Les classes de sixième, hétérogènes, mêlent bons et mauvais élèves, ce qui engendre souvent des disputes, les bons reprochant aux mauvais de leur faire perdre du temps, et les mauvais reprochant aux bons leur inadaptation à la vie. La décision de monter une pièce de théâtre chassa tout différend : par définition, le théâtre nécessite la coopération de tous, puisque l'on donne toujours la réplique à quelqu'un ; ils travaillèrent donc par groupes. Je fus surprise de voir que tout le monde apprit son rôle, sans exception, et que certains se confectionnaient déjà des costumes.

Je prends le cas de Francis, un élève malentendant et bruyant, à qui les parents trop pauvres ne pouvaient acheter un appareil. Il fallait parler très fort pour qu'il entende, et l'habitude de ne plus écouter avait provoqué une certaine confusion dans son esprit. Tout le monde s'était résigné à ce qu'il abandonnât l'école le plus tôt possible ; il le savait et attendait ce moment. Mais quand il vit ses camarades venir jouer, il voulut en faire autant. Il me sembla tout désigné de lui assigner le rôle du maître de philosophie dans *Le bourgeois gentilhomme*, parce que ce rôle exige que l'on prononce

très distinctement les lettres de l'alphabet (« A, A, ou AEAE »). Toute la scène IV de l'acte II repose sur l'apprentissage des sons et du langage. Je lui proposai de venir lire le texte devant les autres, avant de l'apprendre, pour qu'il pût juger s'il lui convenait vraiment. Francis joua si bien que ses camarades applaudirent. Lui qui recherchait l'isolement au dernier rang, et qui avait renoncé à participer, levait maintenant le doigt pour jouer son rôle qu'il apprit très vite. Il n'était plus au ban de la classe.

Certes, nous ne faisons pas que réciter à longueur de cours. *Le bourgeois gentilhomme*, pièce riche en vocabulaire, nous permettait un travail de dictée, d'explication et de vocabulaire. Le langage du texte leur paraissait vivant puisqu'ils le jouaient.

Avec une autre classe de sixième dont le niveau était plus haut je jouai *Intermezzo* de Giraudoux avec le même bonheur. Je constatai que tout le monde apprenait son rôle et que les élèves qui jouaient le mieux étaient aussi bien les élèves forts à l'écrit que ceux qui détestaient l'écrit. Myriam, une élève insupportable et peu attirée par l'école, s'aperçut qu'elle étonnait tout le monde parce qu'elle retenait des pages entières de tirades : elle, que tout le monde destinait aux classes de perfectionnement, se révéla pleine de ressources. Elle fut ma meilleure auxiliaire.

Cette expérience peut paraître exceptionnelle, et cependant je suis certaine que tous les élèves sont prêts à tenter des expériences similaires.

Alors que nous étions à quelques jours de la représentation et que tout le monde connaissait parfaitement son rôle, le principal interdit de jouer la pièce sous prétexte que je n'avais pas travaillé en équipe. Je lui représentai que le professeur de mathématiques n'avait rien à faire en cours de français et qu'il n'avait jamais souhaité y intervenir. On peut se demander si tout cela ne revenait pas à condamner à la fois mon expérience pédagogique et les collègues qui n'y avaient pas participé.

Les élèves furent consternés, mais ils me témoignèrent leur joie d'avoir fait du théâtre.

En revanche, le désir d'apprendre des enfants m'a consolée des tracasseries administratives, plus nombreuses en collège qu'en lycée. Il est très agréable de travailler avec des élèves de sixième ; ils sont moins sceptiques que les adolescents et accueillent souvent les propositions nouvelles avec enthousiasme. Ma double expérience en lycée et en collège me l'a prouvé.

J'en ai conclu que l'évolution du public scolaire et de sa demande n'empêchait pas de conserver des ambitions pédagogiques impor-

tantes. Il faut cependant souligner ce qui pourra paraître un paradoxe : l'amélioration de la « relation » entre le « maître » et l'« élève » est elle-même conditionnée par l'affirmation d'une identité forte de l'enseignant, ce qui n'est guère possible s'il ne se présente pas comme enseignant d'une discipline *spécifique* conduisant des activités en relation privilégiée avec son *enseignement*. La pédagogie contemporaine se veut « sécurisante » pour l'enfant, et, plus encore, pour le maître : cela ne doit pas faire oublier cependant que nulle authenticité n'est possible qui s'établirait sur la *dénégation* de la position institutionnelle de l'enseignant.

SUMMARY et RÉSUMÉ, p. 192.

La querelle scolaire

MICHEL BOUCHARREISSAS, JACQUES ELLUL

Questions :

- 1) *Quelle est, selon vous, l'actualité de la querelle scolaire ?*
- 2) *La querelle scolaire est-elle liée aux clivages politiques traditionnels entre droite et gauche ?*
- 3) *Le débat semble s'être déplacé du thème de « l'école privée » vers celui du « pluralisme scolaire ». Etes-vous d'accord avec ce constat ? si oui, a-t-il une signification et quelle en est la portée ?*
- 4) *Les parents d'élèves attachés au pluralisme scolaire (ou à l'école privée) le sont-ils, selon vous, pour des motifs philosophiques ou religieux, ou plutôt par souci de chercher une réponse à la crise de l'école ?*
- 5) *Pouvez-vous définir à grands traits ce qu'est selon vous une école libre ?*

1^{er} mai 1984.

Michel BOUCHAREISSAS (secrétaire général du CNAL) :

« Plus que jamais, la réponse est : laïcité »

Vous me posez la question de savoir quelle est, selon moi, l'actualité de la querelle scolaire. Pour vous répondre, et vous donner, de la façon la plus claire possible, le sentiment de l'immense majorité des laïques, vous me permettrez de distinguer deux aspects dans le problème scolaire, tel qu'il se pose aujourd'hui :

- le problème général de l'école, de son adéquation à une société en pleine transformation ;
- le problème des rapports entre l'enseignement public et l'enseignement privé.

Le premier est fondamental. Il devrait requérir l'attention non seulement des parents, des enseignants, des responsables des organisations politiques et culturelles, mais aussi de la Nation tout entière. Au cours du siècle écoulé, l'enseignement public, tout le monde le reconnaît, a accompli une œuvre considérable, mais aujourd'hui, alors que nous sommes au début d'une révolution technologique formidable qui, dans les décennies à venir, va bouleverser notre vie, il est urgent de mettre l'école en mesure de préparer, utilement et efficacement, la jeunesse à affronter cet avenir nouveau.

Placés devant une telle situation, pourquoi ne pas engager avec tous les partenaires intéressés une vaste réflexion sur l'ensemble de notre système éducatif et rechercher les harmonisations et les solutions correspondant aux évolutions sociologiques et culturelles qui ont marqué notre pays, notamment depuis la fin de la deuxième guerre mondiale.

Ce n'est malheureusement pas la voie qu'ont empruntée les responsables de l'enseignement privé, dont l'objectif unique est apparu clairement : gagner du temps et sauver, coûte que coûte, ce que vingt-trois ans de gouvernements de droite leur ont accordé. Semaine après semaine, nous les avons vus s'enfermer, se barricader dans un système qui ne correspond pourtant plus aux réalités d'aujourd'hui. L'on entend parfois dire que le problème scolaire est dépassé. Sous cette forme générale, la formule peut prêter à équivoque. Plus que jamais, le rôle et la place de l'école dans la formation sont d'une

brûlante actualité. Mais ce qui est dépassé, c'est le maintien institutionnalisé et généralisé d'une école confessionnelle, catholique à 90 %, payée par l'Etat.

Lorsque Jules Ferry et les grands républicains de l'époque créèrent l'école laïque, l'Eglise, alliée à toutes les forces monarchistes et conservatrices farouchement hostiles à la République, s'opposa violemment à cette nouvelle législation scolaire. Et pendant des décennies et des décennies, par une lutte sourde et constante, usant de tous les moyens, conjuguant, notamment dans l'Ouest, pressions matérielles et pressions spirituelles, elle s'ingénia à saper et à vider l'école publique.

Sans remonter à la période héroïque des débuts, faut-il rappeler qu'au lendemain de l'arrivée au pouvoir du Cartel des gauches les cardinaux et archevêques de France osaient déclarer le 10 mars 1925 : « *Les lois de laïcité ne sont pas des lois, elles n'ont de la loi que le nom, un nom usurpé. Elles ne sont que des corruptions de la loi, des violences plutôt que des lois* » ? Faut-il rappeler qu'au moment du Front populaire, le 31 mars 1936, ils accusaient l'école publique des pires méfaits, et demandaient « *de chasser de nos écoles ces virus révolutionnaires qui font de la France un des pays de l'univers civilisé où la plupart des générations qui arrivent à l'âge d'hommes sont systématiquement intoxiquées* » ? Faut-il rappeler enfin que, dans de nombreuses communes de l'Ouest, autour des années 50 encore, à la fin de la messe du dimanche, les prêtres faisaient réciter la prière suivante : « Des écoles sans Dieu, des maîtres sans foi, délivrez-nous Seigneur. »

Et pourtant, malgré ces anathèmes et ces campagnes de haine et de dénigrement, malgré les aides considérables et les privilèges accordés ces vingt dernières années à l'enseignement privé, malgré la politique malthusienne pratiquée par la droite à l'égard de l'enseignement public, ce dernier n'a cessé de voir le pourcentage de ses effectifs progresser régulièrement.

Plus important encore, les dizaines et dizaines de milliers de jeunes catholiques, les dizaines de milliers d'enseignants catholiques que l'enseignement public compte parmi ses élèves et ses maîtres et qui sont des croyants aussi sincères et aussi à l'aise que les élèves et les maîtres de l'enseignement privé attestent, s'il en était besoin, que cet enseignement n'a jamais eu le caractère antireligieux que certains lui ont prêté. Cette constatation que chacun peut faire confirme à nos yeux la valeur éducative fondamentale de l'école laïque. Ce n'est pas un bon moyen de fortifier les croyances de chacun que de l'enfermer comme dans un cocon, dans un milieu protégé, où il ne rencontrera que des jeunes partageant ses convictions. Il faut

au contraire au développement de l'esprit humain, à l'exercice de la liberté une certaine complexité de représentation, voire de résistance. La famille, bien sûr, a un rôle important à jouer à ce stade, mais elle constitue un milieu trop limité. L'enfant va trouver ce milieu diversifié, complexe, c'est-à-dire enrichissant, à l'école laïque qui vise justement à rassembler tous les enfants, quelles que soient les religions, les opinions et les conditions de leurs parents. C'est en ce sens que l'école laïque est en elle-même une excellente éducatrice et une excellente préparation à la vie en société.

Pour la très grande majorité des Françaises et des Français, la cause sur ce point est entendue : l'esprit laïque apparaît pour ce qu'il est : un esprit de tolérance, de compréhension et de respect réciproques, c'est-à-dire un esprit de liberté.

Un esprit de liberté qui dépasse, et de beaucoup, le cadre scolaire, au point qu'il a fini par imprégner très largement les aspects les plus divers de notre vie quotidienne et que nous vivons aujourd'hui dans une société pluraliste et profondément sécularisée. La laïcité est tellement entrée dans nos mœurs que, dans la plupart des actes de sa vie quotidienne, chacun la pratique un peu sans le savoir... comme M. Jourdain faisait de la prose.

Alors bien des tabous d'autrefois ont volé en éclats, bien des clivages qui paraissaient irréductibles se sont estompés. Enfin, signe particulièrement marquant de cette profonde évolution des esprits : depuis les deux dernières décennies notamment, de très nombreux catholiques ne se cantonnent plus dans leurs organisations spécifiques, où ils se retrouvaient entre eux, et entre eux seulement. Pendant très longtemps, en effet, ils avaient multiplié leurs entreprises propres, à côté ou en face des « autres » syndicats, mouvements de jeunesse, œuvres de bienfaisance, écoles, etc. Ils donnaient parfois l'impression de « camper » dans la nation. A l'exception d'une infime minorité, ils n'étaient ni dans les mouvements démocratiques, ni dans les mouvements de libération de la classe ouvrière. Dans l'ensemble, ils étaient la réaction, l'opposition.

Il n'en est plus de même aujourd'hui. Nombre d'entre eux sont activement présents dans les associations et les organisations les plus ouvertes et les plus diversifiées, dans les Confédérations ouvrières et les syndicats, dans les partis, les municipalités et les mouvements de gauche où ils assument pleinement et en toute liberté, sans chercher à s'enfermer dans une sensibilité particulière, ou à se distinguer par leur « caractère propre », les propositions et les aspirations de ces partis et de ces mouvements. Non, il faut se rendre à l'évidence, en 1984, catholique n'est plus forcément, comme il y a cinquante ou

soixante ans, synonyme de conservateur et de réactionnaire.

Ainsi, de cet ensemble d'institutions que l'Eglise tenait depuis des siècles, seule l'école privée, jusqu'à maintenant, est restée sous son autorité ; les autres, toutes les autres, sont passées progressivement sous celle de la puissance civile. Au fond, toute l'histoire moderne est celle d'un affranchissement de notre société de la tutelle de l'Eglise.

La situation actuelle de l'école privée est d'autant plus archaïque que l'enseignement privé lui-même n'a pas été sans subir les effets de l'évolution que nous venons de décrire. Dans la plupart des cas, il n'est plus l'enseignement à proprement parler confessionnel d'autrefois. On met son enfant là, soit parce que c'est plus facile, que l'école est plus près de la maison, qu'il n'y a pas de grande route à traverser pour y aller, que les heures d'ouverture et de fermeture conviennent mieux, bref pour des raisons de commodités pratiques, ou bien parce que l'enfant ne réussissait pas là où il était, et qu'on veut essayer autre chose. C'est ainsi que, pour plus de 80 % des parents qui lui confient leurs enfants, les motivations religieuses passent au second plan.

Enfin les maîtres qui y enseignent ne sont plus, dans la majorité des cas, des religieux comme autrefois, mais des hommes et des femmes ayant très souvent des charges de famille.

C'est dire que les conditions historiques et sociologiques qui ont présidé à la mise en place de notre système scolaire à la fin du siècle dernier ont été profondément bouleversées. Si nous ajoutons à cela le rôle et la place grandissante que prend la télévision dans notre environnement quotidien, on comprend que certains milieux catholiques en arrivent à considérer que l'école privée n'est plus la structure appropriée de la formation religieuse des jeunes.

Le Président de la République, lors de la campagne présidentielle, a proposé aux Français l'institution d'un statut unifié et laïque de l'enseignement. Il a précisé que la mise en œuvre d'un tel statut devait se faire « sans spoliation » et par « la négociation ».

Nous avons fait nôtre cette proposition qui a d'ailleurs été ratifiée par le suffrage universel et nous étions prêts à nous engager avec un esprit d'ouverture et de responsabilité dans une négociation qui se situerait dans cette perspective. Nous l'avons prouvé concrètement en décembre 1982.

Jusqu'à maintenant, les responsables de l'enseignement catholique se sont refusés à tout véritable dialogue : pour eux, à part quelques mesures, certes intéressantes mais relativement mineures, rien n'était « négociable ». L'issue du débat ainsi engagé devant le

pays par manifestations interposées dépendait essentiellement de la hiérarchie catholique. Elle avait donné l'impression au cours de la dernière décennie d'essayer de se démarquer de son ancien camp. Or, quelles que soient les précautions qu'elle pourra prendre, si elle continue à soutenir et à cautionner la position intransigeante de certains responsables de l'enseignement privé, elle va retrouver, jour après jour, pour des raisons essentiellement politiques, le soutien de plus en plus bruyant, de plus en plus encombrant de la droite la plus réactionnaire et la plus extrémiste ; alors, pour le grand public, à nouveau, Eglise catholique et réaction sont intimement liées.

Même si elle sauvait provisoirement une institution qui ne répond d'ailleurs plus du tout aux exigences d'une pastorale efficace, elle aurait compromis une image de marque qui commençait à émerger, et sans doute laissé passer une occasion historique de retrouver son véritable rôle. Pendant longtemps, l'Eglise a cru que la séparation des Eglises et de l'Etat serait pour elle une catastrophe : en réalité, ce fut une libération. Le règlement du problème scolaire ne lui offrait-il pas la possibilité d'une nouvelle « libération » ? Mais cela, c'est son affaire, ce n'est pas la nôtre.

La nôtre va consister à tirer la situation au clair, car le débat est actuellement faussé et la campagne des dernières semaines notamment repose sur une formidable mystification.

C'est tromper les Français que de leur faire croire que les libertés sont menacées.

C'est tromper les Françaises et les Français que d'affirmer que le dualisme scolaire constitue la garantie fondamentale du maintien de la liberté. L'Allemagne d'Hitler avait bien conservé la diversité de ses écoles, mais toutes devaient diffuser la même doctrine, tant il est vrai qu'un régime totalitaire a vite fait de balayer les obstacles qu'il peut rencontrer sur sa route. Non le garant de la liberté, ce n'est pas le dualisme scolaire, c'est le maintien de la démocratie. Nous connaissons tous de nombreux départements où l'enseignement public constitue presque un monopole de fait : nous n'avons jamais entendu dire, personne n'a constaté, que dans ces départements sévissait une forme d'esprit totalitaire.

C'est tromper les Françaises et les Français que de prétendre qu'il faut maintenir une école privée pour éviter « la mainmise du pouvoir socialo-communiste sur le cerveau de nos enfants ». Cette déclaration extravagante du Président du RPR est à la fois une insulte aux enseignants et l'illustration de la dérive politique du débat :

- une insulte aux enseignants : les maîtres ne sont au service ni d'un parti, ni d'un Gouvernement, ni de l'Etat. Ils sont les délégués de la nation. Ils ont toujours respecté cette haute et noble conception de leur mission, même aux heures sombres de l'occupation où, malgré les circulaires, les ordres et les menaces du sinistre Abel Bonnard, ils ont continué à enseigner dans leurs classes l'amour de la République et l'amour de la liberté ;
- une dérive du débat : elle montre clairement en effet que, pour certains, il ne s'agit plus ni de religion, ni de liberté, mais essentiellement, pour ne pas dire uniquement, d'une opération politique de conservatisme social.

En cela, elle nous ramène curieusement aux débats qui, en 1850, ont accompagné le vote de la loi Falloux. Le défenseur le plus acharné de cette loi qui plaçait l'Université sous la tutelle du clergé par des dizaines et des dizaines d'années, ce ne fut ni Falloux, ni Montalembert, ni Mgr Dupanloup, ce fut « M. Thiers ». Ce qui animait ce petit bourgeois voltairien, au lendemain des événements de 1848, c'était la peur de la révolution sociale, la peur de ce qu'il appelait « le spectre rouge » et qui lui faisait dire : « J'ai une aversion passionnée contre les instituteurs. »

Eh bien, puisqu'on nous a refusé le dialogue, c'est cette campagne d'explication et d'actualisation que nous allons réengager et poursuivre, quoi qu'il arrive.

Quant à votre dernière question (« Qu'est-ce qu'une école libre ? »), la réponse est simple : c'est une école laïque, au service de la nation, de toute la nation, scrupuleusement respectueuse des différences — intellectuelles, sociales, éthiques, philosophiques — et de la fragile conscience des enfants. Pour être plus précis encore : elle seule peut conduire à un libre éveil spirituel... le plus durable à coup sûr.

Elle a pour autre objet essentiel de procurer à chacun l'égalité des chances. Je dis bien des chances. Nous parlerons une autre fois des moyens. Car on est là-dessus loin du compte, c'est bien évident.

Jacques ELLUL :

Le grand débat

J'aimerais présenter ces réflexions en deux volets. Tout d'abord, les réponses relativement brèves aux cinq questions qui nous sont posées, ensuite une réflexion un peu plus développée, correspondant au fond du problème évoqué dans les questions 3 et 5.

I

La question de l'actualité du conflit scolaire est ambiguë. En effet, indiscutablement il y a une actualité puisque l'on débat publiquement, puisqu'il y a mobilisation des médias, puisqu'il y a appel à l'opinion publique. On ne peut plus nier qu'il y ait problème dans la mesure où il a été dramatisé, où on a cherché à l'imposer. Mais je dirais qu'il y a cinq ans, par exemple, il n'y avait aucune actualité de la querelle scolaire. Cette actualité n'existe pas « en soi ». Il n'y avait pas un problème scolaire qui s'imposait, qui était massivement ressenti comme une question d'actualité à résoudre à tout prix. Cela pouvait être l'opinion de petits groupes ou associations, mais ils ne suffisaient pas à rendre l'affaire urgente et brûlante. L'enseignement public (auquel je tiens et que je suis loin de critiquer) avait été secoué par des crises sévères depuis 1968, les plus graves provenant des réformes incohérentes ou accumulées qui lui étaient imposées. Si l'enseignement privé avait pris de l'importance cela provenait non seulement de l'abaissement du coût des études grâce à l'aide de l'Etat, mais aussi à cause de l'encombrement de l'école publique. Il est inutile de revenir là-dessus. On était arrivé à un *modus vivendi* qui n'impliquait pas de drame ! Mais qui déplaisait à certains, qui ont profité du changement de gouvernement pour en faire une question d'actualité.

Mais il ne faut pas croire que cela corresponde exactement à l'ancien clivage de droite et de gauche. La droite n'est pas forcément catholique, il existe des catholiques de gauche. La droite n'est pas forcément pour la liberté ! Il y a une droite qui a souhaité un enseignement monopolisé par l'Etat et ne tolérant pas des écoles concurrentes. De même qu'il y a une gauche qui est hostile à l'intervention de l'Etat et plus encore à son monopole, et qui serait désireuse d'une extrême

diversification de l'enseignement. Chacun sait qu'il existe une gauche qui compte sur l'Etat pour établir la justice et l'égalité, et une gauche qui récuse l'Etat au nom de la liberté. Je dirais donc que le changement de Gouvernement a été l'occasion de reprendre un combat abandonné depuis des années, en se fondant, ce qui était exact, sur la tradition de l'Ecole laïque républicaine et en rénovant l'ancien combat d'il y a un siècle. Mais quand même l'enseignement catholique n'est plus ce qu'il était et l'école libre n'est pas un moyen de diffuser une idéologie de droite.

Pendant il ne me semble pas que, sauf exception, on puisse dire que le débat se soit déplacé vers une question plus large, celle du pluralisme scolaire. Si l'on écoute les arguments et qu'on lit les articles consacrés à la question, on retrouve constamment les oppositions : privé/public ; laïque/catholique ; libre/étatisé (ou fonctionnarisé) mais très rarement on accède à l'idée que l'enseignement pourrait être exactement diversifié selon les tendances, les groupes, les milieux en toute indépendance de l'Etat. Ceci, que je développerai plus loin, apparaît comme une vue tout à fait utopique et sans référence à la réalité. Si bien que je ne pense pas que les parents d'élèves attachés à l'école privée le soient par souci d'un pluralisme scolaire. C'est une notion beaucoup trop abstraite et théorique pour intéresser. Elle n'est pas vraiment un débat. Je crois que cet attachement à l'école privée, tel qu'il s'est manifesté ces derniers mois, a des racines multiples, mais assez peu réfléchies au début. Les parents mettaient leurs enfants à l'école privée pour des raisons de commodité souvent (proximité, identité culturelle, conformisme au milieu, tradition familiale). Parfois par esprit d'opposition à une école jugée par eux trop permissive, sans discipline, avec un niveau d'études irrégulier. Parfois aussi, bien entendu, par conviction catholique et pour la défense de l'école catholique (mais ceci étant beaucoup moins important qu'il y a un siècle !). Parfois en obéissant à la conviction que l'école laïque était noyauté par le communisme, et qu'il fallait en sauver leurs enfants. Il y a eu certainement des décisions prises pour motif politique, et je les crois plus fréquentes que les décisions à fondement religieux. On a pu dire aussi, et je pense que ceci est exact, que l'on cherchait à mettre les enfants dans un « bon milieu ». Sous-entendu, l'école laïque est populaire, on n'y a pas de « bonnes fréquentations ». Mais en réalité, par les sondages multiples que j'ai faits, ceci semble avoir joué assez peu dans les dix dernières années. En tout cas, *lors de la décision prise par les parents*, les grandes idées, les motifs philosophiques ou le souci d'une école pluraliste n'ont certainement pas joué. On voit apparaître cette argumentation lorsque le débat a

été ouvert, c'est-à-dire quand il y a eu un changement de réglementation, un échange d'arguments et quand la situation a été dramatisée; c'est à ce moment que les motifs idéologiques ou théoriques apparaissent : à ce moment les parents, prenant parti pour l'une ou l'autre forme, explicitent avec des idées claires leurs choix antérieurs. Mais il est impossible de dire exactement si c'est là une superposition idéologique par rapport à des décisions prises pour de tout autres raisons, ou bien l'explicitation au niveau conscient d'orientations confuses antérieures.

Enfin en ce qui concerne la dernière question, elle fera l'objet principal de notre second point. Je ne peux ici que répondre par des repères négatifs. Une école libre, ce n'est ni une école neutre ni une école d'Etat. Mais ceci demande à être évidemment explicité.

II

On dit souvent que l'école laïque est une école où la plus stricte neutralité à l'égard des croyances est respectée. Autrement dit, elle est effectivement libre puisque toutes les opinions y sont admises, qu'il n'y a pas condamnation, exclusion d'une croyance, et, réciproquement, on n'impose aucune croyance. Or, je prétends que ceci est faux parce que la neutralité est impossible. D'une part, si l'on prétend que toutes les opinions sont admises, c'est vrai, mais à *condition qu'elles ne s'expriment pas*. C'est-à-dire à condition que les professeurs ne disent rien de leurs convictions personnelles, et que les élèves ne provoquent pas de débats « religieux » ou « politiques ». C'est l'un des grands mensonges de tous les libéralismes. Par ailleurs, il n'est pas exact que l'on puisse, comme enseignant, être complètement neutre et objectif. La façon même de s'exprimer, les choix d'exemples ou de pédagogie sont en réalité déterminés par l'idéologie (cachée) de l'enseignant même s'il est parfaitement honnête. Il n'est d'ailleurs pas vrai non plus que l'enseignant soit libre. Dans l'école laïque, par exemple, il serait impossible d'enseigner, dans le secondaire, le système fixiste de la création contre l'évolutionnisme darwinien ou à l'égal de celui-ci. On dira que c'est parce qu'il n'est pas « scientifique », mais on est de moins en moins sûr du caractère « scientifique » du darwinisme ! En outre, il est faux que, dans l'école neutre, il n'y ait pas de croyances, de valeurs « sacrées », de primat d'un idéal considéré comme évident. L'école laïque française républicaine est dominée par deux valeurs transcendantes (et je laisse de côté la laïcité elle-même en tant que croyance et idéal). Il s'agit de la valeur absolue de la Science et de la valeur intangible de la Nation (Patrie, Répu-

blique, etc.). Ce que l'on veut exclure par la formulation de l'école « laïque », c'est l'expression des anciennes croyances et religion (principalement le catholicisme). Mais en toute bonne foi les laïques se fondent aussi sur des croyances qui permettent d'élaborer un système de valeurs. L'argument qu'il faut une école unique pour une jeunesse unique, pour ne pas risquer de disloquer la Nation, repose sur cette valeur dernière de la France. Or, ceci est important justement à un moment où, par exemple, les scientifiques sont aujourd'hui les premiers à considérer que la science n'est pas neutre, qu'elle repose sur des postulats indémontrés, et que ce que l'on a enseigné il y a un demi-siècle comme une vérité absolue ne peut plus être admis. Cependant, la Science reste le fondement de la neutralité scolaire !

Le second aspect que je voudrais souligner, c'est qu'il est impossible d'avoir une institution scolaire libre et neutre alors qu'elle est une école d'Etat, organisée par l'Etat, ce qui implique nécessairement une orientation politique. L'Etat n'est pas l'« Etat de droit », idéalisé de Duguit : il est politiquement orienté et l'école est un instrument de gestion des populations, formées dans le sens voulu. Lorsque l'Ecole est dirigée au sommet par un ministre dépendant d'un conseil des ministres, lorsqu'elle est organisée selon un schéma unitaire imposé, et que les enseignants sont des fonctionnaires au service de l'Etat, même si cet Etat est républicain, même si cette école est vraiment ouverte à toutes les couches de la population, on ne peut pas dire qu'il s'agisse d'une école laïque, libre et neutre. Ce n'est pas une affaire de classe sociale ni une affaire d'idéologie politique du pouvoir. Le pouvoir politique, quels que soient sa nuance et son personnel, a un certain nombre d'exigences et de déterminations qui l'amènent inévitablement à se servir de l'école à ses propres fins. Par ailleurs, il ne faut pas minimiser le poids institutionnel, c'est-à-dire le fait que lorsque l'institution est organisée elle tend à s'accroître et à devenir de plus en plus rigide, si elle est seule pour exercer une fonction, si elle n'est pas en concurrence avec aucune autre, si elle ne rencontre aucune limite *de fait*. Toute institution obéit à la loi de croissance, et tend à devenir un système clos. Elle ne s'établit en système ouvert que si elle éprouve une résistance du milieu ou d'une autre institution. Et je pense que c'est totalement désastreux que l'Ecole se mette à fonctionner comme un système clos. Il faut quand même arriver à comprendre qu'il ne peut pas y avoir un véritable pluralisme à l'intérieur d'une institution unique, uniforme et centralisée. Si l'on admet quelques différences, parcimonieusement accordées, il ne s'agira jamais de pluralisme, mais d'une sorte d'au-même par adjonction de matières non obligatoires ! Autrement dit, il n'y

a pas d'École libre, ni de pluralisme idéologique au niveau scolaire si l'École prétend être neutre et déclare n'obéir à aucune idéologie. Si l'École est d'Etat. Si l'École est une institution monopoliste.

La seule solution pour que l'École soit libre, c'est qu'il y ait une pluralité d'Écoles concurrentes, chacune avouant son idéologie dominante, c'est-à-dire que les choses soient claires et les opinions annoncées. Pour qu'il y ait une École libre, il faut qu'il y ait une École républicaine et agnostique, mais aussi bien une École catholique, une École socialiste, une École musulmane, etc. La seule exigence étant celle de la compétence des enseignants, et puis le respect des règles moyennes admises pour la moralité publique, l'hygiène, etc. La diversité de ces Écoles devrait permettre l'existence de contrepoids entre elles. Il ne s'agit pas du tout de créer une concurrence du type de la concurrence économique libérale, mais seulement de permettre aux parents, selon leurs options, de choisir l'École qui convient le mieux à leurs tendances. Dire que c'est une « dictature » à l'égard des enfants, c'est négliger d'abord le fait que l'école laïque exerce aussi une « dictature » sur les enfants (par le préjugé scientiste) et ensuite le fait que sont innombrables les élèves des écoles catholiques qui ne sont pas devenus catholiques, et réciproquement ! Le second facteur essentiel est celui de la disparition du service public de l'Enseignement et par conséquent du ministère de l'éducation nationale. L'École libérée ferait partie d'une sorte de fédération regroupant toutes les tendances, représentant beaucoup plus un lieu d'échange et de coordination que de pouvoir et de décision. Rien n'est plus dangereux que la mainmise par l'Etat sur l'École. Car l'Etat peut changer d'orientation... et devenir dictatorial ! Toute école devrait être un centre d'apprentissage de la résistance à la dictature et à l'étatisation.

Mais se pose alors de suite la question du financement ! Qui va payer ? bien entendu l'Etat ! Etant donné que l'École est un service qui concerne tous les citoyens et tous les partis, c'est grâce à l'impôt qu'elle doit être financée. On aurait alors un système véritablement démocratique, où l'Etat financerait des activités qu'il n'exercerait pas lui-même. Je sais que la mentalité française est tout à fait opposée à une telle organisation et l'on dira que c'est impossible. Or, je pourrais donner de nombreux exemples attestant de l'existence et de la réalité de ce système. En France et hors de France. (Il ne faut pas que l'École soit financée par des mécènes « capitalistes », et pas davantage qu'il y ait des écoles somptueuses où les parents seraient riches et des écoles minables où iraient les fils de prolétaires.) Je n'en retiens que deux. En France : les Clubs et Equipes de Prévention contre l'inadaptation des Jeunes. Ces Clubs sont créés, gérés par des asso-

ciations privées, mais le financement est à 80 % assuré par l'État. Je pourrais donner beaucoup d'autres organisations du même genre. Ce n'est pas plus difficile pour l'École. L'obstacle, c'est l'idéologie de « l'École service d'État » et, grâce à cela, libre et neutre ! Hors de France, nous avons exactement ce système en Hollande, pour les trois niveaux d'enseignement. Je connais particulièrement l'Université libre d'Amsterdam, d'inspiration protestante. Elle compte 20 000 étudiants, davantage que l'Université d'État. Toutes les disciplines y sont enseignées, y compris celles qui exigent le matériel lourd le plus coûteux (physique, médecine). Et tout est payé par l'État. Bien entendu, il y a contrôles financiers de l'utilisation des fonds, des contrôles de résultats, les enseignants sont tenus d'avoir les diplômes conformes. Mais les diplômes peuvent être délivrés par l'Université elle-même et ils ont une valeur nationale... Par conséquent, ce que je propose n'est ni utopique ni impossible : ça existe, avec des résultats particulièrement satisfaisants.

Enfin je connais bien la critique, issue de notre manie française de l'unification : des jeunesses formées par des enseignements ainsi diversifiés vont rompre l'unité de la nation, et constituer des clans. Ceci est purement idéologique ! Les jeunes actuellement issus de l'enseignement catholique ne constituent ni un clan ni un cancer dans la nation ! Vouloir, selon le slogan : « Une École unique pour une Jeunesse unique », est un slogan non pas démocratique mais totalitaire. On sait de mieux en mieux maintenant qu'un organisme, une société, une association sont vivants dans la mesure où ils sont capables d'innovation, d'évolution, d'adaptation. Et ces aptitudes n'existent que si le corps est composé de facteurs différents, si le « système » est composé de « sous-systèmes » qui jouent les uns par rapport au autres. C'est exactement à cela que doit conduire l'existence d'enseignements diversifiés qui assureront une heureuse diversité culturelle féconde. L'Unité politique de l'Enseignement est un pas de plus vers la mort sociale.

*Le système éducatif : quelques données statistiques**

1. Evolution de la scolarisation (1906-1982).
2. Organigramme du système éducatif.
3. Evolution des effectifs de l'éducation nationale.
4. Secteur public et secteur privé.
 - Répartition des effectifs dans le 1^{er} degré.
 - Nombre moyen d'élèves par classe.
 - Répartition des effectifs dans le second degré.
 - Echanges entre secteur public et secteur privé.
 - Classement des académies selon la proportion des effectifs du secteur privé.

* Source : ministère de l'éducation nationale, service de l'informatique de gestion et des statistiques, sous-direction des enquêtes statistiques et des études.

1. Evolution de la scolarisation

Population totale. Population active
Population scolaire et universitaire

(1906 à 1982, France métropolitaine, effectifs en milliers)

Années ⁽¹⁾	Population totale ⁽²⁾		Population active ⁽³⁾		Population scolaire et universitaire ⁽⁴⁾	
	Nombre	Indices base 100 en 1970	Nombre	Indices base 100 en 1970	Nombre	Indices base 100 en 1970
1906	38 836		20 482		6 500	
1921	38 775		21 183		4 900	
1936	41 195		19 395		6 390	
1946	40 125		20 520		6 043	
1956	43 628		19 017		8 072	
1960	45 465		18 905		9 501	
1965	48 562		19 739		10 840	
1970	50 528	100,0	21 391,7	100,0	12 130	100,0
1971	51 016	101,0	21 536,4	100,7	12 372	102,0
1972	51 486	101,9	21 673,7	101,3	12 589	103,8
1973	51 916	102,8	21 930,0	102,5	12 902	106,4
1974	52 321	103,6	22 134,5	103,5	13 040	107,5
1975	52 600	104,1	22 184,1	103,7	13 160	108,5
1976	52 810	104,5	22 398,7	104,7	13 203	108,8
1977	52 973	104,8	22 614,3	105,7	13 283	109,5
1978	53 183	105,3	22 676,9	106,0	13 328	109,9
1979	53 373	105,6	21 486,0	100,4	13 325	109,9
1980	53 583	106,0	21 593,0	100,9	13 386	110,4
1981	53 840	106,5	23 044,9	107,2	13 471	111,1
1982	54 085	107,0			13 428	110,7

⁽¹⁾ Pour la population totale : estimation au 1^{er} janvier. Pour la population active : moyenne annuelle, à partir de 1970 — avant, au 1^{er} janvier. Pour la population scolarisée : au 1^{er} janvier de l'année scolaire en cours.

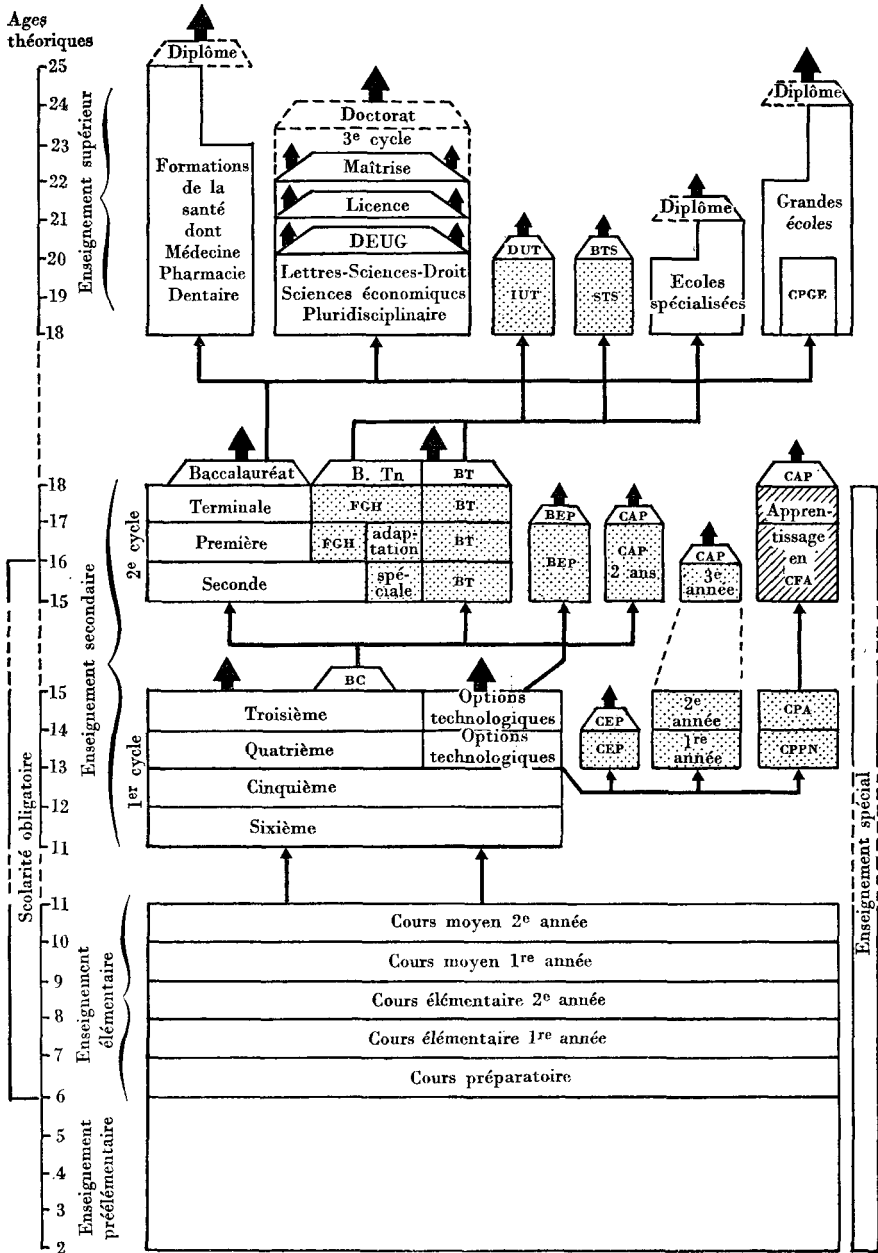
⁽²⁾ A partir de 1970 : réévaluations fondées sur les recensements généraux de 1968 et 1975. Pour 1982 : *Bulletin mensuel de statistique*, n° 1, janvier 1982.

⁽³⁾ Jusqu'en 1965 : population employée, non compris chômeurs. A partir de 1970 : population active résidente, y compris chômeurs selon la définition du BTR.

⁽⁴⁾ ⁽²⁾ ⁽³⁾ Séries communiquées par l'INSEE.

⁽⁴⁾ Population scolaire : élèves scolarisés à temps plein dans les établissements publics et privés du ministère de l'éducation nationale dispensant un enseignement préscolaire, de 1^{er} et 2^e degré (y compris enseignements spécialisés destinés aux enfants inadaptés), et des préparations postérieures aux baccalauréats, comprenant la formation pédagogique des écoles normales d'instituteurs, et des centres régionaux de formation de PECC. Population universitaire : étudiants des Universités de la France métropolitaine, à l'exclusion des élèves des grandes écoles.

2. Le système éducatif sous tutelle du ministère de l'éducation nationale (année scolaire 1981-1982)



3. Evolution du ministère de l'éducation nationale

Elèves, étudiants, enseignants
(1958-1959 à 1982-1983, France sans TOM)

	1958- 1959	1968- 1969	1978- 1979	1981- 1982	1982- 1983
Effectifs, Public + privé ⁽²⁾					
Préélémentaire	1 335,2	2 040,1	2 502,9	2 447,5	2 481,7
Elémentaire	5 688,1	5 163,6	4 660,6	4 724,8 ⁽¹⁾	4 571,1
Spécial	61,8	192,9	232,4	216,4 ⁽¹⁾	318,5 ⁽⁴⁾
1 ^{er} cycle,					
second degré	1 174,4	2 389,7	3 154,2	3 264,2	3 319,9
Second cycle court	330,1	668,1	761,1	817,0	833,4
Second cycle long	340,4	753,9	1 058,1	1 139,1	1 154,3
Postbaccalauréat	201,1	650,9	995,1	1 022,5	1 104,9
Total (milliers)	9 131,1	11 859,2	13 364,4	13 631,5	13 783,8
Personnel enseignant Public ⁽³⁾					
Préélémentaire	25 600	39 512	66 390	68 269	72 338
Elémentaire	162 400	182 779	169 154	176 646	179 889
Spécial	3 100	10 940	19 697	21 763	28 804
Lycées	37 706	68 644	66 061	75 951	83 546
Collèges	16 081	67 721	145 628	162 826	186 665
LEP	12 600	28 511	44 876	49 844	55 404
Universités	6 218	28 319	41 978	42 557	43 367
Total	263 705	426 426	553 784	597 856	650 013 ⁽⁵⁾

⁽¹⁾ Contrairement aux autres années, les effectifs des classes d'adaptation sont compris dans l'élémentaire.

⁽²⁾ Effectifs en milliers.

⁽³⁾ Effectifs à l'unité.

⁽⁴⁾ Tous niveaux, premier et second degré.

⁽⁵⁾ Non compris 29 125 auxiliaires du 1^{er} degré. Le privé occupait pour sa part 124 729 enseignants (39 748 du 1^{er} degré, 84 891 du second degré).

4. Secteur public et secteur privé

*Répartition des élèves par âge et par secteur
Enseignement préélémentaire
(1983-1984, France métropolitaine)*

	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans et +	Total
Public	214 521	626 221	655 250	633 049	10 566	2 139 607
Privé	35 971	93 421	96 747	93 551	2 065	321 755
Public + Privé	250 492	719 642	751 997	726 600	12 631	2 461 362
% $\frac{\text{Privé}}{\text{Public} + \text{Privé}}$	14,4	13,0	12,9	12,9	16,3	13,1

*Répartition des effectifs dans le premier degré
(1983-1984, France métropolitaine)*

	Public	Privé	Total	% Privé	Rappel 1982-1983 % privé
Préélémentaire	2 139 407	321 722	2 461 129	13,1	13,0
CP	730 449	116 843	847 292	13,8	13,7
CE1	673 064	112 910	785 974	14,4	14,1
CE2	691 880	119 356	811 236	14,7	14,3
CM1	738 746	132 232	870 978	15,2	14,8
CM2	768 308	147 541	915 849	16,1	15,9
CP-CM2	3 602 447	628 882	4 231 329	14,9	14,7
Initiation	8 946	144	9 090	1,6	2,3
Adaptation	14 849	2 016	16 865	12,0	11,5
Enseignement spécial	80 932	5 079	86 011	5,9	6,0
Total premier degré	5 846 581	957 843	6 804 424	14,1	13,9

Nombre moyen d'élèves par classe (préélémentaire)

	1980-1981	1981-1982	1982-1983	1983-1984
Privé	30,0	29,5	29,3	29,6
Public	29,7	29,1	28,8	28,7

Nombre moyen d'élèves par classe (élémentaire)

	1980-1981	1981-1982	1982-1983	1983-1984
Privé	25,2	24,8	24,3	24,2
Public	23,9	23,4	22,7	22,3

Répartition des effectifs dans le second degré

	% Effectifs privé / effectifs public + privé						
	1970-1971	1975-1976	1979-1980	1980-1981	1981-1982	1982-1983	1983-1984
1 ^{er} cycle	18,5	18,8	19,6	19,9	20,0	20,0	20,2
CFPN + CPA	33,1	7,4	8,5	9,2	9,4	10,1	10,8
2 ^e cycle court	26,2	22,7	21,7	22,3	22,5	22,0	22,1
2 ^e cycle long ⁽¹⁾	23,4	23,5	23,0	23,0	23,2	22,9	23,0
Total second degré	20,7	19,9	20,2	20,6	20,7	20,7	20,8

(¹) Y compris effectifs de LEP et préparations diverses.

Echanges entre secteur public et secteur privé

	1975-1976	1979-1980	1980-1981	1981-1982	1982-1983	1983-1984
Flux secteur public vers secteur privé	110 300	133 600	145 700	138 300	140 200	148 700
% par rapport aux effectifs publics	2,8	3,3	3,7	3,5	3,5	3,6
Flux secteur privé vers secteur public	57 300	63 000	72 300	97 000	77 600	76 100
% par rapport aux effectifs privés	5,9	6,2	7,0	9,3	7,3	7,0
Solde en faveur du secteur privé	53 000	70 600	73 400	41 300	62 600	72 600

*Classement des académies
selon les effectifs du privé dans le second degré (1983-1984)*

Académie	Effectifs second degré	% privé / ensemble public- privé	Variation 1982-1983 (%)
1. Rennes	121 963	44,2	+ 2,2
2. Nantes	114 903	40,1	+ 3,3
3. Saint-Pierre-et-Miquelon	298	39,7	— 2,6
4. Paris	65 184	36,1	— 0,5
5. Lyon	68 426	26,1	+ 3,7
6. Clermont	30 194	24,8	+ 1,8
7. Caen	29 496	22,6	+ 2,6
8. Lille	91 265	22	+ 3,5
9. Toulouse	44 000	20,7	+ 2
10. Grenoble	49 727	20,3	+ 2,2
France sans TOM	1 071 089	19,9	+ 2,4
11. Aix-Marseille	43 898	19,1	+ 2,3
12. Bordeaux	44 646	18,6	+ 1,8
13. Montpellier	29 433	16,8	+ 2,6
14. Poitiers	24 056	16,8	+ 3,2
15. Versailles	69 051	16	+ 1,8
16. Nancy-Metz	35 463	15,2	+ 2,4
17. Orléans-Tours	30 891	15	+ 2,9
18. Rouen	25 288	15	+ 3,9
19. Besançon	16 269	14,7	+ 3,9
20. Nice	19 003	14,6	+ 1,3
21. Reims	19 454	14,4	+ 4,1
22. Amiens	23 317	13,3	+ 3,9
23. Dijon	18 908	12,6	+ 2,6
24. Créteil	38 544	12,1	+ 1,3
25. Strasbourg	17 138	11,7	+ 3,2
26. Limoges	6 276	10	+ 2,1
27. Antilles-Guyane	8 793	8,4	+ 1,3
28. Corse	1 689	8,3	— 4,4
29. Réunion	3 399	5	— 0,2

JOURNAL

Remarques sur le modèle français de contrôle de constitutionnalité des lois

BERNARD POUILLAIN

Un peuple qui n'a pas de Constitution n'est pas un peuple libre (1). Il semble naturel d'en déduire qu'un peuple qui laisse violer sa Constitution ne l'est pas davantage. Pourtant ce n'est qu'en 1958 qu'une Constitution française a organisé un contrôle effectif de la constitutionnalité des lois. Un tel contrôle paraissait, en effet, une hérésie dans la conception française du régime représentatif dont le premier principe était la souveraineté du Parlement (2).

Derrière l'idée que « le Parlement ne saurait mal faire », se cachait

(1) Idée reprise et développée par le Préambule de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen du 26 août 1789.

(2) « Depuis la Déclaration des Droits de l'Homme, la loi, expression de la volonté générale, a occupé en France, sinon en théorie du moins dans la réalité, le sommet de la pyramide des normes juridiques. En théorie la Constitution demeure la règle suprême, et la loi doit se conformer à elle. Mais les facteurs les plus variés ont concouru à reléguer ces principes au rang des abstractions... Le prestige du *Contrat social*, en dépit des déformations que les Constituants de 1789 ont fait subir à la pensée de Rousseau, continue d'auréoler la loi... La période durant laquelle se systématisait la tradition constitutionnelle française, c'est-à-dire la III^e République, est régie par les lois constitutionnelles de 1875, vides de toute consécration des libertés fondamentales. Dès lors, un contrôle de la constitutionnalité des lois se fût cantonné dans la pure procédure et eût été sans portée pour la protection des droits de l'homme, à moins d'admettre la survie, dans le droit positif, de la Déclaration de 1789, tentative qui... était vouée à l'échec... Le résultat de cette évolution paraissait acquis : c'est assez faire, pour les libertés, que de confier au législateur seul la mission d'en fixer le statut. Au regard du principe de la protection de la liberté *par* la loi, dogme de la tradition libérale, le thème de la protection de la liberté *contre* la loi frisait l'hérésie » (Jean Rivero, Note sur la décision du 16 juillet 1971, *Actualité juridique. Droit administratif*, octobre 1971, p. 537 et s. Publiée également dans les *Pages de doctrine* A. de Laubadère, Mathiot, Rivero, Vedel, t. 1, p. 173 et s.).

peut-être aussi celle, moins avouable, que, de toute façon, les citoyens n'ont pas le droit de s'en plaindre (3). Il est certain, en tout cas, que le contrôle institué en 1958 était destiné par ses auteurs à être interprété de façon étroite (4). La conformité des lois à la Constitution devait être appréciée au regard des règles organisant les pouvoirs publics beaucoup plus que de celles qui reconnaissent des libertés aux citoyens (5). Le Commissaire du Gouvernement avait très clairement déclaré au Comité consultatif constitutionnel (6) que les lois seraient vérifiées par rapport aux articles de la Constitution et non à son Préambule (7). Ce Préambule, selon une

(3) « A l'origine, il ne faisait de doute pour personne que le Conseil devait sa création, non pas au revirement d'une opinion devenue soudain favorable à un véritable contrôle de la constitutionnalité des lois, toujours suspect au plus grand nombre, de conduire au gouvernement des juges, mais bien au souci d'assurer une sanction juridique aux dispositions qui, dans la nouvelle Constitution, consacraient, avec la restauration de l'autorité gouvernementale, l'indépendance et les prérogatives de l'Exécutif qui en étaient les conditions » (Jean Boulouis, *Le défenseur de l'Exécutif*, *Pouvoirs*, n° 13, p. 27).

(4) « La Constitution de 1958, en déposédant le Parlement de sa souveraineté, en réduisant la toute-puissance de la loi... créait les conditions politiques d'un contrôle. Mieux, elle organisait celui-ci : mais avec une timidité qui témoignait du prestige conservé par le dogme traditionnel et qui laissait planer un doute sur l'efficacité du système » (Jean Rivero, *op. cit.*).

(5) « Le Conseil constitutionnel garant de l'Etat de droit : Tandis qu'avant 1958 le régime de l'Etat de droit ne s'étendait en France, en l'absence de contrôle de la constitutionnalité des lois, qu'au niveau des textes inférieurs à la loi et qu'il reposait essentiellement sur l'autorité juridictionnelle du Conseil d'Etat, la V^e République a étendu ce régime à la loi. Et l'institution du Conseil constitutionnel est l'instrument qui a rendu possible ce progrès.

« Il y a paradoxe à établir ce constat. Car ce n'est pas dans une intention libérale qu'à l'origine ce dessein a été conçu. Il résulte davantage de l'« effet inattendu » — mais en l'espèce bénéfique — provoqué par la volonté du pouvoir constituant de réduire la souveraineté parlementaire et d'éliminer avec elle l'hégémonie de la loi au profit du règlement.

« Pour atteindre ce but, les auteurs de la Constitution n'ont eu d'autre recours que d'établir un contrôle de la constitutionnalité de la loi, seule façon libérale d'établir un pouvoir réglementaire autonome. Pour permettre à ce pouvoir réglementaire autonome d'être affranchi de la tutelle législative, le Conseil constitutionnel a vu le jour. Et c'est ainsi qu'il a été perçu par ses premiers comme par ses plus récents observateurs » (Jean-Louis Quermonne, *Le Gouvernement de la France sous la V^e République*, Dalloz, 1983, p. 378).

(6) Comité, composé pour les deux tiers de parlementaires, dont la loi constitutionnelle du 3 juin 1958 imposait la consultation au Gouvernement du général de Gaulle chargé d'élaborer le projet de Constitution qui fut adopté par le référendum du 28 septembre 1959.

(7) « *M. Dejean*. — Pour les auteurs de l'avant-projet, le Préambule n'a donc pas valeur constitutionnelle ? *M. Le Commissaire du Gouvernement*. — Non, certainement... *M. Malterre*. — Si l'amendement est retenu, le Conseil constitutionnel aura-t-il à apprécier si les lois seront conformes au Préambule et à la déclaration de 1789 ? *M. le Commissaire du Gouvernement*. — Certainement, et le Parlement ne pourra plus voter des lois analogues à celles que certaines circonstances ont rendues nécessaires. Je le répète, le Comité s'engagerait dans la voie du gouvernement des juges qu'il paraît tant redouter... » (*Avis et débats du CCC*, Documentation Française, 1960, p. 101 et 102).

appréciation traditionnelle, proclame des libertés dans une terminologie vague et serait difficilement applicable (8).

Le Conseil serait donc limité à un rôle de régulation de fonctionnement

(8) « Le problème se pose de savoir quelles sont ces dispositions dont le Conseil constitutionnel va pouvoir imposer le respect. Elles comprennent évidemment le texte constitutionnel lui-même...

« Une loi ordinaire... en contrariété avec une loi organique... serait contraire à la Constitution elle-même. Quant aux principes généraux consacrés en termes très brefs par le Préambule, la solution inverse nous paraît s'imposer pour divers motifs. Tout d'abord c'est une position assez générale, encore qu'elle ne soit pas unanime, que les préambules des constitutions ou plus généralement les déclarations de droits sont dépourvus de force juridique obligatoire. D'autre part, il n'est pas aisé de tirer de la Déclaration des Droits de 1789 des conséquences bien précises dans tel domaine déterminé : elle marque, en termes magnifiquement frappés, une orientation, elle pose des principes libéraux, mais « les vagues et générales informations auxquelles elle se borne laissent entière la question de la réglementation législative des droits individuels et... aussi la liberté du législateur à l'égard de cette réglementation » (Carré de Malberg, *Contribution à la théorie générale de l'Etat*, t. II, p. 581)... « Les compléments apportés par la Constituante de 1946 à la Déclaration de 1789 ne la rendent pas plus aisément applicable, bien au contraire, car ils ajoutent à un document tout pénétré d'individualisme et de libéralisme classique des conceptions socialistes et interventionnistes pour aboutir à un ensemble qui se prête peu à l'interprétation rigoureuse. Donner à un organe de contrôle la faculté de s'opposer à l'application d'un texte parce qu'il serait contraire aux principes rappelés par le Préambule serait en fait lui reconnaître une faculté d'interprétation si large que le contrôle de la constitutionnalité risquerait de se transformer en simple appréciation de l'opportunité de la mesure contestée... Dans l'interprétation que nous croyons être la bonne de ses pouvoirs, le Conseil constitutionnel aura plus à juger de questions de procédure que de questions de fond » (Jean Chatelain, *La nouvelle Constitution et le régime politique français*, Berger-Levrault, 1959, p. 179 et 183).

Position contraire : Georges Vedel (cité par L. Favoreu et L. Philip, *Les grandes décisions du Conseil constitutionnel*, 3^e éd., p. 230) a dès l'origine affirmé la valeur positive et constitutionnelle du Préambule. D'ailleurs, dès 1947, Georges Vedel et Jean Rivero reconnaissent valeur constitutionnelle aux règles du Préambule de la Constitution de la IV^e République qui ont un minimum de précision : « Véritable texte juridique de nature constitutionnelle, ou simple profession de foi de philosophe politique... une logique un peu sèche demeure notre seul recours. Rien ne manque au Préambule du point de vue *formel* pour faire figure de corps de règles juridiques. Il a été inclus dans l'ensemble voté par l'Assemblée le 28 septembre 1946, approuvé par le corps électoral et promulgué par le Président du Gouvernement provisoire. L'intitulé « Préambule » ou le défaut d'une division en articles numériques ne suffisent pas à le mettre à part de l'ensemble formel auquel il appartient. Reste à savoir si *matériellement* on est en présence d'une règle de droit... pour qu'un texte ayant la forme d'une règle de droit en soit une, il faut qu'il renferme l'édition d'une règle de conduite, soit que grammaticalement il énonce celle-ci, soit que logiquement on l'en déduise... encore faudra-t-il que la règle de conduite édictée, pour générale qu'on la suppose, ait un minimum de précision. De ce point de vue il faudra faire des distinctions dans les divers éléments du Préambule. En certains cas on est en face de règles de droit certaines dont l'effet est incontestablement d'imposer au législateur certaines attitudes... dans d'autres cas, ce que les principes posés au Préambule imposent au législateur, c'est plus un état d'âme, si l'on peut dire, plutôt qu'une action ou une abstention déterminées... La solution revient à voir dans le Préambule l'amalgame de règles de droit et de principes non juridiques » (Les principes économiques et sociaux de la Constitution. Le Préambule, *Droit social*, 1947, vol. 31, p. 13-

des pouvoirs publics et, plus spécialement, selon certains auteurs, de protection de l'exécutif (9 et 10).

Tout fut remis en cause par la décision « historique » du 16 juillet 1971 qui interdit de promulguer une loi restreignant la liberté d'association, en violation des principes du « Préambule de la Constitution » (10 et 11).

A nouveau, le 27 décembre 1973, le Conseil condamna une disposition fiscale qui portait « atteinte au principe de l'égalité devant la loi contenu dans la Déclaration des Droits de l'Homme de 1789 et solennellement réaffirmé par le Préambule de la Constitution ». Peu après, bien informé que le Conseil protège les libertés contre les abus de la loi, le Parlement, réuni en congrès, élargit le champ de son contrôle en permettant à une minorité de le saisir (12). En effet, la loi constitutionnelle du

35, cité dans *Pages de doctrine*, de Laubadère, Mathiot, Rivero, Vedel, LCDJ, 1980, t. 1, p. 109 et 110). En ce qui concerne la Constitution de la V^e République, Georges Vedel écrit dans son *Cours de droit constitutionnel* (polycopié par « Les cours de droit », Paris, 1959-1960) : « Le respect des droits garantis par lui (le Préambule) s'impose au législateur, de telle sorte que le Conseil constitutionnel pourrait déclarer inconstitutionnelle une loi... qui violerait les dispositions du Préambule ». Voir p. 841 à 848 et 852 à 855 de cet ouvrage).

(9) Mauro Cappelletti traduit leur opinion dans ces termes : le Conseil serait donc « le chien de garde » du Gouvernement « chargé de mettre en échec toute tentative par le Parlement de récupérer ses pouvoirs perdus » (*Le domaine de la loi et du règlement*, Colloque d'Aix, PUAM, 1978, p. 249).

(10) « Depuis le fameux arrêt de juillet 1971 sur le droit d'association, le *watchdog*, « le chien de garde » (ou, comme il a été défini par M. Chatenet, le « bras séculier du Président »), a bien changé son rôle principal et son visage. Le Conseil constitutionnel... ne conçoit plus son rôle comme étant principalement de faire respecter par le Parlement la règle nouvelle... selon laquelle l'Exécutif... est le législateur de droit commun. Au contraire, le Conseil constitutionnel est désormais avant tout le protecteur des droits fondamentaux proclamés par la Constitution, par la Déclaration des Droits de l'Homme et par la glorieuse « tradition républicaine » (Mauro Cappelletti, *op. cit.*, p. 248).

(11) La décision de 1971 est qualifiée « historique » par Jean Rivero en tête du commentaire déjà cité dont sont extraites les citations ci-après. : « L'hommage rendu en 1946 « aux principes fondamentaux reconnus par les lois de la République » est tout autre que le coup de chapeau des Constituants de la III^e République. Il annexe au droit constitutionnel positif ces principes fondamentaux ; c'est ce qui résulte du considérant selon lequel « au nombre des principes fondamentaux reconnus « par les lois de la République il y a lieu de ranger le principe de la liberté d'association ». La conséquence... est immédiate : une loi qui méconnaît l'un de ces principes doit être déclarée non conforme à la Constitution et ne peut être promulguée... Pour la première fois en France, la nécessité de protéger les libertés contre la loi est reconnue et se traduit en actes... *Le Conseil constitutionnel a fait, pour la protection des citoyens contre l'arbitraire du législateur un pas aussi décisif que celui par lequel le Conseil d'Etat a progressivement organisé leur défense contre l'arbitraire gouvernemental.* »

(12) La saisine d'une minorité de parlementaires avait été discutée à la séance du Comité consultatif constitutionnel du 5 août 1958 au cours de laquelle M. Triboulet proposait un amendement tendant à ajouter aux autorités habilitées à saisir le Conseil constitutionnel « ... ou le tiers des membres de l'une ou de l'autre assemblée... » : « *M. Teigen.* — Il y a deux façons d'aboutir à l'anarchie : celle qui consiste à ne donner des pouvoirs suffisants à personne — comme le fit la Constitution de 1946 — et celle qui consiste à donner des pouvoirs à tout le monde. Pour ma part, je crains

29 octobre 1974 reconnaît à 60 députés ou à 60 sénateurs le droit de déférer les lois au Conseil. Depuis lors, chaque année, le Conseil constitutionnel vérifie plus de lois qu'il ne l'avait fait durant les quinze ans précédant la réforme (13) et tire les conséquences de la protection des droits fondamentaux auxquels, dans le Préambule, « le peuple français proclame solennellement son attachement » : la loi doit respecter l'égalité, les droits de la défense, le droit de grève, le droit à juste indemnisation du propriétaire dont les biens sont nationalisés, la liberté de l'enseignement... (ne citons pas ici la liberté individuelle, l'article 66 de la Constitution permettant de la protéger sans se référer au Préambule).

Le Conseil n'est donc pas, comme certains l'avaient craint, une maison de « retraités » (14). La prudence de ses premières décisions lui a permis d'être accepté et de voir ensuite ses audaces approuvées. Il demeure un « organe régulateur de l'activité des pouvoirs publics » (15), mais son président a pu, en 1977, déclarer sans risquer de démenti qu'il est devenu tout autant le « garant des libertés des citoyens » (16).

que nous ne nous engageons dans cette voie. Chaque fois qu'une loi aura donné lieu à un débat passionné, l'opposition ne manquera pas de saisir le Conseil constitutionnel et, finalement, le Gouvernement effectif sera aux mains des retraités qui siègeront dans le Conseil ! *M. le Garde des Sceaux*. — ... Nous avons défini avec précision la compétence du Conseil et limité le nombre de ceux qui pourraient le saisir. L'amendement défendu par *M. Triboulet* aurait une tout autre portée et transformerait le contrôle de la constitutionnalité des lois en une véritable affaire publique. Pour les raisons que j'ai exposées, cela ne semble pas souhaitable... je précise... que le Président de la République désignera comme membres du Conseil, non pas des retraités, mais des personnes en pleine activité... Ce ne seront pas des retraités, à l'exception des anciens Présidents de la République. *M. Dejean*. — Toute la question est de savoir si le Conseil contrôlera réellement ou non la constitutionnalité des lois... Si l'on désire... qu'il exerce un rôle effectif, alors il faut soumettre à son contrôle l'ensemble des lois. Pour qu'une minorité, frappée par une mesure qu'elle estime injuste... puisse faire entendre sa voix, il n'y a qu'un moyen... laisser à l'opposition la faculté de saisir le Conseil constitutionnel... *M. Waline*. — Il y a un organisme chargé de veiller à la constitutionnalité des lois qui a gardé une mauvaise réputation auprès des historiens, c'est le Sénat conservateur du Premier Empire... il ne pouvait statuer que s'il était saisi par des personnes qui ne le saisissaient jamais... ne renouvelons pas cette erreur... *M. Triboulet*. — ... le contrôle... envisagé... est purement théorique : il ne fonctionnera jamais : les hautes autorités constitueront, que *M. Debré* m'en excuse, un nouveau « système » qui ne s'attaquera pas lui-même. C'est aux personnes qui peuvent être lésées qu'il faut offrir un moyen de saisine. En l'accordant à la minorité de l'Assemblée, on protégera du même coup les citoyens qu'elle représente » (Avis et débats du CCC, Documentation Française, 1960, p. 76).

(13) On ne compte évidemment pas ici les lois organiques dont l'examen par le Conseil constitutionnel est obligatoire. De 1958 à la réforme de 1974, il a examiné huit lois ordinaires.

(14) Voir échange *M. Teitgen* et *M. Debré*, CCC, séance du 5 août 1958, cité n. 12.

(15) Décision du 14 septembre 1961 sur demande d'avis présentée par le Président de l'Assemblée nationale et décision n° 62-20 DC du 6 novembre 1962.

(16) Discours du Président *Roger Frey* lors de la visite du Président de la République au Conseil constitutionnel, le 8 novembre 1977, cité par *Maus*, *La pratique institutionnelle de la V^e République*, Documentation Française, 1982, p. 638 : « ... Il en est différemment aujourd'hui et si l'histoire du Conseil est encore brève,

Et les citoyens eux-mêmes, qu'en pensent-ils ? Si l'on en croit un sondage récent (17), dans leur immense majorité, ils font largement confiance à ceux que les journalistes nomment à présent les « neuf Sages ». Quelle heureuse accélération de l'histoire si l'on pense au temps qu'il a fallu au Conseil d'Etat pour se faire reconnaître ! Mais aussi quelle responsabilité pour ceux qui n'ont pas le droit de décevoir une telle confiance !

Selon certains spécialistes (18), l'institution capable d'un tel dynamisme comporterait pourtant, dans son organisation même, une faille importante. La voici : un juge constitutionnel ne peut statuer que sur les lois qui lui sont soumises ; or, le Conseil ne peut être saisi que par les autorités politiques que désigne l'article 61. Un simple citoyen à qui on va appliquer une loi qu'il estime inconstitutionnelle n'a aucun moyen de s'y opposer ; cependant il se pourrait que cette loi soit réellement contraire à la Constitution. Les autorités qui exercent la saisine ont pu, en effet, laisser passer une loi viciée sans la faire contrôler. Dans ce cas, après sa promulgation, la loi est à l'abri de toute censure, elle peut s'appliquer à perpétuité. Or, dans les systèmes étrangers, le citoyen placé dans la même situation peut saisir un juge constitutionnel, ou, à tout le moins, le juge chargé de son procès peut demander à la Cour constitutionnelle d'annuler la loi critiquée (19). En France, rien de semblable. Si la loi est promulguée, c'en est fini du contrôle.

elle n'en constitue pas moins un éloquent témoignage de la continuité et de l'efficacité de l'action qu'il a exercée, depuis sa création, en faveur de la défense des libertés et de la protection des droits des citoyens dans les différents domaines assignés à son contrôle par la Constitution, qu'il s'agisse de la répartition des compétences entre la loi et le règlement, du jugement du contentieux des grandes consultations ou encore du contrôle de la constitutionnalité des lois... »

(17) Sondage SOFRES, commenté par Olivier Duhamel dans *Le Monde* du 4 octobre 1983, v. SOFRES, *Opinion publique 1984*, Ed. Gallimard, 1984, pour un commentaire plus détaillé.

(18) Citons seulement deux auteurs à ce sujet : « L'absence de recours direct des individus lésés enlève de l'efficacité à son contrôle du Préambule. Cependant, l'élargissement du droit de saisine réalisé par la loi du 29 octobre 1974 constitue un pas dans la bonne direction » (Maurice Duverger, *Institutions politiques*, 17^e éd., PUF, 1982, p. 344).

« C'est ici qu'apparaît la faiblesse de ce système procédural puisque l'individu ne peut pas lui-même, saisir le Conseil lorsqu'il est porté atteinte à l'un de ses droits ou à l'une de ses libertés. Il lui reste, il est vrai, le recours aux autres juridictions » (François Luchaire, *Le Conseil constitutionnel*, Economica, 1980, p. 187).

(19) L'exception d'inconstitutionnalité permet à tout plaideur de demander au juge de ne pas appliquer, en raison de son inconstitutionnalité, un texte qui aurait, pour lui, des effets défavorables. Cette exception d'inconstitutionnalité peut, à l'expiration des voies de recours, être tranchée par la Cour suprême. Cette procédure adaptée aux besoins d'un Etat fédéral est née, au début du XIX^e siècle, aux Etats-Unis d'Amérique (voir n. 29).

Sur les difficultés de mise en œuvre d'un contrôle *a posteriori*, voir, notamment, *Cours constitutionnelles et droits fondamentaux*, Actes du II^e Colloque d'Aix-en-Provence, 19, 20, 21 février 1981, sous la direction de Louis Favoreu, Economica, PUAM, 1982, p. 206 et s. (ce volume, qui comporte des renseignements fort utiles de droit comparé, sera cité par les mots « Colloque Aix », suivis de l'indication de page). Voir aussi n. 33, 34 et 36.

L'article 61 permet-il un contrôle véritable de la loi ? Le réflexe de méfiance des gouvernants à l'égard des citoyens n'a-t-il pas, là encore, été efficace ? L'article 61, en fin de compte, ne protège-t-il pas mieux la classe politique que le citoyen ? Si la loi méconnaît les prérogatives des hautes autorités à qui la saisine est réservée, elles ne manqueront pas de s'en plaindre. Est-il certain qu'elles agiront toujours quand la liberté d'un citoyen sera en danger ? Pour ceux-ci, l'article 61 n'offre-t-il, en définitive, qu'une protection en trompe-l'œil ouvrant une libre perspective sur un mur qu'on ne peut franchir qu'en imagination ?

Telle est la question. Examinons la procédure française et nous verrons si elle mérite de telles critiques.

I. — DESCRIPTION DE LA PROCÉDURE DE CONTRÔLE DE LA CONSTITUTIONNALITÉ

Art. 61. — « Les lois organiques, avant leur promulgation, et les règlements des assemblées parlementaires, avant leur mise en application, doivent être soumis au Conseil constitutionnel, qui se prononce sur leur conformité à la Constitution.

« Aux mêmes fins, les lois peuvent être déférées au Conseil constitutionnel, avant leur promulgation, par le Président de la République, le Premier ministre, le Président de l'Assemblée nationale, le Président du Sénat ou [depuis 1974] 60 députés ou 60 sénateurs.

« Dans les cas prévus aux deux alinéas précédents, le Conseil constitutionnel doit statuer sans le délai d'un mois. Toutefois, à la demande du Gouvernement, s'il y a urgence, ce délai est ramené à huit jours.

« Dans ces mêmes cas, la saisine du Conseil constitutionnel suspend le délai de promulgation. »

En ce qui concerne les traités et engagements internationaux, le contrôle de la constitutionnalité obéit à des règles semblables à celui des lois. Le Conseil en est toujours saisi avant leur entrée en vigueur. Il peut l'être directement par application de l'article 54 (20) de la Constitution, et indirectement, en vertu de l'article 61, par 60 députés ou 60 sénateurs lui demandant de vérifier la constitutionnalité de la loi autorisant leur ratification. Une telle demande « entraîne par voie de conséquence » l'examen du traité ou de l'engagement (décision 80-116 DC du 17 juillet 1980).

Le contrôle intervient avant que la loi ait une portée obligatoire. Le Parlement a arrêté son texte, le Président de la République ne l'a pas encore promulgué (21), la loi n'est pas encore en vigueur et elle ne pourra

(20) *Art. 54* : « Si le Conseil constitutionnel, saisi par le Président de la République, par le Premier ministre ou par le Président de l'une ou l'autre assemblée, a déclaré qu'un engagement international comporte une clause contraire à la Constitution, l'autorisation de la ratifier ou de l'approuver ne peut intervenir qu'après la révision de la Constitution. »

(21) Voir n. 25.

être promulguée que si la décision la déclare conforme à la Constitution. Dans le cas où la décision se borne à déclarer certaines dispositions de la loi non conformes à la Constitution, le Président de la République peut, soit promulguer la loi à l'exception de ces dispositions, soit demander que les chambres en délibèrent à nouveau (art. 23 de l'ordonnance du 7 novembre 1958 portant loi organique sur le Conseil constitutionnel).

Il est convenu d'appeler un tel contrôle « contrôle préalable » ou « contrôle *a priori* », par opposition aux procédures qui permettent au juge constitutionnel d'être saisi d'une loi en vigueur, soit par le juge chargé d'un procès, soit par le plaideur qui soulève une exception d'inconstitutionnalité (22). En France, comme nous l'avons déjà dit, il n'existe qu'un contrôle préalable ; la loi, une fois votée, devient incontestable.

Ce contrôle *a priori* est un contrôle « abstrait ». La loi est examinée en elle-même, dégagée de tout contexte d'application, alors que dans le contrôle *a posteriori* il s'agit d'un contrôle « concret », la loi étant soumise au juge à partir de l'application qui en est demandée dans une affaire donnée.

Il convient de distinguer dans l'article 61 deux situations très différentes.

Le premier alinéa prévoit le contrôle obligatoire des lois organiques et des règlements des assemblées parlementaires. L'examen de ces textes par le Conseil est toujours nécessaire avant leur mise en application. Ils ont en effet pour objet essentiel d'organiser les compétences des divers pouvoirs publics, ils développent les règles de la Constitution pour en permettre l'application pratique. On comprend aisément que les règlements des assemblées et les lois organiques puissent, le plus souvent de façon indirecte, modifier l'équilibre réalisé par la Constitution entre ces différents pouvoirs (23). C'est pourquoi leur contrôle est toujours obligatoire. Notons que pour la mise en place des institutions, à l'origine de la V^e République, les lois organiques ont été posées par des ordonnances qui n'ont pas été soumises au contrôle du Conseil constitutionnel mais qui sont réputées conformes à la Constitution (24).

Le second alinéa de l'article 61 est relatif aux lois qui n'ont pas le caractère organique. Par commodité, nous les appellerons « lois ordinaires ».

(22) Voir n. 19.

(23) Au II^e Colloque d'Aix-en-Provence (p. 204), Louis Favoreu fait remarquer à juste titre que ce contrôle est déjà efficace au regard des libertés : « Pratiquement toutes les lois touchant aux droits fondamentaux ont été soumises au Conseil constitutionnel non seulement par la voie de la saisine parlementaire, mais aussi, ne l'oubliez pas, par la voie du contrôle obligatoire des lois organiques, car toutes les lois organiques françaises sont « épluchées » par le Conseil constitutionnel avant promulgation. Et le contrôle des lois organiques n'est pas négligeable car il s'agit notamment des lois organiques relatives à l'autorité judiciaire, aux magistrats, qui sont très importantes pour la protection des libertés. »

(24) La décision n^o 60-6 DC du 15 janvier 1960 déclare conforme à la Constitution la loi qui modifie « dans le même esprit l'ordonnance du 22 décembre 1958 (portant loi organique relative au statut de la magistrature) — dont la conformité à la Constitution ne peut être contestée ».

Il ne s'agit, selon la jurisprudence du Conseil, que des lois votées par le Parlement, ce qui exclut les lois référendaires (décision du 6 novembre 1962). Les lois d'habilitation prises en vertu de l'article 38 de la Constitution entrent dans le champ d'application du deuxième alinéa de l'article 61.

En ce qui concerne donc les lois ordinaires, le contrôle ne sera exercé que si une ou plusieurs des autorités désignées à l'article 61 en a saisi le Conseil constitutionnel. La procédure de saisine ne comporte aucun formalisme excessif. Il suffit que la demande soit signée par une autorité compétente et qu'elle soit déposée au secrétariat général du Conseil constitutionnel après le vote définitif du texte contesté et avant sa promulgation (25). Certaines demandes exposent pour quelles raisons la loi paraît contraire à la Constitution, d'autres ne donnent aucun motif (26). Les unes comme les autres sont recevables.

Depuis juillet 1983, les saisines formées en application du second alinéa de l'article 61 sont publiées au *Journal officiel* (édition Lois et Décrets) dans le même numéro que la décision du Conseil.

Le Conseil constitutionnel estime qu'il doit examiner toutes les dispositions de la loi alors même que les auteurs de la saisine n'auraient visé que certaines d'entre elles (27). De même, il peut soulever d'office tout moyen d'inconstitutionnalité (28). La décision du Conseil constitutionnel s'impose « aux pouvoirs publics et à toutes les autorités administratives et juridictionnelles ». Une disposition déclarée inconstitutionnelle ne peut être promulguée ni mise en application (art. 62 de la Constitution).

II. — CLARTÉ ET SIMPLICITÉ DU MODE FRANÇAIS DE CONTRÔLE

Le système de contrôle préalable français a d'éminents défenseurs. Citons le Pr Jean Rivero (Colloque d'Aix, p. 526) : « Je voudrais jouer ici le rôle de l'avocat du contrôle abstrait *a priori*. J'en vois toutes les fai-

(25) La promulgation peut intervenir dès que la loi définitivement adoptée a été transmise au Gouvernement. La crainte a été souvent exprimée que le Président de la République empêche, par une promulgation rapide, l'opposition parlementaire d'exercer son droit de saisine. En pratique, aucune difficulté sérieuse n'existe à ce sujet. Si des parlementaires ont l'intention de saisir le Conseil, ils préparent le recours à l'avance et peuvent le déposer dans les heures qui suivent le vote définitif (voir à ce sujet Michel Charasse, Saisir le Conseil, *Pouvoirs*, n° 13, p. 92). — Une difficulté a été soulevée en juillet 1983 par des parlementaires au sujet de la promulgation d'une loi après décision du Conseil la déclarant conforme à la Constitution. Voir *Pouvoirs*, n° 28, p. 212.

(26) Tel est le cas, notamment, de saisines formées par le Président du Sénat.

(27) Le texte de l'article 61, alinéa 2, prévoit que « les lois » sont soumises à son contrôle. Il semble d'ailleurs que toutes les cours constitutionnelles européennes s'estiment saisies de la loi dans son ensemble (voir Colloque d'Aix, p. 34).

(28) Les décisions qui ne déclarent pas contraire à la Constitution l'ensemble de la loi se terminent par la formule : « Considérant qu'en espèce il n'y a pas lieu pour le Conseil constitutionnel de soulever d'office aucune question de conformité à la Constitution en ce qui concerne les autres dispositions de la loi soumises à son examen. »

blessés, je lui reconnais une vertu, une seule, mais qui me paraît capitale : c'est qu'il est simple... Le Parlement vote un texte ; avant que ce texte n'entre en vigueur, le Conseil constitutionnel est saisi ; si le texte est déclaré non conforme à la Constitution, il disparaît de la scène, le personnage rentre dans la trappe, il n'a pas vu le jour, la question est réglée. Le résultat est que l'on se trouve débarrassé de tous les problèmes, passionnants mais complexes, que pose la greffe sur le procès principal du procès constitutionnel » (29).

Tout est dit. Qu'il soit permis de développer quelque peu.

La procédure est simple.

— Elle ne recèle aucun mystère. Des autorités bien définies peuvent soumettre la loi au contrôle, à un moment précis. L'effet de la décision est clair : si la loi est conforme, elle est promulguée. Si elle ne l'est pas, elle ne peut « voir le jour ».

— *La sécurité juridique* (30) et *l'autorité de la loi* en sont renforcées. Dès que la loi est promulguée, elle est incontestable. Les tribunaux l'appliqueront sans pouvoir la remettre en cause. Elle s'impose donc, à tous, avec une totale autorité, dès son entrée en vigueur. L'égalité y trouve son compte. La même loi s'appliquera à tous, durant la même période. (On ne connaît pas la situation choquante où celui qui a formé une exception d'inconstitutionnalité échappera aux prescriptions d'un texte qui s'est appliqué aux autres personnes) (31).

Le contrôle est rapide. La promulgation de la loi est retardée d'un mois au plus, de huit jours seulement s'il y a urgence. Ces délais sont respectés. Le juge n'est pas encombré de recours. Quand une raison sérieuse exige une décision plus rapide, elle est toujours rendue à temps (32).

(29) Un contrôle uniquement préalable serait peu adapté aux structures d'un Etat fédéral ou semi-fédéral. Ces Etats comportent, en effet, auprès du pouvoir central, des pouvoirs secondaires ayant une compétence législative de droit commun qui ne sauraient être contraints d'attendre la vérification de leurs lois par le pouvoir central pour les mettre en application. C'est pour permettre, dans un tel contexte, d'imposer le respect nécessaire du droit fédéral que la Cour suprême américaine a admis, dès le début du XIX^e siècle, l'exception d'inconstitutionnalité.

Le lourdeur, et ses effets négatifs, d'un tel contrôle semble être le prix à payer pour le respect effectif du contrat fédéral qui fonde ces nations.

(30) « L'ordonnancement juridique est apuré immédiatement » (Louis Favoreu, *Colloque d'Aix*, p. 204).

(31) La même inégalité devant un texte peut résulter d'un revirement d'une jurisprudence. Mais il est moins choquant de souffrir d'une appréciation nouvelle du juge que d'une faute du législateur.

(32) La décision déclarant conforme à la Constitution la loi autorisant l'augmentation de la quote-part de la France au Fonds monétaire international a été rendue le 29 avril 1978 alors que le Conseil avait été saisi dans la journée du 27. Si la loi n'était pas entrée en vigueur à la fin du mois d'avril, elle n'aurait eu aucune utilité ; intervenue après cette date, une déclaration d'inconstitutionnalité aurait également été dépourvue d'effet.

Le juge constitutionnel est placé dans les meilleures conditions pour exercer un contrôle approfondi.

— Les autorités responsables et compétentes à qui il revient de saisir le Conseil ne lui soumettent pas les lois dont la constitutionnalité ne saurait faire de doute. Le nombre des lois soumises au Conseil ne dépasse guère 15 par an. L'argumentation critique porte sur les points essentiels et le Conseil n'est pas encombré des moyens que la passion inspire à un plaideur mal éclairé... auquel bien souvent les juges constitutionnels étrangers ne répondent pas (33).

Alors que les cours étrangères sont obligées de se faire assister de groupes importants de juristes sur lesquels la nécessité peut les conduire parfois à se décharger de questions qui reviendraient au juge (34), le Conseil constitutionnel n'a besoin que de services légers.

Le nombre restreint des affaires permet à chaque membre du Conseil d'en approfondir l'étude. La décision est réellement prise par un collège, dont chaque membre a pu apprécier les implications des questions posées.

Enfin, l'examen de la loi avant toute application libère le juge de considérations d'opportunité qui pèsent lourdement quand l'annulation risque de créer un vide juridique grave (35).

(33) Rappelons que les Cours constitutionnelles saisies par exception d'inconstitutionnalité déclarent irrecevables, comme manifestement mal fondées, l'immense majorité des demandes dont très peu aboutissent à un résultat positif (en RFA, 90 % d'irrecevabilité et 1 % de succès, si l'on en croit MM. Schlaich, Oppermont et Fromont, Colloque d'Aix). Aux Etats-Unis d'Amérique, le droit de saisir le Cour (*Writ of certiorari*) est refusé dans neuf cas sur dix (voir à ce sujet Erwin N. Griswold, *La Cour suprême des Etats-Unis, dans La Cour judiciaire suprême, une enquête comparative*, Economica, 1978, p. 101 et 102. Autres conséquences de cette surcharge du Juge : voir également, en ce qui concerne la Cour de Karlsruhe, Colloque d'Aix, Michel Fromont, p. 203. « Le nombre des recours constitutionnels formés chaque année... Ce n'est pas seize juges qui peuvent les examiner sérieusement, ce n'est pas possible... Le résultat est que la plus grande partie des recours sont déclarés irrecevables comme manifestement non fondés... Par des décisions qui sont à peine motivées... Parfois à propos de recours qui méritaient peut-être un examen plus détaillé... » Voir également le rapport du Pr Schlaich et l'intervention de ce professeur dans la discussion, p. 207 : « *Les recours ne sont pas admis s'ils n'apportent pas la possibilité de traiter une question fondamentale, donc de faire évoluer la Constitution.* (« N'est-ce pas de l'autosaisine ? », commente l'un des intervenants.) »

(34) « Un point sur lequel le Président actuel de la Cour suprême des Etats-Unis d'Amérique, Warren Burger, a constamment été d'accord avec Earl Warren... est la surcharge du judiciaire fédéral, notamment de la Cour suprême. Plusieurs membres de la Cour ont d'ailleurs insisté sur les inconvénients de cette surcharge qui contraint à mal étudier les affaires et à s'en remettre à des collaborateurs du soin de préparer le travail que, dans le passé, les juges pouvaient faire eux-mêmes » (André Mathiot, *Pouvoirs*, n° 29, p. 73).

(35) *A propos du contrôle en RFA* : « La déclaration de nullité d'une norme peut conduire à menacer l'existence de l'Etat (loi fiscale, loi sur le service militaire), mais elle peut aussi entraîner un état qui est encore plus éloigné de la Constitution que ne l'était la loi inconstitutionnelle. *Le tribunal constitutionnel fédéral doit-il alors renoncer à la décision de nullité ou la prononcer mais l'adoucir dans ses conséquences par des dispositions complémentaires ?* » (Dr Klaus Schlaich, Colloque d'Aix, p. 140 et s.).

Le Conseil constitutionnel français n'a guère à redouter l'effet déstabilisateur d'une annulation. Il n'a pas à mettre en balance constamment les inconvénients d'une injustice et ceux d'un désordre. Il a pu, en 1979, sans créer aucun vide juridique, priver de toute existence la loi de finances pour 1980 qui avait été mal votée. Il a pu, en janvier 1977, s'opposer à la promulgation d'une loi qui autorisait la fouille des automobiles sans motif légitime et sans garanties suffisantes. Aucune de ces décisions n'a provoqué de grands désordres. Le Conseil aurait-il eu la même liberté de choix à l'égard d'un budget en cours d'application ou si des fouilles avaient été pratiquées en vertu d'une loi dont l'annulation aurait proclamé que le Gouvernement violait chaque jour la liberté des citoyens ?

On reproche au contrôle *a priori* de ne permettre d'appréhender que les inconstitutionnalités dues au texte même de la loi, non celles venant de son application. C'est au juge administratif et judiciaire qu'il appartient de contrôler l'application des textes ; mais, de plus, quand la loi est ambiguë, le Conseil constitutionnel peut indiquer qu'une certaine interprétation la rendrait contraire à la Constitution — et donc l'interdire — puisqu'il déclare la loi conforme « sous réserve » de n'avoir pas la portée qu'il exclut (36).

III. — LE SYSTÈME FRANÇAIS DE CONTRÔLE EST FIABLE. DE PLUS IL PEUT ÊTRE AMÉLIORÉ SANS BOULEVERSEMENT FONDAMENTAL

La simplicité et la légèreté du système français sont-elles des avantages dérisoires face au risque qu'une loi inconstitutionnelle entre en vigueur ?

L'article 61 de la Constitution impose le contrôle des lois organiques et des règlements d'assemblées parlementaires (1^{er} alinéa) et subordonne à une demande celui des lois ordinaires (2^e alinéa).

1) En ce qui concerne les lois organiques et les règlements des assemblées parlementaires, il n'existe en principe aucune difficulté. Tout texte de cette nature est obligatoirement soumis au Conseil constitutionnel avant d'être mis en application. Toute la matière qui entre dans leur domaine est donc contrôlée (37).

On peut néanmoins penser que cette matière est définie de façon trop étroite et qu'il conviendrait d'étendre le contrôle obligatoire aux lois

(36) Voir les indications précises données pour une application conforme à la Constitution de la loi examinée : Décisions n° 77-83 DC du 20 juillet 1977 (retenue de traitement pour absence de service fait) et n° 80-127 DC du 20 janvier 1981 (contrôles d'identité).

(37) L'ordonnance n° 58-1100 du 17 novembre 1958 relative au fonctionnement des assemblées parlementaires crée et organise les commissions d'enquête et les commissions de contrôle, et, pourtant, n'a pas la nature organique, la Constitution ne l'ayant pas prévue.

relatives au Parlement ou à l'élection des députés et des sénateurs (38).

2) Le second alinéa de l'article 61 permet le contrôle des lois ordinaires, sur demande du Président de la République, du Premier ministre, du Président de l'Assemblée nationale, du Président du Sénat, ainsi que de 60 députés ou de 60 sénateurs.

Pour que le contrôle s'effectue dans tous les cas où il est utile, il suffit que l'une de ces autorités renvoie à l'examen du Conseil toute loi dont la constitutionnalité paraît douteuse.

Tout d'abord, le Président de la République qui « veille au respect de la Constitution » (art. 5) est habilité à saisir le Conseil. On peut penser qu'il n'hésiterait pas à le faire si, pour des considérations diverses, les autres autorités s'abstenaient de soumettre au contrôle une loi portant atteinte à des principes essentiels.

Mais, en dehors même de la saisine du Président de la République, les risques d'évasion au contrôle paraissent des plus limités, les autres autorités désignées par l'article 61 de la Constitution ayant, selon les cas, un intérêt différent et particulier pour agir.

En effet, à quel vice peut tenir l'inconstitutionnalité supposée d'une loi ? :

1. *A la violation des droits du Gouvernement (39) :*

Dans un tel cas, il n'est pas douteux que le Premier ministre saisira le Conseil.

2. *A la méconnaissance des droits du Parlement (40) :*

Le Conseil sera saisi soit par le Président de l'Assemblée nationale, soit par le Président du Sénat, soit par 60 députés ou par 60 sénateurs.

(38) Dans son rapport au Colloque d'Aix, François Luchaire note que la loi du 17 juillet 1977 « qui a permis à une seule catégorie de Français (aux résidents à l'étranger) de choisir en toute liberté la commune (de plus de 30 000 habitants) dans laquelle ils désiraient voter » est entrée en application sans avoir été soumise au Conseil puisque « au moment de sa discussion personne ne s'est aperçu qu'elle portait atteinte au caractère égalitaire du droit électoral » (p. 163). Selon une interprétation moins généreuse, la majorité, tout comme l'opposition, pouvaient compter tirer bénéfice de l'inscription d'électeurs favorables dans des circonscriptions incertaines. Les Français établis de longue date à l'étranger étaient bien organisés en associations, souvent liées à la majorité de l'époque, alors que les coopérants, réputés plus favorables à la gauche, étaient beaucoup plus nombreux. En matière électorale, les arrière-pensées ne sont pas à exclure.

(39) Ainsi une loi enjoint au Premier ministre de déposer un projet de loi dans un délai donné. Cette injonction est contraire à son libre droit d'initiative. (décisions n° 76-73 DC du 28 décembre 1976 et n° 78-102 DC du 17 janvier 1979). (Sur les injonctions, voir également, sur saisine parlementaire, décision n° 82-142 DC du 27 juillet 1982.)

(40) Ainsi, 60 députés ont obtenu que soit supprimé un article de la loi de finances pour la discussion duquel la priorité d'examen de l'Assemblée n'avait pas été respectée (décision n° 76-73 DC du 28 novembre 1976) ; le Président de l'Assemblée nationale s'est plaint — sans résultat — que la commission mixte paritaire ait

3. *A la méconnaissance des prérogatives des parlementaires (41) :*

Dans cette hypothèse, il n'y a guère de doute que 60 députés ou 60 sénateurs demanderont au Conseil de tirer la sanction de ce vice.

4. *A la méconnaissance des libertés locales (42) :*

L'expérience montre qu'alors le Président du Sénat, 60 sénateurs et bien souvent 60 députés saisissent le Conseil. (N'oublions pas qu'aux termes de l'article 24 de la Constitution « le Sénat... assure la représentation des collectivités territoriales de la République ».)

5. *A la méconnaissance d'une liberté des citoyens (43) :*

L'atteinte aux libertés publiques ou privées est celle qui choque le plus profondément l'opinion. Quand la loi est soupçonnée de comporter un tel vice, les débats parlementaires sont passionnés et la presse s'en fait largement l'écho. Le Conseil est alors saisi, à tout le moins, par 60 députés ou par 60 sénateurs, ou même par l'ensemble des parlementaires qui n'ont pas voté la loi.

Tout grief paraît donc intéresser l'un des défenseurs de la Constitution désignés par l'article 61, alinéa 2.

compris dans son texte des amendements qui n'avaient pas auparavant été discutés devant l'Assemblée nationale (Décision n° 76-74 DC du 28 décembre 1976) ; la plupart des saisines relatives aux lois de finances leur reprochent de contenir des « cavaliers budgétaires », ce qui permet au Gouvernement de bénéficier, pour leur discussion, des facilités de la procédure budgétaire pour une matière où elles sont injustifiées...

(41) Ainsi, bien souvent, est alléguée une méconnaissance du droit d'initiative des parlementaires en matière financière : voir, notamment, décision n° 81-134 DC du 5 janvier 1982 : loi autorisant le Gouvernement à prendre des mesures sociales par application de l'article 38 de la Constitution ; décision n° 81-132 DC du 16 janvier 1982 : loi de nationalisation, etc.

(42) Voir, notamment, les décisions relatives à la décentralisation : n° 82-137 DC du 25 février 1982, n° 82-138 DC du 25 février 1982, n° 82-147 DC du 2 décembre 1982.

(43) De nombreuses saisines parlementaires sont fondées sur de tels moyens. Des exemples bien connus sont relatifs :

- à la liberté individuelle (fouille des véhicules, décision n° 76-75 DC du 12 janvier 1977 ; détention administrative d'étrangers en cours d'expulsion, décision n° 79-109 DC du 9 janvier 1980 ; investigations du fisc, décision n° 83-164 DC du 29 décembre 1983) ;
- aux droits de la défense dans les procès (décision n° 80-127 DC des 19 et 20 janvier 1981) ;
- au droit de grève (décision n° 79-105 DC du 25 juillet 1979) ;
- au droit de propriété (indemnisation, 16 janvier 1982) ;
- au droit de vote (décisions n° 78-101 du 17 janvier 1979 et 82-146 DC du 18 novembre 1982). S'il est une matière où l'on peut erandre qu'un certain corporatisme des élus les retienne d'agir, c'est la matière électorale. Mais, pour d'autres raisons déjà, il semble que les lois électorales pourraient être soumises au même régime que les lois organiques.

Le moyen le plus souvent invoqué, en matière de droits fondamentaux, est l'atteinte à l'égalité, sous toutes ses formes. L'invocation d'un tel moyen tend parfois à un contrôle d'opportunité.

En fin de compte, il ne semble pas trop aventureux de conclure que — depuis 1974 en tout cas — il y a peu de risques que le Parlement vote un texte contraire à la Constitution sans qu'il soit déféré au Conseil constitutionnel.

Il reste que les textes antérieurs à la Constitution n'ont pu être soumis au contrôle et que ce n'est qu'en 1974 que l'on a reconnu à l'opposition parlementaire le droit de saisir le Conseil constitutionnel. Dans un pays où la loi n'est pas immortelle, l'action du Parlement devrait apurer ce passé sans trop de retard.

De toute façon, on ne saurait absolument affirmer qu'il n'existe pas de lois contraires à la Constitution. Mais on peut envisager un remède efficace sans bouleverser profondément le système de contrôle. Pour le cas où, à la suite d'une décision du Conseil constitutionnel, la constitutionnalité d'une loi en vigueur devient douteuse, cette loi semblant atteinte du même vice que celle sanctionnée (44), un droit de saisine très strictement défini pourrait être ouvert à une autorité qualifiée. Ils'agirait, certes, d'un contrôle *a posteriori* mais exceptionnel et donnant lieu à un examen abstrait. Une décision d'annulation aurait alors le même effet qu'une abrogation de la loi. Ces caractères épargneraient les inconvénients habituels du contrôle *a posteriori* (encombrement de la Cour constitutionnelle et complexité des effets de la décision) (45).

L'évolution de nos institutions nous a donné un mode de contrôle de la constitutionnalité des lois simple et rapide. Ces qualités nous empêchent d'y renoncer trop aisément.

On ne saurait, sans perdre ces avantages, contrôler toutes les lois à l'origine. D'ailleurs, qui a des doutes sur la constitutionnalité de la plupart d'entre elles ?

(44) Un cas souvent cité est celui-ci :

— Le 23 juillet 1975 (décision n° 75-76 DC), le Conseil déclare contraire à la Constitution une loi qui étend à des matières nouvelles la faculté pour le président du tribunal de renvoyer le jugement d'un délit à un juge unique (c'est à la loi seule qu'il revient de décider si une infraction doit être jugée par un juge unique ou par un tribunal collégial). La loi ancienne qui pose la même règle pour un nombre plus limité de délits est toujours en vigueur.

(45) En revanche, il ne semble pas souhaitable de permettre à tout juge de demander la vérification de la loi qu'il est chargé d'appliquer. En effet, soit il serait obligé de transmettre toute exception et le Conseil constitutionnel souffrirait d'un encombrement semblable à celui dont sont victimes les cours étrangères, soit le juge du procès pourrait apprécier le sérieux de la demande et jugerait, indirectement mais certainement, conforme à la Constitution toute loi qu'il refuserait de soumettre au Conseil.

En France, le juge constitutionnel étant totalement séparé du pouvoir judiciaire dont il ne connaît les décisions ni par les voies de l'appel, ni par celles de la cassation, deux jurisprudences contraires pourraient s'instaurer durablement, celle des tribunaux et celle du Conseil constitutionnel.

On aboutirait alors à ce que les lois nouvelles votées par le Parlement seraient déclarées inconstitutionnelles alors que des lois anciennes, analogues, qui ne pourraient être contrôlées que sur demande des tribunaux, seraient « jugées conformes » à la Constitution.

Convient-il pour s'assurer, théoriquement, qu'aucune loi inconstitutionnelle ne subsistera d'y ajouter un contrôle *a posteriori* dont les expériences étrangères démontrent qu'il entraîne un tel encombrement que le juge constitutionnel ne peut pas répondre à toutes les demandes. Le plaideur français qui, après une longue procédure, aboutirait à une décision d'irrecevabilité, non motivée, n'aurait pas le sentiment que ses droits fondamentaux sont mieux protégés que dans notre contrôle préalable.

Notons, pour terminer, un des effets les plus heureux, et rarement mis en évidence, de notre système.

Les demandes étant peu nombreuses, chacune est largement connue par ceux qui suivent la vie politique avec intérêt. Pour les affaires les plus importantes un débat s'est développé dans la presse à l'occasion de la discussion parlementaire. La décision, rendue et publiée dans un délai très bref, porte sur une question qui est encore d'actualité. Elle est largement lue et commentée.

Dégagé de toute discussion de fait, le juge constitutionnel raisonne au niveau des principes. Il s'efforce d'exposer de la façon la plus accessible les arguments en présence et les raisons de la solution. Les citoyens, ainsi informés sur les principes de notre droit fondamental et sur le fonctionnement des institutions, peuvent se former une opinion sur le sérieux des motifs des décisions du juge constitutionnel.

Notre système permet donc de faire participer les citoyens à la vie des institutions (46). Or, c'est de la confiance éclairée du peuple que dépendent la portée du contrôle constitutionnel et la réalisation, par le droit, d'une plus grande justice entre les hommes (47).

(46) « Il n'y aura jamais de bonne et solide constitution que celle où la loi régnera sur les cœurs des citoyens ; tant que la force législative n'ira pas jusque-là, les lois seront toujours éludées. Mais comment arriver aux cœurs ? », J.-J. Rousseau, *Considérations sur le gouvernement de Pologne* (cité dans le grand Robert, art. Constitution).

(47) Article 2 de la Constitution : « La France est une république... Son principe est : gouvernement du peuple, par le peuple, pour le peuple. »

Le progrès technique au service du législateur : l'exemple de l'Assemblée nationale

MICHEL AMELLER

Malgré les efforts accomplis pour améliorer l'information du public, peu de citoyens savent encore qu'ils pourraient consulter chez eux l'inépuisable mine de renseignements juridiques, économiques, sociaux que constituent les réponses ministérielles aux questions des parlementaires. Combien imaginent-ils que les Assemblées du Parlement, institutions vénérables, mystérieuses et, pour beaucoup, probablement, fermées sur elles-mêmes, leur permettraient ainsi, grâce à l'informatique et à la télécommunication, de tirer directement bénéfice de l'activité de leurs représentants ?

L'installation dans d'anciens palais prestigieux, le poids des références historiques dans la vie politique, l'attachement à un décorum quelquefois jugé suranné ne favorisent guère la diffusion de l'image d'un Parlement résolument accueillant aux méthodes d'avenir. Telle est pourtant la réalité. Rappelons, pour l'anecdote, qu'il y a plus d'un siècle l'hémicycle du Palais-Bourbon a été doté d'un système d'air « conditionné », certes considéré aujourd'hui comme rustique, mais préfigurant les installations modernes de climatisation.

Le progrès technique ne concerne pas seulement le confort matériel. Il est avant tout appelé à renforcer les deux fonctions essentielles dévolues au Parlement : le vote de la loi et le contrôle du Gouvernement.

Mais la majesté de la procédure législative et la méticulosité qu'elle requiert, comme l'exercice du contrôle politique, au sens le plus élevé du terme, exigent une sécurité que peut seul assurer le respect de traditions éprouvées. Mettre à la disposition des élus les ressources techniques les plus évoluées, afin de faciliter et d'éclairer leurs choix, ne doit pas empêcher que les décisions soient prises selon des rites et des formes consacrés par le temps.

Le « modernisme » de l'Assemblée nationale peut s'apprécier de façons très diverses et, selon une expression à la mode mais de circonstance, à des « niveaux » fort différents. En témoignent les méthodes utilisées pour résoudre les problèmes de gestion et pour apporter aux députés l'aide matérielle indispensable à leur mission. Un effort constant est, d'autre part, entrepris pour améliorer, grâce à des techniques de pointe, la qualité et la rapidité des informations qui leur sont fournies. Même les sciences du futur occupent désormais une place privilégiée : la récente création de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques en est le meilleur gage.

Assurer le bon fonctionnement de la démocratie, c'est d'abord permettre aux Assemblées parlementaires d'être en mesure de prendre leurs décisions en toutes circonstances : la technique est ainsi appelée à garantir leur indépendance. La construction, avant guerre, au Palais-Bourbon, d'abris souterrains, mais aussi l'installation d'une usine électrique puissante permettant une alimentation en énergie totalement autonome répondent à cet objectif. L'on ne saurait se satisfaire de celui-ci. Il faut également que l'institution soit gérée de façon efficace : le développement de l'informatique et de la bureautique y contribue.

L'Assemblée dispose d'un ordinateur de très grande puissance, servi par une équipe de programmeurs et d'analystes issus des services et formés sur place. Il permet de faire face à l'accroissement des tâches déjà informatisées et traitées jusque-là par deux ordinateurs de dimensions modestes, et surtout à étendre la quantité et la nature des affaires gérées grâce à l'informatique. Ainsi continueront à être effectués automatiquement le calcul des indemnités et des traitements de plus de 6 500 personnes, qui nécessite l'établissement d'un programme très complexe en raison de la diversité des statuts (députés, fonctionnaires, assistants, collaborateurs divers...) et les décomptes de cotisations et de prestations d'un fonds de Sécurité sociale comportant plus de 8 600 ressortissants. Mais devraient également faire l'objet de programmes, dans un avenir proche, l'inventaire des mobiliers, la gestion des stocks de matériel, celle des concours de recrutement de personnel, le suivi des affectations, la comptabilité générale et analytique, la mise à jour permanente des fichiers d'abonnés aux publications de l'Assemblée. Enfin, le même ordinateur offrira des méthodes d'investigation susceptibles d'apporter des aides à la décision dans les domaines les plus variés de l'administration du Palais-Bourbon.

Les moyens de production ou de reproduction des documents s'apparentent à l'ensemble « bureautique ». Pour aussi traditionnels qu'ils soient, il faut tout d'abord signaler l'existence de deux ateliers « offset » regroupant, à eux deux, une dizaine de presses de type semi-professionnel, grâce auxquels est notamment assurée l'impression des amendements (plus de 10 000 par an), du « compte rendu analytique » et des multiples communications nécessaires au fonctionnement de l'Assemblée. Celle-ci dispose en outre d'un important parc de matériel de bureau faisant appel à la technologie la plus récente : la décision a été prise de mettre progres-

sivement en service des équipements de haut de gamme en matière de traitement de texte, afin de répondre notamment aux besoins, toujours plus impérieux, des groupes et des commissions.

Plusieurs salles de réunion de l'Assemblée sont dotées des dispositifs les plus modernes pour la sonorisation, la projection cinématographique ou audio-visuelle, la traduction simultanée. Elles peuvent ainsi se prêter aux congrès, conférences et colloques, nationaux comme internationaux, les plus divers. Enfin, l'Assemblée dispose depuis 1981 d'un autocommutateur électronique qui, par sa capacité comme par la technique employée, est à la pointe du progrès.

A côté des moyens mis en œuvre pour faciliter matériellement l'exercice du mandat parlementaire, s'est développée une action destinée à améliorer l'information dont disposaient déjà les parlementaires auprès des services traditionnels d'études et de documentation, française et étrangère, de la bibliothèque, des archives.

La première information à diffuser concerne l'activité législative proprement dite. Accaparé par ses multiples tâches, le parlementaire doit néanmoins toujours savoir où en sont les discussions en séance publique. Un système de retransmission télévisée des débats a donc été mis en place à cet effet. A partir d'une régie située dans l'hémicycle, un circuit intérieur couvre l'ensemble du Palais-Bourbon. Les images ainsi diffusées complètent heureusement les signaux optiques et sonores qui, installés depuis plusieurs dizaines d'années, indiquent dans le Palais les principales phases du déroulement de la séance (ouverture, suspension, clôture, scrutins, interventions des ministres, discussion des articles).

Ces mêmes images, enregistrées sur cassettes, puis codées, classées et archivées, ont permis, depuis le 16 février 1982, la constitution d'une « vidéothèque » parlementaire. Aux termes de la décision du Bureau de l'Assemblée, les organismes français de radiodiffusion et de télévision ont accès librement à ces enregistrements dans les deux jours suivant la fin d'un débat. Les députés et anciens députés, ministres et anciens ministres peuvent, sans limitation dans le temps, les consulter et obtenir la reproduction de leurs propres interventions et, s'il s'agit des questions orales, des réponses qui leur ont été apportées. Toute autre demande de reproduction est soumise à l'autorisation de l'intéressé ou, à défaut, du Bureau. Plusieurs organes professionnels et universitaires ont déjà fait appel à cette technique nouvelle de diffusion des débats parlementaires.

Mais l'information nécessaire aux députés ne se limite pas aux seules données concernant la séance publique. La mise en place récente et progressive, sous l'impulsion du bureau de l'Assemblée nationale et plus précisément d'une de ses délégations, d'un système d'informatique documentaire dépasse très largement ce cadre.

Il s'agit, grâce à des échanges réciproques, d'ouvrir au maximum l'Assemblée vers l'extérieur. L'objectif poursuivi est triple :

— créer des banques de données comportant les principales informations relatives aux travaux parlementaires ;

- donner aux députés, aux groupes politiques et aux services de l'Assemblée un accès à des banques de données extérieures et à des modèles économétriques ;
- mettre en œuvre des systèmes informatisés de communication et de transfert d'information, notamment entre le Palais-Bourbon et les circonscriptions.

Au premier objectif correspond la création par l'Assemblée de quatre banques de données principales qui sont, ou seront, pour certaines à bref délai, accessibles au public, dans le respect traditionnel de publicité des travaux de l'Assemblée :

- la banque « Questa » regroupe et analyse, semaine après semaine, la totalité des questions écrites et orales ainsi que les réponses ministérielles qui leur sont apportées ; « Questa » est d'ores et déjà régulièrement interrogée par une quarantaine d'organismes. Dans un avenir proche, grâce à une collaboration étroite avec le secrétariat général du Gouvernement et la direction des *Journaux officiels*, le texte intégral des réponses ministérielles sera lui-même disponible sur écran. Enfin, l'édition annuelle de la table des questions a été considérablement simplifiée par l'informatisation et son délai de parution réduit à quelques semaines après la fin de l'année ;
- la banque « Process », pour « processus législatif », comporte les références ainsi que toutes les décisions dont fait l'objet chacun des textes déposés sur le bureau de l'Assemblée (renvoi à une commission déterminée, nomination d'un rapporteur, inscription à l'ordre du jour, discussion et incidents de procédure... jusqu'à la promulgation de la loi définitivement adoptée) ;
- la banque « Parlements » regroupe une sélection d'articles, d'ouvrages et de documents français ou étrangers relatifs à l'organisation et au fonctionnement des institutions parlementaires dans le monde ;
- la banque « Conseil constitutionnel », produite et mise à jour par le CEDIJ et les deux Assemblées du Parlement, fournit le texte intégral des lettres de saisine et des décisions rendues par le Conseil constitutionnel depuis 1958 et des décisions de recevabilité des amendements au regard de l'article 41 de la Constitution, prises par les Présidents des Assemblées. Y figure également un commentaire sommaire sur la portée des principales décisions.

Assurer aux parlementaires l'accès à des banques de données extérieures est également une préoccupation permanente. Dès 1976, l'Assemblée était reliée à la banque CELEX des Communautés européennes, et en 1977 aux banques de l'INSEE. Le Palais-Bourbon est aujourd'hui en liaison avec quinze « centres serveurs » permettant de consulter plus de cent banques. Les principaux domaines d'activité — de l'actualité politique à la documentation technique, juridique, économique ou sociale — sont ainsi couverts. L'accès est ouvert à des bases aussi diverses que celles

de l'Agence France-Presse (AGORA), de la Documentation française (LOGOS) ou de la Cote Desfossés (DEFOTEL). Mais surtout, l'Assemblée nationale et le Sénat ont été les premières assemblées en Europe à recourir aux banques de données économiques et aux outils économétriques informatisés. Les députés peuvent ainsi se faire communiquer à tout moment les principaux indices, données, tendances fournis par des sources riches et variées comme l'INSEE, la direction générale des douanes ou le ministère de l'agriculture et le « serveur » CRONOS de l'Office statistique des communautés européennes qui occupe, en raison du volume des informations qu'il recouvre, une place particulière. De même peuvent-ils faire procéder à des simulations et à des projections chiffrées.

Dans cet esprit, les deux Assemblées du Parlement ont créé, avec l'INRIA, l'INSEE, l'Agence pour le Développement de l'Informatique, la Direction de la Prévision et l'Institut de Mathématiques appliquées de Grenoble, l'Association « Moduleco » dont l'objet est d'élaborer un système d'écriture et de résolution de modèles macroéconomiques. L'Assemblée pourra ainsi consulter des modèles extérieurs ou constituer des modèles ou des séries propres aux besoins parlementaires. L'initiative en cours de réalisation a suscité un intérêt incontestable dans la communauté scientifique, et a conduit le Président Mermaz à proposer récemment à ses collègues Présidents des Assemblées parlementaires de la Communauté la constitution d'un modèle de l'économie européenne.

Parallèlement, un effort particulièrement important est entrepris pour faciliter les conditions de consultation de l'ensemble des banques de données. Jusqu'au dernier trimestre de 1981, les terminaux d'interrogation étaient concentrés dans la division de l'informatique parlementaire, cellule de recherche et d'expérimentation uniquement composée de fonctionnaires de l'Assemblée. Depuis cette époque, les terminaux ont été « décentralisés » : le cabinet du Président, chaque groupe politique, la Bibliothèque, le service des Etudes et de la Documentation, la division de la Presse en ont été équipés. L'existence d'un langage d'interrogation et d'une structure d'information propres à chaque banque, et donc la nécessité de connaissances techniques souvent complexes interdisent encore une généralisation plus grande. Mais tel qu'il est conçu, le système semble répondre à un besoin puisque les vingt banques les plus consultées sont interrogées plus de douze cents heures, environ, chaque année.

Les députés, individuellement, ne sont pas pour autant dépourvus d'informations dans les domaines économique, social ou juridique. Les données essentielles ont, en effet, été intégrées au système de télématique parlementaire créé par le bureau et mis en place depuis le 2 octobre 1983 avec le concours du ministère des postes et télécommunications. Ce système correspond au troisième objectif : établir une liaison permanente entre le Palais-Bourbon et les députés, dans leurs circonscriptions. Chacun d'eux bénéficie ou bénéficiera, en effet, d'un terminal-écran connecté aux ordinateurs-serveurs de l'Assemblée par simple communication téléphonique. Sur interrogation de sa part, le député peut ainsi connaître le pro-

gramme complet des travaux prévus : ordre du jour de l'Assemblée plénière, réunions des groupes et des commissions, des groupes d'études et d'amitié, calendrier des discussions arrêté chaque semaine par la Conférence des Présidents, liste des documents mis en distribution... Grâce à ce même dispositif télématique, une « messagerie électronique » permettra au député de prendre connaissance des communications personnelles qui lui seront adressées — et notamment des diverses convocations à des réunions — et d'autre part d'émettre lui-même les messages qu'il destine à ses collègues.

Les relations entre le Parlement et la technologie ne sont pas univoques. S'ils profitent du progrès technique, les élus ont également pour mission d'agir en fonction de l'évolution scientifique prévisible et des techniques du futur. La création de l'Office d'évaluation des choix scientifiques et technologiques répond à cette préoccupation.

Pour beaucoup, il s'agit d'assurer ainsi le bon fonctionnement du système démocratique en évitant que les choix les plus fondamentaux pour l'avenir des sociétés ne dépendent des appréciations des seuls experts gouvernementaux, voire d'un cercle restreint d'initiés. S'inspirant d'exemples étrangers, et notamment de l'Office of Technologic Assessment du Congrès des Etats-Unis, et reprenant une initiative que les législatures précédentes n'avaient pu mener à son terme, le Parlement français s'est doté, par la loi n° 83-609 du 7 juillet 1983, d'un Office dont la mission consiste à l'informer « des conséquences des choix de caractère scientifique et technologique afin, notamment, d'éclairer ses décisions. A cet effet, il recueille des informations, met en œuvre des programmes d'études et procède à des évaluations ».

L'Office est créé sous la forme d'une délégation parlementaire commune à l'Assemblée nationale et au Sénat. Cette délégation « est assistée d'un conseil scientifique ».

La délégation elle-même comprend 8 députés et 8 sénateurs, chacun de ces 16 représentants ayant un suppléant. La désignation doit se faire de façon à assurer au sein de chaque assemblée « une représentation proportionnelle des groupes politiques ».

Le conseil scientifique est « composé de 15 personnalités choisies en raison de leur compétence dans les domaines des sciences et de la technologie ». Ces personnalités sont nommées pour trois ans.

Enfin, pour éviter que les spécialistes ne se retrouvent entre eux et que le débat ne se limite à une confrontation d'experts — les uns du Gouvernement, les autres du Parlement —, l'« ouverture » de la délégation vers l'extérieur est prévue : elle peut, en effet, « recueillir l'avis des organisations syndicales et professionnelles les plus représentatives au niveau national, ainsi que des associations de protection de l'environnement ou de défense des usagers et des consommateurs ».

La délégation sera saisie, conformément à la loi :

- par le bureau de l'une ou l'autre Assemblée, soit à son initiative, soit à la demande du Président d'un groupe, soit à la demande de 60 députés ou de 40 sénateurs ;
- ou par une commission spéciale ou permanente.

Elle pourra disposer de prérogatives d'enquête et d'investigation importantes.

1984 est la première année de fonctionnement de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques. Prévoir l'influence qui sera la sienne est aujourd'hui difficile. Il aura besoin de moyens importants pour accomplir sa mission : ont déjà été recensées plusieurs dizaines de banques de données scientifiques et techniques dont l'accès lui sera utile. En outre, l'Office devra trouver sa véritable place, et si sa création, comme l'indique le rapport d'information de la Commission de la Production déposé le 13 octobre 1983, « suscite de réelles espérances, en particulier dans la communauté scientifique, elle provoque ailleurs de réelles inquiétudes. La technostructure s'accommodait fort bien que le Parlement soit relativement absent des grands choix en matière scientifique et technologique ». Il ne fait pas de doute, en tout état de cause, que le Parlement français a ainsi voulu souligner tout son intérêt pour les problèmes et les grandes interrogations scientifiques auxquels sont aujourd'hui confrontés les pays développés.

L'institution parlementaire manifeste donc une attention permanente et légitime envers le progrès technique, qu'il s'agisse pour elle de se servir des facilités nouvelles qu'il apporte ou d'appréhender, sinon de contrôler, les évolutions qu'il promet. Dans les deux cas, le but est de parfaire — par l'efficacité matérielle ou par l'information — le processus de décision des élus. Faut-il apporter une preuve supplémentaire de cet intérêt en rappelant l'accueil, en octobre 1983, dans les locaux de l'Assemblée, de l'exposition « Objectif-industrie » sur les techniques du futur ?

Les députés n'en sont pas moins très attachés aux formes les plus traditionnelles de leurs délibérations. Forte de son sens du progrès, l'Assemblée, comme ses membres tiennent au respect des pratiques parlementaires les plus confirmées à l'épreuve du temps, et d'une façon générale à l'ensemble des usages qui assurent solennité et régularité à l'exécution de leur mission.

Pourquoi, se demandent certains bons esprits, puisque les moyens modernes de télécommunication le permettraient, et que les positions de chacun sont le plus souvent prédéterminées, la loi ne serait-elle pas faite par les députés demeurant dans leur circonscription ?

La réponse est simple : aussi démodés qu'apparaissent certaines de ses formes à un moment où l'opinion se montre très friande de joutes télévisées et d'affrontements personnels, le débat en séance publique apparaît indispensable à la démocratie parlementaire.

Il assure le contact direct entre les élus : cette fonction est primordiale. Comment l'oublier alors que, dans tous les domaines de l'activité sociale, intellectuelle, industrielle, commerciale, le moindre échange, la moindre

transaction semble justifier des déplacements quelquefois considérables pour permettre la rencontre des individus. Les salons qui entourent l'hémicycle, zone jalousement réservée aux députés, aux membres du Gouvernement et à certains de leurs conseillers, sont des lieux privilégiés de la négociation politique, au sens le plus noble de ce terme. Une certaine confidentialité y règne, à l'abri du public et de la presse. Par contraste, elle n'en souligne que mieux le rôle de la Salle des Séances, où vont s'affirmer et se confronter publiquement les opinions les plus diverses.

Car, même concurrencées par d'autres moyens, les tribunes des Assemblées restent le lieu par excellence de la liberté d'expression. Les propos qui y sont tenus sont couverts par l'immunité absolue prévue par l'article 26, alinéa 1^{er}, de la Constitution. Elles sont l'endroit où chaque représentant de la nation peut exprimer sans aucun intermédiaire son opinion sur les sujets les plus variés, dont l'importance ne se mesure pas à leur aspect spectaculaire : le fait que certaines discussions puissent paraître austères n'enlève rien à l'utilité fondamentale de cette forme classique d'expression. Au demeurant, le spectacle et la passion ne sont pas absents des salles de séances, et le débat public revêt quelquefois toute son intensité. L'Assemblée connaît toujours de « grandes heures » et, sans que chaque semaine elle soit le théâtre d'un événement national, l'animation de la séance de questions au Gouvernement du mercredi atteste — devant des milliers de téléspectateurs — du rôle essentiel de l'hémicycle dans la vie politique du pays.

Quant à la forme même des interventions et pour répondre aux stéréotypes sur la « fin de l'éloquence parlementaire », ne pourrait-on transposer aujourd'hui, presque mot pour mot, ce que Eugène Pierre écrivait en 1910 dans l'introduction au supplément de son *Traité de droit politique électoral et parlementaire* :

« On est persuadé chez nous qu'il n'y a plus d'éloquence parlementaire depuis Royer-Collard et Berryer, parce que l'on parle avec moins d'emphase qu'au temps de ces vénérables ancêtres. Sans doute, il y a quelque chose de changé dans les formes oratoires de la tribune, mais il y a aussi beaucoup de choses changées dans les questions qu'on y traite. Les difficultés économiques et sociales sont arrivées au premier plan. Elles exigent plus de faits et de chiffres que de métaphores. Mais ceux qui travaillent à les résoudre ne se sont pas interdits les hautes pensées d'où jaillit la véritable éloquence. »

L'attachement des parlementaires au cadre historique de leurs débats tient probablement à la solennité qu'il leur confère. La Salle des Séances du Palais-Bourbon, reconstruite en 1829 et 1830, n'offre peut-être pas tous les éléments du confort moderne et se prête mal à l'installation de toute la gamme des dispositifs techniques évolués : bien des salles sont sûrement mieux équipées. Mais elle a été le théâtre — la période révolutionnaire mise à part — de tous les événements de l'histoire parlementaire de la République : les plus grands noms se sont succédé à la tribune dominée par le fauteuil présidentiel qui provient du Conseil des Cinq Cents. L'hémicycle propre-

ment dit est préservé, comme une sorte de sanctuaire, et pour bien marquer qu'il ne s'agit pas d'une salle de réunion banale, les huissiers veillent scrupuleusement à n'autoriser l'accès de ses travées qu'aux seuls parlementaires, à l'exclusion de toute autre personne et même des membres du Gouvernement, qui disposent de places réservées. Le cérémonial rituel de l'entrée du Président en séance, entre les gardes républicains sabre au clair et au son du tambour, manifeste également la volonté d'affirmer la majesté du lieu et de l'instant. Enfin, au-delà de la Salle des Séances, le maintien de l'institution dans des locaux anciens justifie le besoin de marier tradition et progrès.

D'une façon générale, on peut soutenir que le service des représentants du peuple ne saurait se prêter à une automatisation abusive. A titre d'exemple, on avait imaginé, il y a quelques années, de mettre en place un système de recherche sonore des députés à l'intérieur du Palais. Puis la réflexion a conduit à se demander si ce type d'appareil pouvait convenir, si l'impertinence d'un appel survenant dans l'hémicycle — pourquoi pas à la tribune ? — en réunion — pourquoi pas en commission ? — était convenable... et si finalement le service traditionnel rendu par les huissiers, peut-être moins moderne, moins parfait, mais « intelligent », n'était pas éminemment préférable.

Des remarques analogues peuvent être faites à propos des documents parlementaires. A l'époque de la photocomposition, du traitement de textes, des imprimantes « à laser » et des moyens de reproduction les plus divers, qui ne s'étonnerait, au premier abord, de voir les projets, les propositions et les rapports distribués sous la forme à la fois un peu sévère et désuète qui est toujours la leur ? Qui ne s'étonnerait du recours aux méthodes d'impression les plus classiques ? Et pourtant cette forme et la qualité que garantissent ces méthodes ne conviennent-elles pas à des documents qui sont l'expression de l'une des activités primordiales des représentants de la Nation, c'est-à-dire l'exercice de l'initiative législative ? De même pourrait-on envisager la suppression des impressions spéciales sur papier velin dont font l'objet à la fois les textes votés par l'Assemblée et les débats eux-mêmes ? Ces impressions, signées par les présidents de séance et deux secrétaires du bureau de l'Assemblée, authentifiées par le sceau officiel de l'institution, sont ensuite précieusement archivées comme autant de pièces historiques.

Les archives elles-mêmes sont, enfin, un bon exemple du traitement particulier des pièces émanant des Assemblées parlementaires. Leur nombre très élevé conduit à l'occupation de locaux considérables tant à l'Assemblée qu'au Sénat et surtout dans l'aile du palais de Versailles dite « aile du Congrès ». Elles peuvent, certes, se prêter aux réductions qui permettent les moyens nouveaux par microfilms ou microfiches ; mais il paraît néanmoins indispensable de conserver intégralement l'ensemble des documents originaux — y compris un amendement manuscrit rédigé sur un brouillon de papier — qui ont concouru à l'élaboration de la loi. Certains amendements, précisément, n'ont-ils pas eu une influence considérable dans l'histoire de la République, voire dans son rétablissement ?

Est ainsi posé le problème de l'authenticité des documents, plus généralement de la régularité des procédures suivies. Il faut éviter que le recours à des moyens nouveaux n'aboutisse à la mise en cause de l'une ou de l'autre. La médiatisation qu'introduit la machine n'est pas toujours acceptable.

L'Assemblée nationale dispose d'une machine à voter. Il y est fait appel pour tous les scrutins publics... sauf les plus importants, en cas de motion de censure ou lorsque le Gouvernement met en jeu sa responsabilité.

Quelle que puisse être la fiabilité de l'appareil, on ne saurait s'empêcher de redouter la survenance d'un incident technique dont les conséquences seraient particulièrement fâcheuses. Mais, même cette hypothèse écartée, il ne semble pas possible qu'un élément extérieur puisse permettre de contester un acte aussi essentiel de la vie politique. La mise en œuvre du progrès technique rencontre, au moment de la formulation de la décision, un obstacle difficile à négliger : pourrait-on admettre, lors d'un scrutin serré, que par la mise en cause du fonctionnement de l'équipement technique le sens du résultat lui-même soit mis en doute ?

D'autres butoirs existent.

Ainsi, contrairement aux apparences, seule la prise sténographique des débats en permet la reproduction exacte et en garantit l'authenticité. La complexité des échanges, le fait que les interjections ou les interpellations ne s'adressent pas nécessairement à l'orateur principal, la nécessité de tenir compte d'une ambiance rendent inopérante toute tentative pour mettre en œuvre des moyens sophistiqués d'enregistrement automatique, auditifs ou visuels. Tout au plus, ces moyens peuvent-ils être utilisés en complément de la sténographie classique.

Enfin, la régularité de la procédure législative suppose le respect de la liberté d'initiative individuelle de chaque parlementaire. La traduction de cette liberté sous forme d'amendements aux textes en discussion pose d'importants problèmes de gestion, puisque 10 000 amendements environ sont maintenant déposés chaque année à l'Assemblée. La tentation est grande d'appliquer à cette tâche l'efficacité de techniques modernes et notamment de l'informatique : assurer l'impression, la diffusion, voire le classement de ces initiatives de façon automatisée est un but vers lequel il faut tendre. Mais, en leur état actuel, les recherches ont montré qu'aucun moyen technique évolué n'était encore susceptible de résoudre convenablement l'ensemble des problèmes très complexes qui se posent ; et l'on peut craindre que l'introduction d'un système automatisé n'entraîne de graves contraintes pour les parlementaires. Car le dépôt d'amendements, dans le cadre « artisanal » actuel, ne répond à aucun formalisme (quelques mots griffonnés sur un simple « bristol »), se fait sans délai, sans recours nécessaire à une tierce personne, sans aucune autre entrave que le respect des dispositions constitutionnelles et réglementaires. Rien ne dit que l'informatique, la nécessité d'une saisie spécialisée, les délais qu'elle imposera laisseraient subsister cette totale liberté d'action.

Une démarche prudente n'empêche pas de nouveaux programmes de voir le jour dans les domaines où la révolution technologique peut s'appliquer judicieusement.

Le bureau a récemment donné mission à sa délégation chargée de l'informatique de mettre en œuvre un nouveau plan de développement de l'informatique et de la bureautique internes. Une évaluation des besoins des parlementaires, des groupes politiques et des services est en cours. Les besoins ainsi recensés et les matériels choisis pour leur apporter réponse devront s'intégrer dans un dispositif d'ensemble destiné à faciliter les communications et les transferts d'information dans l'ensemble des locaux : la dispersion de ceux-ci n'est, en effet, pas leur moindre inconvénient et l'inter-connection de machines à traitement de textes, ou le développement d'un réseau de télécopie permettrait de résoudre d'importants problèmes. Par ailleurs, la procédure législative s'analysant comme la modification au cours de diverses étapes d'un même texte d'origine, le recours à la bureautique doit permettre d'alléger les coûts d'impression aujourd'hui exposés, tout en veillant à conserver la qualité des documents parlementaires proprement dits.

Demeurer résolument tourné vers l'avenir, accueillir le progrès, en garder la meilleure part et faire de l'Assemblée, comme le souhaite son Bureau, une véritable « vitrine de la technologie française » constitue une préoccupation constante et d'autant plus légitime qu'elle contribue à améliorer le fonctionnement du Parlement dans ses missions essentielles. En définitive, toute recherche en ce sens tend à vivifier le symbole des institutions démocratiques, à renforcer le contrôle politique, à permettre l'élaboration de la loi dans les meilleures conditions. Qui ne souhaiterait alors que le progrès technique soit mis totalement au service des Assemblées ?

Les sondages et la campagne européenne de 1984 en France

OLIVIER DUHAMEL et JEAN-LUC PARODI

Les sondages ont joué un rôle important dans les élections européennes du 17 juin 1984 en France. Particulièrement en amont de la campagne — les partis les ont pris en compte pour construire leur stratégie — et en aval où ils offrent plus que jamais un instrument privilégié d'analyse des résultats. La présente chronique ne s'étendra pas sur ce dernier point, fondamental mais largement traité par ailleurs (1), pour se centrer sur la campagne électorale.

1. Une ou deux listes d'opposition ?

Cette campagne, les sondages l'ont en quelque sorte inaugurée avec les débats de la fin 1983 sur le choix d'une ou deux listes d'opposition. On sait que le RPR souhaitait une liste d'union et l'UDF penchait pour une concurrence facilitée par la proportionnelle. Dès mai 1983, une enquête de la SOFRES indiquait une majorité d'opinions unitaires chez les sympathisants RPR (66 %) et UDF (52 %).

Deux listes d'opposition recueillaient 51 % des intentions de vote (RPR 29 %, UDF 22 %), une seule liste 50 % (2). Cependant, plus qu'ils ne sont convaincus par les sondages, les grands leaders politiques utilisent les sondages pour convaincre les autres responsables politiques. Jacques

(1) Sans compter les commentaires publiés dans la presse du 18 au 22 juin 1984, les lecteurs pourront se reporter aux chroniques électorales d'Alain Lancelot à la revue *Projet*, de Jérôme Jaffré dans le prochain numéro de *Pouvoirs*, et Jean-Luc Parodi à la *Revue politique et parlementaire*.

(2) Enquête réalisée du 6 au 11 mai pour le Groupe des Démocrates européens de Progrès au Parlement européen, *Le Monde*, 11 juin 1983, cité par André Passeron, « La nouvelle stratégie de M. Chirac ».

Chirac, songeant aux futures présidentielles, souhaitait en toute hypothèse éviter une liste RPR pour effacer le combat des chefs de 1981.

Simone Veil aspirait à conduire l'ensemble de l'opposition. Mais il reste que la popularité attestée par les enquêtes d'opinion intervint dans l'influence desdits leaders, valorisant en l'espèce les partisans de la liste unique au détriment, par exemple, de Valéry Giscard d'Estaing. Le président de l'UDF, Jean Lecanuet, invoque publiquement la nécessité de commander de nouveaux sondages avant d'opter définitivement pour une ou deux listes. Officiellement, il s'agissait de comparer les scores (deux listes obtenaient 4 points de plus qu'une seule) et de mesurer les souhaits des électeurs de l'opposition (toujours unitaires). En réalité, s'ajoutait la perception du score que ferait l'UDF si Simone Veil refusait de conduire la liste contre le RPR, voire si elle composait une troisième liste. Au vu des résultats, l'UDF accepta l'union de l'opposition. François Léotard renonça ensuite à monter une liste dissidente. L'essentiel était joué. Une liste unique conduite par Simone Veil, personnalité plus centriste que franchement à droite (3), un espace politique restait libre pour l'extrême-droite (4) même si peu de gens soupçonnaient dans les premiers mois de l'année l'ampleur que prendrait le phénomène.

2. L'état de l'opinion avant le scrutin : le rejet de la gauche

Les enquêtes préélectorales indiquent que l'opinion est à la fois politisée contre le gouvernement et peu intéressée par l'élection. A la mi-février, 48 % des électeurs se disent peu ou pas du tout intéressés contre 50 % beaucoup ou assez. Au début juin, les premiers passent à 44 % (pratiquement le taux de l'abstention) les seconds à 56 %. L'élection européenne n'intéresse guère plus qu'en 1979 (55 %) et de toutes les élections, cantonales comprises, c'est celle qui intéresse le moins.

Quant à la motivation, européenne ou nationale, du vote, 60 % des électeurs déclarent qu'ils tiendront compte avant tout « des problèmes de la France » contre 31 % « des problèmes de la construction européenne » 40 % des socialistes (SOFRES, 1^{er}-4 juin 1984). Il paraît clair que les électeurs, probablement plus encore qu'ils ne le disent, se déterminent en fonction de la politique intérieure. Et ce climat politique ne fait aucun doute, tout de disgrâce pour la gauche.

A la veille de la consultation, la cote de popularité (IFOP) de F. Mit-

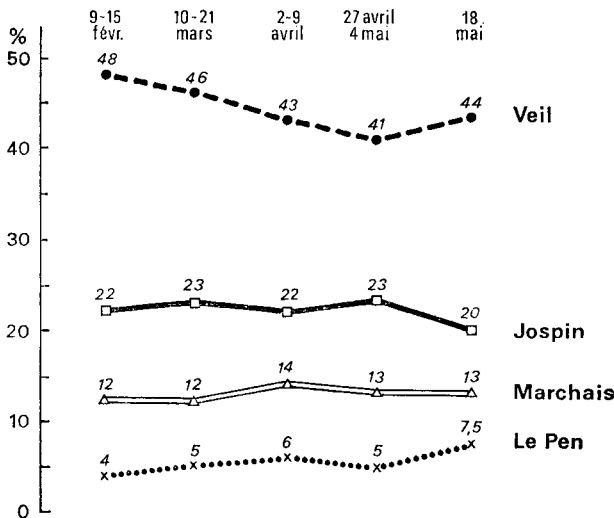
(3) Les électeurs des deux familles de l'opposition parlementaire sont partagés selon que la question posée concerne « une liste commune UDF-RPR » (69 % d'UDF satisfaits contre 74 % de RPR) ou « le choix de Simone Veil comme tête de liste » (9 % des UDF le désapprouvent contre 16 % des RPR). Cette première enquête préélectorale de la SOFRES (17-22 février 1984) indique déjà qu'une tentation Le Pen sera plus forte chez les électeurs RPR que chez ceux de l'UDF.

(4) V. Jean-Luc Parodi, Six explications pour un phénomène, *Le Nouvel Observateur*, 16 juin 1984.

terrard ne compte que 33 % de satisfaits (l'ensemble des listes extrême-gauche, communiste, socialiste obtiennent, le 17 juin 1984, 36 % des exprimés) ; il y a cinq ans, dans la même situation, V. Giscard d'Estaing en comptait 47 % (et l'ensemble des formations de droite obtenaient, le 10 juin 1979, 48 % des suffrages exprimés) (5). De même les cotes des partis (SOFRES) situent les formations de la gauche à un niveau très inférieur à celui de 1979 : le PC est à 18 % seulement de bonne opinion (dernière enquête avant l'élection, en 1979 : 32 %), le PS est à 45 % (58 % en 1979) ; à l'inverse l'UDF fait un peu mieux 43 % (en 1979 : 41 %) et le RPR beaucoup mieux 45 % (contre 30 % en 1979). Enfin l'analyse des cantonales partielles des neuf mois précédents confirme la tendance au recul par rapport à mars 1982 : — 1 % pour le PC, — 4 % pour le PS, — 5 % pour la gauche (6).

3. La stabilité des intentions de vote

Une campagne étale



GRAPHIQUE 1. — L'évolution des intentions de vote (IFOP)

(5) Evolution analogue mais moins spectaculaire de la cote de confiance de la SOFRES : V. Giscard d'Estaing : 46 % (42 % ne faisant « pas confiance »), F. Mitterrand 41 % (54 % « pas confiance »).

(6) Jérôme Jaffré, Jean-Luc Parodi, La gauche toujours très minoritaire : les élections cantonales partielles depuis octobre dernier, *Le Monde*, 14 juin 1984.

TABLEAU 1. — *L'évolution des intentions de vote (SOFRES)*

	17-22 février	23-28 mars	19-26 avril	5-10 mai	18-23 mai	1 ^{er} -4 juin
Veil (UDF/RPR)	48	46	47	45	43	44
Jospin (PS)	23	24	22	21	22	21
Marchais (PC)	12	13	13	13	14	14
Le Pen (FN)	7	6	6	7	7	7
Anger (Ecolos)	5	6	5	4	2,5	2
Stirn (ERE)	3	3	3,5	4	3	5
Laguiller (LO)						2
Gomez (Réussir)				2,5	3,5	2
Depaquit (PSU)						
Fizbin (CDU)	2	2	2,5	2	2	1
Gauquelin (PCI)				1	2	1
Nicoud (Utile)			1	0,5	1	1

La campagne ne révèle aucun changement significatif, à la différence de celle de 1979 où, à la mi-avril, l'UDF (Veil) doubla le PS (Mitterrand), et le PC (Marchais) passa le RPR (Chirac) (7). En 1984, la hiérarchie des quatre premières listes reste immuable. On note seulement la baisse relative des intentions de vote pour Simone Veil, suivie d'une remontée à la fin mai. Les enquêtes invitent à envisager des mouvements d'électeurs entre la liste Gomez et la liste Veil (v. les trois dernières colonnes du tableau) et l'on se souvient que, attentifs, les dirigeants de l'opposition ont appelé dans les dernières semaines leurs électeurs à ne pas se perdre sur les petites listes. Les électeurs l'ont fait, mais en ne considérant pas la liste Le Pen comme telle. Ici comme pour le PC les résultats s'éloignent des intentions de vote.

4. Les écarts aux extrêmes entre intentions de vote et résultats

Tableau 2

Les dernières intentions de vote publiées et les résultats

	PC	PS	UDF RPR	Front national	Ecolos	ERE
SOFRES	14	21	44	7	2	5
IFOP	13	20	44	7,5	2	4,5
BVA	12,5	24,5	44,5	6	3	2,5
Résultats	11,2	20,8	43	11	3,4	3,3

(7) V. L'évolution des intentions de vote en 1979 in Jean-Luc Parodi, *Revue politique et parlementaire*, n° 888, août 1979, p. 10.

Chaque institut se distingue dans les nuances mais tous nous donnent des intentions de vote fin mai-début juin relativement éloignées des résultats du 17 juin pour le PC et le Front National.

La surestimation du vote communiste n'est pas nouvelle — on l'a déjà rencontrée en 1981 (8). Elle s'explique par la difficulté d'une appréciation exacte d'un vote traditionnellement dissimulé aux enquêteurs. S'y ajoute en l'espèce l'existence d'un abstentionnisme plus accentué dans l'électorat communiste, puisque, aux niveaux départemental, communal ou des bureaux de vote on relève, dans de nombreux cas, un recul communiste plus fort dans les zones sur-abstentionnistes. Reste à s'interroger pour l'avenir sur les moyens de prévoir un abstentionnisme différentiel de ce type.

Quant à la sous-estimation de l'extrême-droite, deux facteurs, plus complémentaires qu'antagonistes, peuvent l'expliquer. Le vote Le Pen peut, pour part, avoir été caché dans les enquêtes. Vote « extrémiste » comme celui pour le PC, il s'avoue moins volontiers qu'un vote centre gauche (Jospin) ou centre droit (Veil). Tel paraît avoir été le cas. S'y ajoute la possibilité de mouvements d'opinion dans les derniers jours. On sait que la législation interdit la *publication* de nouvelles intentions de vote dans la semaine qui précède le scrutin. Mais la *réalisation* de ces enquêtes n'étant pas interdite, BVA et la SOFRES ont chacun entrepris une dernière vague qui constate une profession de la liste du Front national, laquelle atteint 8 à 9 % quelques jours avant le scrutin. Il faut ici étudier à quel moment les différents électeurs ont décidé de leur vote.

5. Le moment de la décision électorale

Une campagne électorale joue à la fois sur la mobilisation des électeurs et sur leur choix. On n'abordera ici que le moment du choix électoral des Français qui se sont effectivement rendus aux urnes.

A quel moment avez-vous effectivement pris votre décision de voter pour la liste pour laquelle vous venez de voter aujourd'hui ? (9).

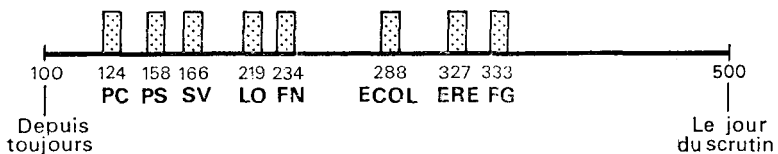
Depuis toujours je vote comme cela	60 %
Il y a déjà plusieurs mois	18 %
Il y a plusieurs semaines	8 -
	} 26 -
Il y a quelques jours	7 -
Aujourd'hui même	7 -
	} 14 -

(8) V. notre chronique dans *Pouvoirs*, n° 18, 1981, p. 177.

(9) Enquête ssu (Sondage à la sortie des urnes) IFOP, du 17 juin 1984 auprès de 10 000 électeurs.

Cette question permet de distinguer les électorats les plus stables et les plus incertains : d'un côté les formations traditionnelles PC, PS, liste de S. Veil, avec leurs noyaux permanents et leurs partisans précocement décidés, le PC (88 % depuis toujours, 8 % au moins plusieurs semaines avant le vote, et 4 % dans les derniers jours), le PS (72 %, 18 % et 10 %), la liste de S. Veil (69 %, 21 %, et 10 %) et Lutte ouvrière (55 %, 26 %, et 19 %) de l'autre le Front National (25 %, 58 % et 17 %), enfin les listes centristo-écologiques dont les électeurs se sont majoritairement décidés au dernier moment, l'ERE (14 %, 42 %, 44 %), les écologistes (28 %, 30 %, 42 %) ou les électeurs de Francine Gomez (15 %, 33 %, 52 %). En réduisant chaque électorat à un point moyen, on peut répartir les huit listes ayant obtenu au moins 2 % selon le moment de la prise de décision.

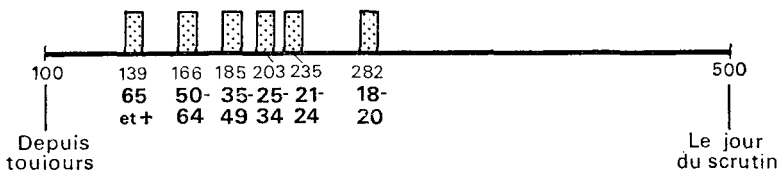
Des électeurs de toujours aux électeurs du dernier jour



GRAPHIQUE 2. — Classement des électorats selon le moment de la décision de vote de leurs électeurs

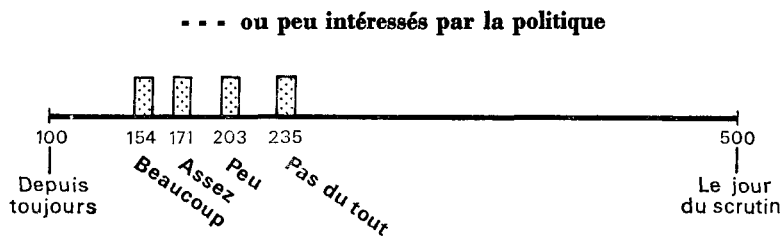
Bien entendu, cette répartition n'est pas sans lien avec l'âge des électeurs, les plus âgés semblant pour beaucoup avoir fixé une fois pour toutes leurs choix électoraux.

Une décision d'autant plus tardive qu'on est plus jeune



GRAPHIQUE 3. — Le moment de la prise de décision selon l'âge

Elle est également liée à l'intérêt pour la politique, les moins intéressés manifestant plus souvent des choix de dernière heure.



GRAPHIQUE 4. — Le moment de la prise de décision selon l'intérêt pour la politique

Au total, les sondages ont contribué au hiatus entre le climat général de la campagne et le scrutin :

1. L'élection européenne est sans enjeu et n'intéresse guère — le 17 juin sanctionne comme jamais la gauche au pouvoir.
2. Les indicateurs d'intérêt pour le scrutin et de politisation de l'élection laissent envisager une participation au moins égale à celle de 1979 — elle chute d'environ 4 points.

La campagne proprement dite paraît quasi immobile : dès février 1984, l'objectif, un instant rêvé, de franchir la barre des 50 % paraît, pour la liste d'union de l'opposition, un mirage ; la liste socialiste sait qu'elle se bat sur la ligne des 20 % ; la liste communiste qu'elle se situe en deçà des 15 % de Georges Marchais en 1981 ; la liste Le Pen qu'elle franchira la barre des 5 % nécessaires pour obtenir des sièges ; les autres petites listes qu'elles ont peu de chance de l'atteindre. En quatre mois, ces données fondamentales ne bougent pas. Mais le choc du 17 juin ne s'en produit pas moins : un jeu quasi égal entre le Front national qui atteint les 11 % et un Parti communiste qui y sombre.

Au total, il aura suffi que le scrutin accentue les tendances constatées pendant la campagne pour transformer une élection prévue d'avance en un moment politique clé de la présidence socialiste.

Chronique constitutionnelle française

(16 janvier - 15 mai 1984)

PIERRE AVRIL et JEAN GICQUEL

Les références aux 23 premières chroniques sont données sous le sigle CCF suivi du numéro correspondant de *Pouvoirs* et de la page du recueil qui les réunit : *Chroniques constitutionnelles françaises 1976-1982* (PUF, 1983).

AMENDEMENT

— *Un record.* A l'issue de la 1^{re} lecture de la loi sur la presse, le 13-2, le rapporteur a indiqué que 2 598 amendements avaient été examinés au cours de 166 heures de séance, battant ainsi le précédent record, atteint par la loi sur l'enseignement supérieur : 2 204 amendements et 121 heures (AN, p. 1045).

V. Irrecevabilité

ASSEMBLÉE NATIONALE

— *Appartenance politique des rapporteurs désignés.* Le ministre chargé des relations avec le Parlement fournit à M. Cousté (RPR) les estimations suivantes, depuis 1981 : socialistes : 47 % ; communistes : 10,1 % ; RPR : 28,7 % ; UDF : 12,7 % et non-inscrits : 1,4 % (AN, Q, p. 329).

Toutefois, à la faveur d'une question additionnelle, ce député conteste le critère retenu. Car, observe-t-il finement, l'usage veut que le rapport soit confié à un représentant du groupe dont émane la proposition, et souvent à son premier signataire. En outre, l'art. 48 de la Constitution dresse un barrage infranchissable, comme l'on sait. M. Labarrère observe simplement qu'il n'est pas tenu de statistiques des rapporteurs en séance plénière (*ibid.*, p. 1303).

— *Fonctionnaires parlementaires*. Le secrétaire général de l'AN, M. Paul Borgniet, a demandé à bénéficier d'un congé spécial et le bureau a désigné M. Paul Amiot, secrétaire général de la questure, pour le remplacer, le 1-2. Le départ de M. Borgniet apparaît comme l'épilogue de l'incident qui avait eu lieu l'an dernier (cette *Chronique*, n° 26, p. 166), tout en confirmant la règle selon laquelle le secrétaire général ne quitte ses fonctions que volontairement (*Le Monde*, 31-1).

AUTORITÉ JURIDICTIONNELLE

— *Bibliographie*. D. Chabanol : *Bis repetita placent*, *Le Monde*, 22/23-4 ; J. Robert : Respecter le juge, *La Croix*, 3-5.

— *Mise en cause de la juridiction administrative*. Nonobstant son statut constitutionnel (d'où le libellé inusité de la rubrique de rattachement), le CE a fait l'objet, à nouveau (cette *Chronique*, n° 27, p. 184), de vives critiques, de la part du PCF, pour avoir annulé, le 18-4 (*Libération*, 19-4) les élections municipales de Thionville et de Houilles. Sur-le-champ, M. Marchais a suspecté son honnêteté et résumé son comportement à travers le précepte : *deux poids, deux mesures (ibid.)*. Il avait, au préalable, indiqué qu'il s'est entretenu avec M. Mauroy, formellement président de la Haute juridiction (*infra*).

La polémique cédant à des attaques *ad hominem* (*L'Humanité*, 23-4), M. M. Dominique Latournerie et Pierre-François Racine, respectivement rapporteur et commissaire du Gouvernement, ont demandé, le 27-4 (*Le Matin*, 3-5), au garde des Sceaux, protection et réparation en application de l'art. 11 de la loi du 13-7-1983 portant droits et obligations des fonctionnaires. Le second rendra même publiques à toutes fins utiles, ses conclusions (*ibid.*, 4-5).

Au plan parlementaire, à l'ambiguïté du PM qui, tout en s'inclinant devant la décision du CE, a estimé cependant *qu'il n'y avait pas... motif à annulation* (AN, p. 1924), répondait la fermeté du président du Sénat. Celui-ci est intervenu, le 2-5 (p. 544) au cours des débats : *Il est plus que jamais essentiel que toutes les institutions de la République qui, par leurs avis ou par leurs arrêts, concourent à la bonne marche de l'Etat, soient respectées et considérées. J'ajoute que l'indépendance de leurs membres doit être garantie quand ils sont l'objet de critiques manifestement excessives. Je ne doute pas que le Gouvernement, et en particulier le garde des Sceaux, mette en œuvre toutes les dispositions légales nécessaires à cet effet.* »

Par courrier du lendemain (*BIR*, n° 311, p. 6), celui-ci devait apporter les apaisements souhaités :

Dès le 21 avril dernier, j'ai rappelé publiquement la considération éminente que je porte à la Haute juridiction et à sa longue tradition d'indépendance, qui a justement fondé son autorité et sa réputation en France et à l'étranger.

S'agissant de la protection due au Conseil d'Etat, ma position est claire. Dès l'instant où le Conseil d'Etat me demanderait d'exercer des poursuites contre quiconque, je les intenterais aussitôt.

Mais c'est au seul Conseil d'Etat et donc à ses instances compétentes qu'il appartient de se prononcer à ce sujet.

J'ai d'ailleurs fait part de ma position au vice-président du Conseil d'Etat ainsi qu'au bureau de l'association des membres du Conseil.

Pour l'heure, le vice-président M. Nicolai a indiqué qu'il ne croit pas opportun de prendre part à cette polémique (*Le Monde*, 6/7-5).

CENSURE

— *Application de l'art. 72 R.* L'examen de la loi sur la presse ayant débuté de façon mouvementée (cette *Chronique*, n° 29, p. 184), la conférence des présidents du 20-12-1983 avait rappelé l'existence de sanctions disciplinaires... (*Libération*, 22-12). L'avertissement n'a pas tardé à être suivi d'effet puisque, sur la proposition de son président, l'AN a prononcé la *censure simple* le 2-2 (p. 480) contre MM. Toubon (RPR), Madclin et d'Aubert (UDF), qui avaient mis en cause le passé du chef de l'Etat la veille (p. 443). C'est la première fois que cette sanction est infligée sous la V^e République qui n'avait connu que *le rappel à l'ordre* (CCF, 20, p. 421). La mesure a été contestée, notamment par M. Labbé (RPR) qui a rappelé (p. 751) la mise en cause du précédent chef de l'Etat par M. Fillioud le 12-11-1980 (CCF, 16, p. 363). V. aussi les observations de M. Séguin (RPR) qui présidait la séance de nuit et qui estime que la peine ne correspondait pas aux faits visés à l'art. 72 R (*Le Figaro*, 6-2). Outre une « pétition » d'universitaires (*ibid.*, 17-2), il faut mentionner la lettre de M. Chirac demandant au chef de l'Etat d'intervenir pour que l'AN reconsidère sa décision (*Le Monde*, 7-2) : « Personne ne m'entraînera dans des querelles partisans », a répondu M. Mitterrand à TFL le 12-2 (*Ibid.*, 14-2). Une intervention présidentielle eût été insolite, car « c'est un axiome du gouvernement représentatif que la tribune ne relève que de la Chambre » (Royer-Collard). Pour la même raison, on ne voit guère le CC impliqué dans la police des assemblées, comme le suggère L. Favoreu (Des sanctions sans juge, *ibid.*, 24-2).

COLLECTIVITÉS TERRITORIALES

— *Bibliographie.* J. Bourdon, Le statut général des fonctionnaires des collectivités territoriales, *AJDA*, 1984, p. 199 ; A. Delcamp, La loi complémentaire de décentralisation, *ibid.*, p. 88 ; P. Lampué, Le régime constitutionnel des ROM, *RDP*, 1984, p. 5 ; Y. Mény (sous la direction de), La réforme des collectivités locales en Europe, *NED*, n° 4755, 1984 ; et

Décentralisation et liberté d'expression : l'ordre moral à Clochemerle ?, *Mél. Cl.-A. Colliard*, 1984, p. 559 ; J. Ravanel, *Le nouveau droit des collectivités locales et des régions*, Sirey, 1984 ; J. Raynaud, *Les chambres régionales des comptes*, « Que sais-je ? », PUF, 1984 ; Histoire du corps préfectoral (1800-1940), *Administration*, numéro spécial 1983 et Les problèmes spécifiques des départements frontaliers, *ibid.*, n° 122, déc. 1983 ; Décentraliser, vraiment ?, *Projet*, 1984, p. 515.

A. Daussin-Charpantier : note sous CE, 29-7-1983, Conseil général du département de la Lozère, *AJDA*, 1984, p. 39 ; B. Lasserre et J.-M. Delarue, CE, 2-12-1983, *Charbonnel*, chr., *ibid.*, p. 76.

— *Catégories socio-professionnelles des maires et des conseillers généraux.* Au lendemain des scrutins locaux, le ministère de l'intérieur fait le point au *BIMID*, n°s 332 et 337, 15-11-1983 et 15-2.

— *Fonction publique territoriale.* Sur recours exceptionnel du président du Sénat (cette *Chronique*, n° 25, p. 184) et de députés, le CC a examiné la loi portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique territoriale (cette *Chronique*, n° 27, p. 177). Ce texte, qui est à l'origine d'un progrès appréciable s'agissant de l'accès et du déroulement de la carrière, a été validé, par une décision 83-168 DC des 19/20-1 (p. 368 et 372). Toutefois certains articles, en méconnaissance de la libre administration des collectivités locales (art. 72 de la Constitution) seront censurés. Au prix d'une simplification, il importe de s'y arrêter.

Les centres de gestion des corps de fonctionnaires territoriaux (art. 13, al. 3) qui, observons-le offrent un cadre à la collaboration desdites collectivités en un moment où s'ouvre, par ailleurs, la coopération transfrontalière (loi du 23-12-1983), s'analysent, selon le CC, en une nouvelle catégorie d'établissements publics, *sans équivalent*. A ce titre, ils relèvent non pas du décret, mais de loi (cette *Chronique*, n° 25, p. 202).

Par ailleurs, la nullité de la nomination à un emploi, dont la vacance n'a pas été publiée (art. 23, al. 2) n'est pas applicable aux collectivités qui ne sont pas affiliées aux centres. Quant à la non-intégration par une collectivité, d'un candidat reçu à un concours (art. 45 et 97), le juge a estimé que la participation de celle-là au traitement de celui-ci constituait une sanction, incompatible avec l'art. 72 précité.

Enfin, si la formation d'un cabinet est libre pour l'autorité territoriale, un décret était prévu (art. 110, al. 2 et 3), du point de vue communal, afin d'en fixer les modalités. Le CC a censuré à bon droit.

Au moment où l'on célèbre le centenaire de la loi municipale, la décentralisation ne pouvait songer à recevoir plus bel hommage que celui de la loi 84-53 du 26-1 (p. 441).

— *Indemnités des conseillers généraux.* Un tableau édifiant est dressé par le ministre de l'intérieur (AN, Q, p. 1032), en réponse à M. Pinard (s). En vertu d'une loi du 4-4-1947, les assemblées départementales détermi-

nent librement les indemnités allouées annuellement à leurs membres.

Il en résulte, en 1982, une grande variation : 160 090 F (Val-de-Marne) à 5 969 F (Saint-Pierre-et-Miquelon), la moyenne nationale (en dehors de Paris) s'élevant à 61 819 F ; une forte progression, de l'ordre de 50 % sur deux exercices et plus encore une totale exonération, les indemnités n'étant pas considérées comme des revenus, tant du point de vue fiscal que des cotisations sociales (v. *Le Monde*, 23-3).

— *Organisation particulière des TOM.* La loi 84-148 du 1^{er}-3 (p. 751) relative à la prévention et au règlement amiable des difficultés des entreprises aura été l'occasion, une fois de plus (*CCF*, 20, p. 52) pour le cc, d'annuler une disposition portant extension aux TOM, qui n'avait pas été précédée, en une première lecture, de l'avis des assemblées territoriales concernées (décision 84-169 DC, 28-2, p. 764 et 765).

COMMISSIONS

— *Commissions spéciale.* Deux ont été constituées à l'AN, pour l'examen du projet sur la montagne, à la demande du Gouvernement le 5-4 (p. 1185), et pour celui du projet sur les établissements d'enseignement privés le 26-4 (p. 1962), à la demande du groupe socialiste ; l'effectif de ce groupe représentant la majorité absolue, la décision était de droit (*CCF*, 23, p. 65). M. Laignel (s) en a été nommé président (*Le Monde* 28-4) ; sa manière d'en diriger les travaux a été vivement contestée par l'opposition : rappels au règlement de MM. Pinte (RPR) sur « la confusion entre la commission et le ps » (p. 2304), d'Aubert, Madelin (UDF) et Toubon sur l'application de l'art. 86. 5 R (p. 2337). Au Sénat, une commission spéciale a été constituée pour le projet sur la presse, à la demande du Gouvernement le 14-2 (p. 191), alors que l'AN avait repoussé la même demande présentée par l'opposition (cette *Chronique* n° 29 p. 172).

— *Missions d'information.* Le Sénat a autorisé 5 commissions permanentes à constituer une nouvelle mission d'information sur la politique de décentralisation, le 14-2 (p. 192).

En attendant la création annoncée d'une *commission d'enquête* sur l'affaire ELF-ERAP, la commission des finances de l'AN a constitué une mission d'information ayant le même objet : concurrence ou substitution ? (*CCF*, 23, p. 65). Réunie le 1-2, cette mission a procédé à l'audition de 8 personnalités, mais M. André Giraud ancien ministre de l'industrie, a refusé de témoigner (*Le Figaro*, 18/19-2) ; son président, M. Goux (s) a présenté à la presse le « compte rendu » de ses travaux, le 2-5 (*Le Monde*, 3-5). V. à ce propos le rappel au règlement de M. Noir (RPR) le même jour (p. 2027).

CONSEIL CONSTITUTIONNEL

— *Bibliographie.* J.-Chr. Balat, La nature juridique du contrôle de constitutionnalité des lois dans le cadre de l'art. 61 de la Constitution, PUF, 1984 : une recherche originale ; L. Favoreu et L. Philip, *GD*, 3^e éd., Sirey, 1984 : on ne les présente plus, on se contente de les louer ; M. Kajman, Péripiétés avant la tempête ?, *Le Monde*, 25-1 et Le débat sur l'enseignement privé : Qui a peur du cc ?, *ibid.*, 15-3 ; J.-L. Mestre, Le cc, la liberté d'entreprise et la propriété, *D*, 1984, p. 1 ; J. Robert, Un nouveau principe (le cc et l'université), *Le Monde*, 26-1 et Cl. Rotschild, la technique pour la rénovation de l'enseignement supérieur ?, *ibid.* ; M. de Villiers, Le principe d'égalité dans la jurisprudence du cc, *RA*, 1984, p. 39.

Notes : J. Boulouis sous 83-165 DC, 20-1, *AJDA*, 1984, p. 23 ; J. Chappuisat, *ibid.*, p. 59 ; R. Drago et A. Decocq, 29-12-1983, *JCP*, 1984. II. 20160 ; J.-P. Jarnevic, 83-160 DC, 19-7-1983, *AJDA*, 1984, p. 28 ; L. Philip, 29-12-1983, *ibid.*, p. 100 ; Ph. Marchessou, 83-161 DC, 19-7-1983, *ibid.*, p. 33 ; J.-Cl. Nemery, 83-168 DC, 20-1, *ibid.*, p. 257 ; anonyme : 29-12-1983, *JJA*, 28-1.

— *Condition des membres.* M. Giscard d'Estaing a dénoncé lors d'une réunion publique à Paris, le 8-2 (*Le Figaro*, 9-2), le projet de loi sur la presse, dont chacun s'accorde à estimer qu'il sera déferé, le moment venu, à la Haute instance. Ne s'interdit-il pas, dès lors, d'y siéger ?

Le président Daniel Mayer, acteur et témoin de son temps (cette *Chronique*, n° 27, p. 203), a évoqué, le jour anniversaire, les événements du 6 février 1934 sur Europe 1 et Antenne 2, et ceux du 12 février, le lendemain, à la même radio. Militant en congé, il a, en outre, participé en silence à Bordeaux, le 2-3 (*Sud-Ouest*, 3-3), à la rentrée solennelle de la conférence du stage du barreau qui honorait la mémoire de Ludovic Trarieux, le fondateur de la Ligue des droits de l'homme, et dans les mêmes conditions, à Marseille, le 18-3 (*Le Monde*, 20-3) à une cérémonie hors congrès de cette dernière, pour Victor Basch. Un homonyme, enfin, a signé l'appel contre la campagne anticomuniste (*ibid.*, 10 et 11-2).

Pour sa part, M. Marcilhacy qui avait excipé de sa qualité à TRF1, le 16-1 (*ibid.*, 17-2), à propos de l'affaire Boulin, a été mis en cause par M. Gantier (UDF), pour avoir pris position sur un dossier encore à l'instruction (*Bulletin quotidien*, 23-1).

Reste à relever, qu'à son tour (cette *Chronique*, n° 26, p. 170), M. Jozeau-Marigné a été nommé dans l'ordre national de la Légion d'honneur (décret du 19-4, p. 1123). Qu'en l'occurrence, l'homme de bien ait été distingué, ne saurait pour autant dissimuler le problème de principe.

— *Mise en cause de l'institution.* A la suite de la déclaration de non-conformité de certaines dispositions de la loi sur l'enseignement supérieur, le ministre de l'éducation nationale a estimé que cette décision du cc

permettait de comprendre « la place du politique dans une décision apparemment juridique » (*Le Monde*, 24-1). En dépit d'un rappel au règlement de M. Gantier (UDF) qui a souligné qu'en vertu de l'art. 62 C les décisions du CC s'imposent aux pouvoirs publics (AN, 21-1, p. 3), M. Savary a repris les mêmes termes dans une interview au *Quotidien de Paris* du 8-3. Il semble que ce soit la première fois, qu'un membre du Gouvernement en exercice mette en cause une décision du CC. M. Pierre Salvi (UCDF) s'en étant étonné auprès du Premier ministre, celui-ci a répondu que « le Gouvernement respecte scrupuleusement les décisions du CC », mais il a cru devoir ajouter : « Il peut toutefois exprimer les problèmes (*sic*) que lui posent certaines décisions et émettre un avis sur ces dernières » (*SQ*, p. 434).

— *Décisions*. 83-167 DC, 19-1, p. 351 et 353. Loi relative à l'activité et au contrôle des établissements de crédit. V. *Loi*.

83-165 DC, 20-1, p. 365 (*rect.* p. 985) et 370. Loi sur l'enseignement supérieur. V. *Libertés publiques*.

83-168 DC, 20-1, p. 368 et 372. Loi portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique territoriale. V. *Collectivités territoriales*.

84-169 DC, 28-2, p. 764 et 765. Loi relative à la prévention et au règlement amiable des difficultés des entreprises. V. *Collectivités territoriales*.

83-136 L, 28-2, p. 764. Délégation. V. *Pouvoir réglementaire*.

— *Suivi des décisions*. L'autorité absolue de la chose jugée s'attache, on le sait, aux dites décisions (art. 62 de la Constitution). Du reste, ceci a eu pour effet, en cas d'annulation, en tout ou partie, et, la volonté politique subsistant, de prolonger la procédure législative d'une phase inédite : la navette entre les pouvoirs publics (CCF, 21, p. 250). Toutefois, à la faveur de la reconnaissance de la valeur constitutionnelle du principe d'indépendance des professeurs de l'enseignement supérieur (83-165 DC, 20-1), l'intérêt de la question devait être relancé. La préparation d'un statut des susdits, par voie réglementaire, n'est-elle pas entachée d'illégalité ? M. Durafour (GD) a opiné en ce sens, au Sénat, à l'occasion d'une question orale avec débat, le 24-4 (p. 460), tandis que M. Schwartzberg se retranchait derrière les art. 34 et 46 de la Constitution. Sans préjuger de la réaction du CE, il est expédient de rappeler, qu'à l'opposé des juridictions suprêmes, de l'ordre judiciaire ou administratif, il n'existe point, à ce jour, de pourvoi dans l'intérêt de la Constitution. Seul, à la réflexion, le PM serait habilité à intervenir, en tant que de besoin.

CONSEIL DES MINISTRES

— *Délibérations*. Le conseil a été réuni le 9-5 (*Le Monde*, 11-5) en l'absence de M. Pierre Mauroy, hospitalisé. Le dernier précédent, celui de M. Raymond Barre, remonte à octobre 1979 (CCF, 12, p. 362).

Le secret des délibérations du conseil du 8-2 (*Le Monde*, 10-2) relatives aux restructurations industrielles a été contesté, une fois de plus (cette *Chronique*, n° 24, p. 181). *L'Humanité* (11-2) a critiqué la relation qui en avait été faite par ce confrère vespéral : *Il serait bien étonnant, en effet, que Charles Fiterman, ... n'ait pas souligné, par exemple, que les directions des entreprises ne doivent pas se limiter à une adaptation passive à la conjoncture... Il faudrait bien voir, en effet !*

— *Ordre du jour*. Le rôle du président législateur s'est vérifié, avec éclat le 9-5 (*Le Monde*, 10-5), lorsque, soudainement, l'examen du projet de loi autorisant la publicité sur les radios privées a été écarté des délibérations.

CONTENTIEUX ÉLECTORAL

— *Bibliographie*. Concl. B. Genevois sur CE, 14-9-1983, *RDJ*, 1983, 1650 ; note R. Drago sous CE, 21-12-1983, Elections du maire de Limeil-Brévannes, *RDJ*, 1984, 206 ; B. Lasserre et S. Hubac, *Chronique de jurisprudence administrative*, *AJDA*, 1984, 314 ; concl. Thiriez sur CE, 16-12-1983, *ibid.*, p. 336 ; concl. Boyon sur CE, 27-1-1984, *ibid.*, p. 338. J. F., Contentieux électoral, *JJA*, 22-2, 2-3, 28-3 et 2-4.

— *Elections municipales*. Annulations et rectifications se poursuivent (v. cette *Chronique*, n° 29, p. 173). Le CE a annulé les élections d'Etampes le 23-1 (v. *Sondages*), de Sète le 24-2 (présence de bulletins du 1^{er} tour et faible écart de voix), de Thionville et de Houilles le 18-4 (respectivement : manœuvre et atteinte à l'égalité à la suite de la divulgation préférentielle de la liste d'émargement en cours de scrutin). Le CE a d'autre part confirmé les décisions des TA, notamment les annulations de Brétigny-sur-Orge le 8-2 et de Fort-de-France le 18-4, ainsi que la rectification des résultats de Noisy-le-Grand qui renverse la majorité, le 24-2 ; dans ce dernier cas une plainte pour falsification du procès-verbal a été déposée contre Mme Goutmann, maire sortant (c) (v. *Le Monde*, du 5-5).

— *Bilan du contentieux des élections municipales*. En 1977, indique le ministre de l'intérieur à M. Le Coadic (s), 2 784 recours ont été introduits, 698 furent portés en appel devant le CE. Ce dernier invalida, en tout ou partie, 256 scrutins : 37 annulations totales (dont 5 dans des villes de plus de 9 000 habitants) et 219 partielles (10 pour ces villes). Les élections subséquentes n'entraînèrent qu'un changement dans une ville importante (Aix-en-Provence) (AN, Q, p. 2153).

Concernant le scrutin de 1983, à la date du 18-4-1984, le CE a jugé 574 des 631 requêtes dont il a été saisi en appel, confirmant dans 70,25 % des cas les décisions des TA. Au total, les résultats proclamés par les bureaux de vote ont été maintenus dans 52 % des cas, totalement annulés dans 13 % et partiellement dans 29 % des cas (*AJDA*, 1984, 314).

V. Autorité juridictionnelle.

DEMANDE D'UNE NOUVELLE DÉLIBÉRATION DE LA LOI

— *Interprétation.* On avait émis l'avis que la forme du message présidentiel de l'art. 18 C aurait été plus appropriée, que celle, effectivement utilisée, d'une lettre du Premier ministre (cette *Chronique*, n° 28, p. 204). M. J.-C. Bécane nous fait remarquer que la référence aux précédents de la IV^e République n'est pas pertinente, car l'art. 18 C figure parmi les actes présidentiels dispensés du contreseing alors que, tel n'est pas le cas de l'art. 10 C, relatif aux demandes de nouvelle délibération. Le message n'est pas le seul moyen constitutionnel dont dispose le chef de l'État pour communiquer avec les Assemblées : c'est ainsi que les décrets (contresignés) d'ouverture et de clôture d'une session extraordinaire sont transmis par le Premier ministre, comme le fut la demande susvisée. Dont acte.

— *Renvoi aux calendes grecques ?* A la demande de M. Taittinger (UREI), le ministre chargé des relations avec le Parlement précise que la nouvelle délibération relative à l'exposition universelle ne revêt aucun caractère d'urgence. Elle sera fixée, conformément à l'art. 48 de la Constitution lorsque le programme des travaux parlementaires le permettra (s, Q, p. 273). L'interprétation conforte ainsi la thèse du veto présidentiel (cette *Chronique*, n° 29, p. 175).

DROIT COMMUNAUTAIRE

— *Bibliographie.* G. Druesne, La jurisprudence de la CJCE (1983), *AJDA*, 1984, p. 153 ; Chr. Philip, *Textes institutifs des Communautés européennes*, PUF, « Que sais-je ? », 1984, et Ed. Jouve, *Les nouveaux parlementaires européens*, Economica, 1984 : une bien utile étude.

DROIT CONSTITUTIONNEL

— *Bibliographie.* Cl. Leclercq, *Droit constitutionnel et institutions politiques*, LITEC, 4^e éd. 1984 ; Ph. Parini, *Les Institutions politiques*, A. Colin, 1984.

ÉLECTIONS

— *Bibliographie.* A. Lancelot, Les élections municipales, *Universalia*, 1984, p. 251 (*Encyclopaedia Universalis*) ; J. Mossuz-Lavau, *Le vote des femmes en France (1944-1983)*, Ass. franç. de science politique, Grenoble, 25/28-1.

— *Elections européennes.* La loi 77-729 du 7-7-1977 relative à l'élection des représentants à l'Assemblée des Communautés européennes et son décret d'application 79-160 du 28-2-1979 prévoient que les émissions de propagande sont placées sous le contrôle d'une commission. La loi 82-652 du 29-7-1982 ayant institué la Haute autorité de la communication audiovisuelle, celle-ci est substituée pour l'exercice de cette compétence à ladite commission par le décret 84-336 du 7-5 (p. 1346) et elle a pris, à ce propos, sa décision 10, le 9-5 (p. 1440). Il est à prévoir que d'autres textes compléteront ce transfert de compétence en modifiant l'art. 12 du décret 64-231 du 14-3-1964 pour l'élection présidentielle et l'art. L 167-1 du code électoral pour les élections législatives (mais une loi sera dans ce dernier cas nécessaire).

Les dispositions de la loi du 7-7-1977 ont, d'autre part, été mises en cause par M. Le Pen dans une lettre au Président de la République : le président du Front national proteste contre le traitement réservé aux petites formations politiques (*Le Monde*, 15/16-4).

V. Sénat.

ENGAGEMENTS INTERNATIONAUX

— *Autorisation de ratification.* Le ministre des relations extérieures a présenté, sur ce thème, une communication, lors du conseil des ministres du 1^{er}-2 (*Le Monde*, 3-2). Un effort important a été réalisé, depuis 1981 pour approuver lesdits engagements, dans les meilleurs délais : *la signature de la France doit être honorée et les droits du Parlement respectés.*

Un examen systématique des 80 accords signés avant cette date, et parfois depuis plus de quinze ans a conduit à renoncer, pour 32 d'entre eux, à la ratification. En revanche, 24 des 34 accords soumis à l'autorisation parlementaire en 1983 avaient été signés, au plus tard, l'année précédente.

V. Parlement.

GOVERNEMENT

— *Bibliographie.* B. Jeanneau, *Droit des services publics et des entreprises nationales*, Dalloz, 1984 : un important chapitre est consacré aux départements ministériels.

— *Communication publicitaire.* Aujourd'hui, les métiers n'ont pas de sexe ! Ces nouveaux spots publicitaires (cette *Chronique*, n° 29, p. 175) ont été lancés par le ministère des droits de la femme (*Le Matin*, 6-4).

— *Composition.* Une question didactique de M. Cousté (RPR) à propos de la nomination d'un ministre *en exercice* à la tête de la Cour des comptes

(cette *Chronique*, n° 29, p. 176) autorise à relever le seul précédent de Félix Barthe, garde des Sceaux, nommé à ce poste, sous la Monarchie de Juillet en 1834 et en 1837. En revanche, c'est par erreur que le PM avait mentionné initialement, l'exemple d'Ernest Boulanger en 1894, alors qu'il avait quitté le Gouvernement quelques mois plus tôt (AN, Q, p. 324 et 2123).

— *Coordination*. M. Delebarre, directeur de cabinet du PM a réuni, selon la périodicité mensuelle, le 18-1 (*Le Matin*, 19-1) les 42 directeurs de cabinet ministériel, en vue de l'examen du dossier des restructurations, notamment (cette *Chronique*, n° 27, p. 182).

— *Un nouveau super-ministre ?* Le chef de l'Etat, traitant de la sidérurgie lorraine, lors de sa conférence de presse du 4-4 (*Le Monde*, 6-4) a déclaré, à l'adresse de M. Fabius : *Je désire, à cet effet, que le ministre de l'industrie et de la recherche, à la tête d'un ministère qui doit désormais devenir celui du redéploiement industriel, rassemble dans ses mains, sous l'autorité du PM, des pouvoirs exceptionnels qui lui permettront de mettre en œuvre le plan de restructuration, sous tous ses aspects.* Après les ministres chefs de file (cette *Chronique*, n° 27, p. 183) allait-on expérimenter le ministre en mission extraordinaire ? Cependant, et, contre toute attente, aucun décret ne devait modifier les attributions de M. Fabius. Le chef du Gouvernement, soucieux de garder la haute main, se bornant avec une remarquable discrétion à créer, sous sa présidence, un comité interministériel de redéploiement industriel composé de 11 ministres et d'un secrétaire d'Etat, au sein duquel, au reste, le ministre de l'industrie n'occupe que... le 6^e rang (*ibid.*, 8/9-4).

— *Programme de travail*. Conformément à la pratique suivie (cette *Chronique*, n° 28, p. 208), le Premier ministre a présenté au conseil du 1-2, le programme de travail gouvernemental pour les prochains mois (*Le Monde*, 3-2).

— *Réunions*. Les 8 ministres et les 5 SE qui préparent, sous la direction du Premier ministre, le dispositif de reconversion industrielle se sont réunis en séminaire, le 30-1, au pavillon de la Lanterne à Versailles (*Le Monde*, 31-1).

Les ministres délégués et les SE, qui n'assistent pas régulièrement au conseil des ministres, ont participé le 12-4 à une « réunion d'information » à Matignon, autour de M. Mauroy, sur les principaux sujets d'actualité (*Les Echos*, 13-4).

— *Solidarité*. L'ambassadeur des Etats-Unis ayant critiqué la présence de communistes au Gouvernement et mis en cause M. Fiterman à RTL le 29-1, il a été convoqué par le PM, le 1^{er}-2 (*Le Monde*, 3-2). Celui-ci lui a signifié le caractère inacceptable des propos sur des questions relevant de la politique intérieure de la France.

— *Traitement des membres.* Le PM indique à M. Sautier (UDF), que les ministres et ministres délégués sont classés *hors échelle G* et les secrétaires d'Etat *hors échelle F* dans la grille indiciaire de la fonction publique. Les montants annuels au 1^{er}-4-1984 s'établissent respectivement à 369 505 et 336 770 F, indépendamment des *frais de représentation* propres à chaque administration visés dans les fascicules budgétaires *verts* (AN, Q, p. 1899).

V. *Ministre, Premier ministre, Président de la République, Responsabilité gouvernementale.*

GROUPES

— *Concertation.* Le groupe socialiste à l'AN a constitué un groupe de travail présidé par M. Billardon sur la politique de reconversion industrielle ; ses conclusions ont été transmises au Premier ministre pour contribuer à l'élaboration du projet gouvernemental (*Le Monde*, 15-3).

Le groupe a, d'autre part, entendu M. Mauroy à l'occasion de ses journées d'étude et a en particulier débattu du projet sur l'enseignement privé (*ibid.*, 30-3).

— *Démissions.* Jugeant la Moselle sacrifiée par les décisions du conseil des ministres du 28-3, trois députés de ce département, MM. Drouin, Malgras et Schiffler ont quitté le groupe socialiste ; M. Masseret, sénateur, a adopté la même attitude (*Le Monde*, 1/4 et 7-4).

HABILITATION LÉGISLATIVE

— *Bilan.* A la demande de M. Lacour (UCDP), le ministre chargé des relations avec le Parlement procède à un recensement utile : depuis 1958, on note 19 lois d'habilitation, dont 4 sous la V^e législature, 2 sous la VI^e et 4 sous l'actuelle. Sur les 30 ordonnances *publiées* (et non promulguées, selon une erreur tenace !) depuis mai 1981, 4 ont été expressément ratifiées (cette *Chronique*, n^o 29, p. 177) ; tandis que de 1973 à 1978 sur 18, une seule l'était et de 1978 à 1981, aucune sur 7 ordonnances prises (s, Q, p. 586).

V. *Loi.*

IRRECEVABILITÉS

— *Article 40.* Une nouvelle version du rapport d'information sur la recevabilité financière des amendements (cette *Chronique*, n^o 23, p. 178) a été présentée par le président de la commission des finances M. Christian Goux (AN, n^o 1922).

LIBERTÉS PUBLIQUES

— *Bibliographie.* P. Auvret, L'égalité des sexes dans la fonction publique, *RDP*, 1983, p. 1571 ; M. Baudrez-Touscas, La spécificité des travailleurs immigrés en France : vers l'émergence d'une minorité, *Ann. Faculté de droit de Toulon*, 1979-1982, p. 55 ; Ph. Chapal, L'Alliance atlantique et les droits de l'homme, *Mél. Cl.-A. Colliard*, 1984, p. 385 ; G. Cohen-Jonathan, Progrès scientifique et technique et droits de l'homme, *ibid.*, p. 123 ; B. Genevois, Le CE et le droit de l'extradition, *EDCE*, 1982-1983, p. 29 ; J. Morange, Les pouvoirs de la Haute autorité de la communication audiovisuelle, *RDP*, 1983, p. 1509 ; P. Pactet, Quelques réflexions sur les principes relatifs aux libertés et aux droits sous la V^e République, *Mél. Cl.-A. Colliard*, p. 575 ; A. Texier, Les aumôneries dans l'enseignement secondaire, *RDP*, 1984, p. 105.

— *Egalité des sexes.* Le décret 84-193 du 12-3 (p. 874) porte publication de la convention internationale, sur l'élimination de toutes les formes de discriminations à l'égard des femmes, ouverte à la signature à New York, le 1^{er}-3-1980 (cette *Chronique*, n^o 27, p. 186).

Cependant, le Parlement européen a cru devoir adopter, le 18-1 (*Le Monde*, 19-1), la première charte européenne des droits de la femme. Sous cet aspect, le tribunal de Morlaix a décidé, par un jugement du 20-1 (*ibid.*, 24-1), qu'un homme peut être hôtesse de l'air. Enfin, à l'instigation de Mme Roudy, le décret 84-153 du 29-2 (p. 770) crée une commission de terminologie relative au vocabulaire concernant les activités des femmes... composée, selon l'impertinente observation de Claude Sarraute (Féminin singulier, *Le Monde*, 8-5), ... d'un président, d'un représentant de tel ministère...

— *Indépendance des professeurs de l'enseignement supérieur.* A première vue, le CC a rendu un jugement de Salomon en ne déclarant non conformes que 5 dispositions (dont deux de forme) de la loi sur l'enseignement supérieur. Passons sur la violation grossière des art. 37, al. 2 C (déclassement des textes de forme législative préalablement à l'intervention du pouvoir réglementaire) et 74 C (consultation des assemblées des TOM), pour considérer le fond de la décision : le collège unique électoral (art. 39, al. 2).

Le Conseil renvoie dos à dos des requérants qui prétendaient obtenir une censure d'ensemble, et un ministre qui n'avait apparemment pas mesuré certaines implications de son texte. Mais la décision 83-165 DC du 20-1 (p. 365 et 370) va plus loin que ce simple arbitrage. Elle se signale par la conciliation qu'elle opère entre la volonté générale du législateur, sur laquelle elle s'appuie, et la correction de certaines dispositions qui contredisent en fait les objectifs qu'il a proclamés, méconnaissant de surcroît, en la circonstance, un principe fondamental reconnu par les lois de la République (*PFRLR*). Au reste, l'échenillage auquel il avait été procédé

au cours des débats, avait valeur d'avertissement (cette *Chronique*, n° 27, p. 182).

Au terme d'un raisonnement qui porte la marque d'une éminente personnalité, prise à partie au demeurant (v. *Le Matin*, 26-1), le CC écarte, tout d'abord, les principes invoqués par les auteurs des deux saisines. La *liberté de l'enseignement* ? Elle n'est pas en cause, car il s'agit de l'organisation d'un service public. Le *principe de représentation* ? Il n'est pas besoin d'y avoir recours, seuls sont visés les droits et obligations des enseignants et des chercheurs chargés de l'exécution du service public. Ajoutons qu'il est hasardeux, en l'espèce, de faire référence aux élections politiques qui, mettant en œuvre la souveraineté nationale, excluent toute considération catégorielle. Les députés ne représentent pas les électeurs qui les nomment et leur éligibilité n'est subordonnée à aucun rattachement à la circonscription où ils se présentent.

C'est sur la volonté même du législateur, en ce qu'elle comporte de général, que le CC s'appuie : L'art. 3 de la loi définit le service public comme *laïc et indépendant de toute emprise politique, économique, etc.* D'où il ressort que *les fonctions d'enseignement et de recherche demandent, dans l'intérêt même du service, que la libre expression et l'indépendance des personnels soient garanties.* En outre, l'art. 55 reconnaît les *responsabilités particulières* des professeurs dans le fonctionnement du service.

Bien qu'en bonne logique, on ne puisse faire une chose et son contraire, la *cohérence* entre ces principes et les dispositions du texte n'intéresse pas en elle-même le contrôle du CC, sauf interférence de normes de valeur constitutionnelle. Précisément, un *PFRLR (CCF, 15, p. 465)* est ici en cause : celui de *l'indépendance des professeurs*. Ce dernier résulte, notamment, des dispositions relatives aux *incompatibilités* entre le mandat parlementaire et les fonctions publiques. Cet aspect avait été mis en lumière par B. Toulemonde (*RDP, 1978, p. 949*) qui rappelait que l'exception à la règle de l'incompatibilité en faveur des professeurs, fondée sur leur indépendance, était apparue dans la loi du 15-3-1849, qu'elle avait été supprimée par le Second Empire, et que, rétablie par la loi du 30-11-1875, elle fut maintenue en 1928, lorsque les autres exceptions furent supprimées, et confirmée en 1950 avant d'être consacrée à nouveau par l'art. LO 142 du code électoral. Il s'agit de dispositions, toujours qualifiées d'organiques, qui expriment une tradition *enracinée dans l'histoire de nos Républiques*. Aussi bien, lorsqu'on prétendit la remettre en cause, en 1971, M. Defferre, alors président du groupe socialiste, en appela à la tradition républicaine ! L'indépendance des professeurs qui en constitue le fondement, et que l'exposé des motifs de la loi du 12-11-1968 (adoptée à l'unanimité) a proclamé expressément (*AJDA, 1968, p. 663*), doit donc, à l'évidence, recevoir la consécration constitutionnelle.

Reste à en tirer les conséquences. Si, dans les conseils prévus par la loi, le nombre des professeurs doit être égal à celui des autres enseignants-chercheurs, cette garantie est illusoire en raison de la *disproportion numérique* des corps, dès lors qu'ils sont élus par un collège unique, toutes

catégories confondues. Leur indépendance s'en trouverait menacée, notamment en ce qui concerne *le libre exercice des responsabilités particulières qui leur sont reconnues*. Elle serait d'autant plus atteinte que les professeurs composant la juridiction disciplinaire seraient désignés par l'ensemble des représentants des enseignants-chercheurs, eux-mêmes élus au collège unique, *sans que, parmi leurs juges, les professeurs puissent compter des représentants émanant de leur propre vote*. Il suit de là que ledit collège encourait la censure.

Ce raisonnement, observe incidemment le CC, s'applique aussi à l'indépendance des autres corps. Ce qui suppose que chacun des deux ensembles dispose d'une *représentation propre et authentique*.

La dernière partie de la décision n'en est pas moins intéressante. Outre, que l'abrogation, par l'art. 61, al. 1, des dispositions de la loi d'orientation de 1968 contraires à la nouvelle loi, est *superfétatoire*, l'abrogation totale de cette loi n'est pas conforme à la Constitution, dès lors que certaines de ses dispositions *donnaient aux enseignants des garanties conformes aux exigences constitutionnelles qui n'ont pas été remplacées dans la présente loi par des garanties équivalentes*. Autrement dit, le CC, de la même façon qu'il avait lié, à l'aide du principe fondamental précité, le passé à l'avenir s'est évertué dans l'immédiat à combler un vide juridique, dès lors que le texte déferé se situait en deçà de son prédécesseur.

En définitive, la loi 84-52 du 26 janvier 1984 a été promulguée (p. 431), non sans que l'on se soit interrogé sur l'opportunité d'une demande de nouvelle délibération. Toutefois, en l'absence de son dispositif électoral, à ce jour, la loi a été privée d'effet utile.

— *Liberté d'association*. Pour la 5^e fois depuis 1981 (cette *Chronique*, n° 28, p. 210), le conseil des ministres du 3-5 (*Le Monde*, 5-5) a prononcé, sur le fondement de la loi du 10-1-1936, la dissolution d'un groupement de fait. Il s'agit, en l'espèce, de *l'Alliance révolutionnaire caraïbe (ARC)* (décret du 9-5, p. 1358).

— *Liberté de communication audiovisuelle*. La Haute autorité est intervenue, notamment, à propos de la saisie par la police d'un film tourné par FR3 Corse relatif à une manifestation armée de nationalistes : *La liberté de l'information*, a souligné Mme Michèle Cotta, le 18-1 (*Le Monde*, 20-1), *s'applique de façon identique et avec les mêmes garanties sur l'ensemble du territoire de la République*. De surcroît, elle a rappelé à l'ordre TFL, à propos d'une séquence consacrée, le 8-12-1983, aux travaux du Sénat, à l'occasion de laquelle M. Fillioud critiquait les travaux des rapporteurs, sans que le principal d'entre eux (M. Cluzel) ait eu droit à l'antenne. La retransmission doit faire l'objet d'une présentation *approfondie et justement dosée* (*Le Matin*, 8-2). Par ailleurs, elle s'est livrée à une vive critique du service de l'audiovisuel (*Le Monde*, 29/30-4). Prélude à une transformation du droit, dont elle serait la garante ?

Enfin, sa zone de surveillance a été étendue aux élections communales (*supra*).

— *Recours individuel*. Le décret 84-313 du 19-4 (p. 1294) porte publication de l'accord européen concernant les personnes participant aux procédures devant la Commission et la Cour européennes des droits de l'homme fait à Londres le 6-5-1969 (CCF, 20, p. 250). L'éventualité de l'utilisation de ce recours a été envisagée par M. Jean Foyer (RPR) au moment de la discussion à l'AN (p. 21) du projet de loi sur la presse.

V. Collectivités territoriales, Elections, Partis politiques.

LOI

— *Bibliographie*. J.-M. Auby, note sous CE 2-2-1983 : Union des transports publics urbains et régionaux, RDP, 1984, p. 212 ; *Qui fait la loi ?* L'Association française des constitutionnalistes a examiné cette question lors de son colloque à l'AN, les 16 et 17-3.

— *Conformité de la loi relative à l'activité et au contrôle des établissements de crédit*. La réforme bancaire (v. chr. Gavalda et J. Stoufflet, JJA, 18-5), consécutive à la loi 84-46 du 24-1 (p. 390), a fait l'objet d'un recours au CC. Par une décision 83-167 DC du 19-1 (p. 351 et 353), il a repoussé aisément les moyens soulevés.

Le principe d'égalité qui, n'hésitons pas à nouveau à l'affirmer, confine au motif surabondant, ne fait pas obstacle, à l'évidence (cette *Chronique*, n° 29, p. 180), à ce que des services et organismes, en raison de *traits spécifiques*, soient exclus du champ d'application de ladite loi. De la même façon on sait (*ibid.*, n° 28, p. 211) que l'existence de dispositions réglementaires dans une loi ne constitue pas en soi un motif d'inconstitutionnalité. En outre, le législateur a mis en œuvre l'art. 34 de la Constitution, et nullement subdélégué son pouvoir au comité de la réglementation bancaire. Quant à la prise de participation, son caractère *contractuel* ne saurait l'assimiler à une nationalisation *rampante*.

V. Conseil constitutionnel, *Demande d'une nouvelle délibération de la loi, Libertés publiques*.

LOI ORGANIQUE

— *Domaine*. A l'occasion de l'examen, au Sénat, le 24-4, de la question de M. Durafour (GD) relative à la nature juridique du statut des professeurs de l'enseignement supérieur, M. R. G. Schwartzberg a dénié la possibilité de recourir à une LO, en arguant, sur la base de l'art. 46, al. 1^{er} de la Constitution, du caractère *limité* de son domaine. Il a rappelé, telle une

litanie, la liste des art. auxquels ce *prolongement* est conféré (p. 462).

Sous le bénéfice de précisions, l'interprétation s'impose à la réflexion. A cet effet, la LO a subi la concurrence avantageuse de la jurisprudence du CC à propos de l'art. 34 *in fine*, voire de la loi ordinaire en matière d'inéligibilité (cette *Chronique*, n° 29, p. 171), et a bénéficié d'une extension, admise par le CC, à savoir : la LO du 21-7-1980 portant suppression du renvoi à un RAP (CCF, 15, p. 353).

V. Conseil constitutionnel.

MAJORITÉ

— *La cohésion à l'épreuve.* En dépit du « sommet » PS-PC du 1-12-1983 (cette *Chronique*, n° 29, p. 182), l'alliance majoritaire s'est révélée de plus en plus conflictuelle ; le chef de l'État a adressé une mise en garde à ceux qui seraient tentés de « quitter le navire », lors du conseil du 1-2, avant de recevoir le secrétaire général du PC, le 17-2. Le 12-3, c'est au tour du Premier ministre d'inviter les communistes à ne pas dépasser un certain « seuil ». Le 2-4, M. Marchais déclare à la télévision que « ni l'esprit ni la lettre » des accords PS-PC ne sont respectés et le 4, le Président de la République juge une « mise au net » nécessaire. Néanmoins M. Marchais participe, le 13, à la manifestation des sidérurgistes contre le plan acier du Gouvernement et le 15, M. Mauroy annonce une « clarification » des rapports entre le Gouvernement et le PC : le 18, le conseil des ministres l'autorise à engager sa responsabilité sur une déclaration de politique générale (v. la chronologie de « six mois d'escalade », *Le Monde*, 20-5).

— *Le pays sera gouverné.* Interrogé sur l'apport du PCF à la majorité de gauche, le chef de l'État a évoqué « l'apport des couches sociales trop longtemps écartées du pouvoir » avant d'ajouter : « Mais, si vous voulez en savoir davantage, interrogez le Premier ministre, chef de la majorité : De mon côté, je vois dans l'union de la gauche, au Gouvernement, au Parlement, dans le pays, un choix historique décisif et une base populaire et sociale puissante. Qu'elle se détruise elle-même, je n'y pourrais rien, mais je le déplore. Le pays n'en sera pas moins gouverné, n'en doutez pas le moins du monde » (*Libération*, 10-5).

V. Premier ministre, Président de la République, Responsabilité du Gouvernement.

MÉDIATEUR

— *Activités.* En 1983, le médiateur a été saisi de 6 886 requêtes, chiffre record à ce jour (cette *Chronique*, n° 24, p. 190). Après un premier tri,

5 042 d'entre elles ont été retenues et 1 744 ont obtenu satisfaction. Au surplus, M. Fabre n'hésite pas à situer sur le plan de *lege feranda* en rédigeant des lettres de réforme au PM (v. *Le Monde*, 6-3).

MINISTRE

— *Quotient intellectuel*. A San Francisco, le 27-3 (*Le Monde*, 28-3), M. Mitterrand interrogé sur la présence des communistes au Gouvernement a répondu, avec humour : *Ils ne sont pas plus bêtes que les autres. Les quatre ministres... sont allés à l'école. Ils ont réfléchi. Leur QI est comparable à la moyenne de cette assemblée... J'ai voulu associer toutes les familles du mouvement populaire que j'ai cherché à créer, à développer, puis à faire triompher.*

OPPOSITION

— *Bibliographie*. S. Sur, L'opposition depuis 1981, *Universalis*, 1984, p. 261.

V. Partis politiques.

PARLEMENT

— *Bibliographie*. J. Desandre, Les délégations parlementaires. Bilan et questions, *RDP*, 1984, p. 77 ; J.-S. Klein, Le fondement législatif du statut des fonctionnaires parlementaires, *AJDA*, 1984, p. 241 ; J.-F. Le Men, L'information du Parlement français, *NED*, n° 4758, La Doc. française.

V. *Assemblée nationale, Engagements internationaux, Régime représentatif, Sénat.*

PARLEMENTAIRE EN MISSION

— *Nominations*. Deux nouveaux députés (s) ont été associés à des responsabilités exécutives : M. Bapt à l'industrie et à la recherche (p. 539) et Mme Halimi aux relations extérieures (p. 822).

PARTIS POLITIQUES

— *Bibliographie*. J.-Cl. Colliard, Les partis politiques, oubliés des libertés publiques, *Mél. Cl.-A. Colliard*, 1984, p. 405.

— *Art. 4 de la Constitution.* La controverse sur l'application de la loi sur la presse aux partis politiques (cette *Chronique*, n° 29, p. 185), qui suscitait les appréhensions du PCF, a rebondi en séance, les 27-1 et 10-2. La solution de compromis retenue n'exclut pas les partis du champ d'application de la loi mais précise que le libre exercice de leur activité est opposable au contrôle de la commission pour la transparence (p. 898).

— *Rapports avec l'exécutif.* Les dirigeants du PS ont fait part au Président de la République et au Premier ministre, le 13-3, les réserves que suscite le projet sur les établissements d'enseignement privés ; le conseil des ministres du lendemain devait cependant entériner ce texte et M. Poperen, numéro 2 du PS, a publiquement mis en cause l'arbitrage présidentiel (*Le Monde*, 20-3).

V. Gouvernement. Majorité.

— *Temps de parole à la télévision.* Selon les estimations du Service d'observation des programmes (SOP) qui relève du PM, au cours de l'année écoulée, ainsi qu'il ressort du tableau ci-après, les formations de l'opposition ont connu une progression importante (proche de 50 %), tandis que la présence de la majorité demeurerait stable (*Le Monde*, 4-2).

	1982	1983 (1)
Présidence	16 h 41	18 h 11
Gouvernement	52 h 41	49 h 03
PS, PC, MRG	28 h 28	28 h 35
RPR, UDF	23 h 35	35 h 19
CGT	6 h 35	4 h 39
CFDT	6 h 05	4 h 10
FO	1 h 36	1 h 12
CFTC	0 h 24	0 h 33
CGC	0 h 57	1 h 07
FEN	0 h 23	0 h 21
CNPF	3 h 27	3 h 39
PME-PMI	0 h 49	0 h 26
FNSEA	0 h 49	2 h 16

(1) Les chiffres indiqués pour 1983 ne comprennent pas les interventions faites durant la campagne des élections municipales du 18 février au 11 mars 1983, qui ont donné lieu à un décompte particulier (*Le Monde*, 29/30-5-1983).

POUVOIR RÉGLEMENTAIRE

— *Décrets d'application.* Au conseil des ministres du 1^{er}-2 (*Le Monde*, 3-2), le PM a présenté, pour la 4^e fois, depuis le début de la législature (cette *Chronique*, n^o 27, p. 193) une communication sur l'état d'avancement des décrets dérivés. A ce jour, 90 % des textes ont été pris pour les lois votées au premier semestre 1982 ; 64 % pour celles du second semestre 1982 et le tiers pour celles du printemps 1983. Cette consolidation se poursuivra, comme il avait été annoncé (cette *Chronique*, n^o 29, p. 185), par la communication aux commissions des lois du Parlement, du bilan desdits décrets d'application et des ordonnances depuis juin 1981.

— *Délégation.* Par une décision 84-136 L du 2-3 (p. 764), le CC a procédé au déclassement partiel de l'art. L 426-1 du code de l'aviation civile relatif à la détermination de certains éléments du régime complémentaire de retraite (âge, taux de la part respective des employeurs et des salariés).

— *Etendue.* M. Masson (RPR) s'interrogeait sur la légalité de la restitution, le 5-2, à la RFA, de bas-reliefs de la colonne de la victoire de Berlin (*Die Siegessäule*). Le ministre de la défense nationale réplique, en indiquant que la mesure relève du pouvoir réglementaire (AN, Q, p. 1405).

V. Loi.

POUVOIRS PUBLICS

— *Honneurs et préséances.* En dehors du plan national (CCC, 4, p. 356) l'ordre, du point de vue local, est fixé par le décret du 16-6-1907 (mod. par ceux du 20-11-1944 et 2-12-1958) comme suit : 1^o le préfet, commissaire de la République ; 2^o les députés (le député de la circonscription, puis les députés des autres circonscriptions dont le rang protocolaire résulte de leur titre, de l'ancienneté du mandat d'élection ou de l'âge du parlementaire) ; 3^o les sénateurs (leur rang protocolaire résulte de leur titre, de l'ancienneté du mandat d'élection et de leur âge) ; 4^o le président du conseil général ; 5^o le maire de la commune.

En ce qui concerne le président du conseil régional et les conseillers généraux, invités à titre individuel, observe le ministre de l'intérieur à l'attention de M. Masson (RPR), le décret ne fixe pas leur ordre de préséance. L'usage qui peut néanmoins subir des adaptations locales s'est établi de placer le président du conseil régional juste après le président du conseil général pour les manifestations ne présentant pas un caractère régional et de lui faire prendre rang après les parlementaires pour les manifestations méritant ce caractère. Il est également d'usage courant de placer le conseiller général du canton avant ses collègues du département, mais après le maire de la commune (AN, Q, p. 917).

PREMIER MINISTRE

— *Compétences.* Si le CE relève du PM (art. 1^{er} de l'ord. du 31-7-1945) du point de vue de la gestion administrative et financière (v. le CE, 1974, CNRS, p. 845), celui-ci ne saurait, en aucune sorte, s'immiscer dans l'exercice de sa fonction juridictionnelle. En conséquence, la démarche effectuée auprès de lui, le 29-3 (*Libération*, 19-4), par M. Marchais, à propos du contentieux électoral, était parfaitement déplacée (v. *Autorité juridictionnelle*).

S'agissant du pouvoir d'engagement nucléaire, le PM fait observer, en réponse, à M. Palmero (UCDP) que, compte tenu d'une capacité de riposte quasi immédiate, il s'avère *peu compatible avec une concertation préalable*. Les responsabilités confiées au chef de l'Etat par les art. 5 et 15 de la Constitution (cette *Chronique*, n° 29, p. 188) prouvent que *nul autre que lui n'est habilité à donner l'ordre* (s, Q, p. 253). Aucun vide juridique ne peut être, certes, relevé. Mais on observera que le décret du 14-1-1964 relatif aux bombardiers nucléaires a été *tacitement* étendu aux missiles balistiques, en 1971, et aux sous-marins nucléaires, en 1972 (v. *Le Monde*, 11/12-3).

Cependant, M. Mauroy qui assume ou est susceptible d'assumer des responsabilités en matière de défense nationale (art. 21 de la Constitution) a visité, le 23-3 (*ibid.*, 25/26-3), le poste de commandement de Taverny et participé à un exercice d'état-major de *catastrophisme* militaire.

— *Condition.* Interrogé par le *Journal du Dimanche* (11-3), à propos des ministres communistes, M. Mauroy déclare : *Il faut la sérénité de l'unité au sein de la majorité. J'en suis en quelque sorte garant. Ma tâche est de conduire le plus loin possible l'attelage majoritaire. J'en suis le cocher.*

Bucolique, il affirme à Europe 1, le 27-3 (*Le Monde*, 29-3) : *le PM c'est un jardinier* (oserait-on ajouter : du jardin du Président ?). *Je suis en train de semer, je fais attention à mes semis. Il y a des graines qui rapportent tout de suite, et il y a celles dont la récolte viendra plus tard.* Il révèle qu'il parle aux arbres de Matignon (le plus beau jardin de la capitale !), car *ils apprennent la fonction de la durée.*

Dans ces conditions, il lui appartient en sa qualité de *chef de la majorité* (entretien à *Libération*, 23-1, v. cette *Chronique*, n° 29, p. 186) de veiller à la bonne qualité de l'union (Europe 1, 15-4, *Le Monde*, 17-4) et, à la demande de *mise au net* du Président, de provoquer une *clarification* (v. *Majorité*).

— *Fonction.* *Je resterai Premier ministre aussi longtemps que le Président de la République le voudra. Comment je vis ça ? Je n'ai pas à le vivre bien ou mal. J'y suis accommodé. Je fais mon travail. Je travaille comme un bon ouvrier, comme si j'avais le temps devant moi...*, a déclaré M. Mauroy dans une interview à *Libération* (23-1).

Dans sa déclaration du 19-4 à l'AN, il a indiqué : *Un chef de gouvernement doit avoir le souci du succès de sa majorité mais il a, vis-à-vis du pays, un devoir supérieur* (p. 1814) (v. *Majorité*).

— *Intérim.* M. Delors a assuré la suppléance du PM en visite officielle en Autriche (d, du 22-2, p. 650), au moment de la grève des camionneurs. Comme naguère M. Defferre (CCF, 22, p. 365), il a pris les mesures exigées par les circonstances. Son intervention, notamment à Antenne 2, le 23-2, a permis de lever le blocus (v. J.-M. Colombani : PM d'un jour, *Le Monde*, 25-2).

En revanche, et de manière surprenante, le déplacement du PM au Danemark les 14 et 15-3 (*ibid.*, 15) n'a point modifié l'exercice des compétences.

De façon inusitée (CCF, 23, p. 366), on relèvera un déplacement *simultané* du chef de l'Etat et du PM à l'étranger : l'un à Monaco, l'autre au Portugal les 19 et 20-1 (*Le Monde*, 21-1). Par ailleurs, l'hospitalisation de M. Mauroy au Val-de-Grâce du 4 au 13-5 n'a pas donné lieu à l'ouverture de l'intérim, à l'instar du précédent Barre de 1979 (CCF., 12, p. 362).

V. *Autorité juridictionnelle, Conseil constitutionnel, Président de la République.*

PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE

— *Bibliographie.* J. Laveissière, *Le pouvoir, ses archives et ses secrets*, D, 1984, chr., p. 63 ; X. Prétot, *Le pouvoir de faire grâce*, RDP, 1983, p. 1525, et J.-Y. Lhomeau, M. Mitterrand et M. Mauroy : le partage des rôles, *Le Monde*, 22-3.

A propos des collaborateurs du chef de l'Etat : les hommes du Président (11 portraits), *ibid.*, 25-1 au 4-2 ; S. Pierre-Brossolette, *Le palmarès de l'Elysée*, *L'Express*, 11-5.

— *Arbitrages.* Le chef de l'Etat a rendu ses arbitrages sur les propositions que le Premier ministre lui avait soumises, en conclusion du séminaire gouvernemental du 30-1 sur les restructurations industrielles, avant que le conseil du 8-2 n'en arrête le dispositif (*Le Monde*, 7-2) (v. *Gouvernement*).

« Je mesure l'ampleur de ma responsabilité. Puisque les choses sont ainsi et que, finalement, il m'est échu d'arbitrer entre des propositions également difficiles... » (conférence de presse du 4-4).

— *Collaborateurs.* La mutation soudaine du chef de la brigade criminelle de la PJ, M. Genthal, qui a provoqué la protestation de 8 juges d'instruction parisiens, a été attribuée à une intervention du directeur adjoint du cabinet du chef de l'Etat, M. Ménage (*Le Monde*, 21-3).

— *Conférence de presse.* M. Mitterrand a tenu la 3^e conférence de presse du septennat le 4-4. Inspiration américaine ? Il a parlé debout, derrière un pupitre (*Le Monde*, 6-4).

— *Décisions.* « Les deux ans qui viennent doivent permettre au Gouvernement de la République de mettre en œuvre ce que le chef de l'Etat a ou aura décidé », a affirmé M. Mitterrand au cours de sa conférence de presse. Il a précisé, au sujet de la réduction des prélèvements obligatoires : « C'est parce que c'est difficile que je l'ai décidé. Si cela avait été plus facile, on l'aurait fait avant moi » (*Le Monde*, 6-4).

A la demande du Président de la République, le projet de loi autorisant la publicité sur les radios locales, dont il avait posé le principe de manière inattendue dans sa conférence de presse du 4-4, a été retiré de l'ordre du jour du conseil du 9-5, le texte préparé par M. Fillioud ne lui donnant pas satisfaction (*ibid.*, 10-5).

M. Mitterrand s'étant opposé à la suppression des mentions du baccalauréat, décidée à l'initiative du ministre de l'éducation nationale, celles-ci ont été rétablies par décret publié au *JO* du 25-4 (*ibid.*, 14-3 et 26-4).

— *Droit de message.* A la suggestion de M. Bas (RPR), que le chef de l'Etat adresse chaque année au Parlement un message *sur l'état de la République*, le PM rétorque en opposant, d'une part, le pouvoir discrétionnaire découlant de l'art. 18 de la Constitution (*CCF*, 19, p. 390) et, d'autre part, une *longue et constante tradition républicaine et parlementaire, selon laquelle c'est au Gouvernement, responsable devant le Parlement, qu'il revient de s'exprimer... sur la situation du pays et sur la politique qu'elle appelle* (AN, Q, p. 1766). En conséquence, il n'envisage pas de proposer au Président une révision de la Constitution sur ce point.

— *Feu vert.* Dans une lettre au président du conseil régional de Bretagne, M. Marcellin, le Président de la République a donné son accord pour le lancement des études préalables à la réalisation d'une centrale nucléaire dans cette région (*Le Monde*, 28-4).

M. Mitterrand a d'autre part donné son accord définitif au projet du Grand Louvre présenté par M. Pei (*ibid.*, 15-2).

— *Fonction.* *Je suis l'élu du peuple de gauche, mais je serai le Président de tous les Français ! C'est la seule distinction à laquelle je m'attacherai. En changeant d'état, je change d'obligation...* (conférence de presse du 4-4). Le 12-2, à TF1, M. Mitterrand avait précisé : « Je compte mener à bien la politique dont je suis responsable, qui ne peut pas plaire à tout le monde. Mais je veux aussi sur l'essentiel — la défense, les grandes lignes de la politique extérieure, peut-être aussi, du moins je l'espère, la défense des libertés fondamentales, la justice sociale, enfin — vraiment rassembler les Français » (*Le Monde*, 14-2). Pour le 3^e anniversaire de son élection, le chef de l'Etat a accordé une interview à *Libération*, dans laquelle il affirme : « Le projet qui m'inspire est celui que j'ai eu l'honneur de conduire — grâce à des millions de Français — au pouvoir, le projet socialiste. Je lui reste fidèle. Mais il me faut, et le Gouvernement avec moi, inventer une pratique, sans jamais oublier que j'ai le devoir de servir aussi les Français

qui ne partagent pas mes convictions. Je suis le chef de l'Etat non le chef d'un parti. Là est la différence. »

Cet entretien a enrichi l'anthologie constitutionnelle (cette *Chronique*, n° 27, p. 194) : *La politique de la France, je l'ai moi-même définie et (...) elle est conduite sous mon autorité. Je ne surprendrai personne, enfin, en ajoutant que le chef de l'Etat ne peut dépendre que de l'idée qu'il a de l'intérêt public et des suffrages du peuple qui l'a élu* (*Libération*, 10-5).

— *Gouvernement et partis*. « Le Gouvernement est composé d'hommes et de femmes que le Premier ministre a proposés à mon approbation. La plupart appartiennent à des organismes politiques, d'autres non. Les partis de la majorité, eux, ne sont pas au Gouvernement. S'ils possèdent des groupes parlementaires, ils s'expriment par des votes dans les assemblées. S'ils soutiennent les textes auxquels le Gouvernement attache de l'importance, tout va bien. S'ils les combattent, ils s'excluent d'eux-mêmes de la majorité. S'ils votent la confiance tout en menant des campagnes hostiles dans le pays, ils s'exposent à ruiner leur crédit devant l'opinion, car cette position est intenable moralement et politiquement. C'est ce qui est arrivé à la majorité précédente, qui s'y est perdue... » (*Libération*, 10-5).

— *Garant des libertés publiques*. M. Mitterrand affirme à *Libération* le 10-5 : « Qu'il soit bien clair à tous que je me considère comme le garant de toutes les libertés. »

En dehors de la saisine du cc, si les circonstances l'exigeaient, le chef de l'Etat avait été sollicité au préalable par une lettre ouverte des sénateurs RI le 29-2 (*Le Monde*, 1^{er}-3) inquiets des menaces sur la liberté de l'enseignement et celle de la presse. *Ma réponse a heureusement précédé votre question*, affirmera M. Mitterrand, le 1^{er}-3 (*ibid.*, 3-3), en faisant allusion aux projets de loi en cours qui ont pour finalité d'organiser et donc de protéger lesdites libertés.

— *Protecteur de l'Académie française*. M. Mitterrand a assisté, le 29-3 (*Le Monde*, 31-3), à la réception de M. Léopold Sédar Senghor. Dans cet ordre d'idées, un décret 84-171 du 12-3 (p. 830) crée un Haut conseil de la francophonie présidé par le chef de l'Etat, dont il nomme les membres et le secrétaire général (v. Chr. Philip, *L'institutionnalisation de la francophonie*, *RDP*, 1984, p. 47).

— *Mise en cause* (v. *Censure*).

V. *Gouvernement, Majorité, Partis, Premier ministre*.

QUESTION

— *Bilan*. L'état... de la question au 6-2 (*AN, Q*, p. 566).

— *Qui est responsable ?* M. Lacour (UCDP) interroge le PM sur le point de savoir si la décision concernant la pyramide du Louvre relève bien des termes de l'art. 5 de la Constitution : en vertu de ce texte (la référence à l'art. 68 eût été plus édifiante), *le Président de la République n'a pas à rendre compte de ses actes au Parlement. Dès lors et conformément à ce principe fondamental, qui constitue en outre une longue et constante tradition républicaine, le PM ne peut répondre sur le fond à la question posée* (s, Q, p. 435).

RAPPEL AU RÈGLEMENT

— *Interpellation ?* « La Constitution de 1958 ne prévoit pas de droit d'interpellation du Gouvernement, et il n'est pas question de revenir à cette pratique par des procédures dérivées comme les rappels au règlement », a observé M. J.-J. Queyranne (s) le 31-1 (p. 355). Le détournement n'est cependant pas récent (v. CCF, 7, p. 413).

— *Application.* Les statistiques de l'AN précisent qu'il y a eu 195 rappels au R en 1983 (215 en 1982). À noter, le 2-5, que M. Noir (RPR) a invoqué non le règlement, mais l'art. 5 de l'instruction générale du bureau (p. 2027).

RÉGIME REPRÉSENTATIF

— *Bibliographie.* P. Avril, *Note sur les origines de la représentation*, Ass. franç. de science politique, Grenoble, 25/28-1.

— *Mise en cause.* Les négociations menées par le Gouvernement avec la hiérarchie catholique ont suscité une réaction de principe de M. Labbé (RPR). Il a déclaré le 20-3 (*Libération*, 21-3) : *Ce n'est pas à l'épiscopat de s'ériger en législateur même si son avis est important... Nous sommes actuellement sur une voie dangereuse si l'on admet la prééminence de pouvoirs qui ne sont pas des pouvoirs législatifs ; c'est une déviation pour la démocratie. [La négociation] devrait se situer au Parlement.*

À l'annonce du plan de restructuration de la sidérurgie, des manifestants ont pris à partie le 30-3 (Antenne 2, 31-3), à Longwy, M. Durieux (député s) : *Nous ne vous reconnaissons plus. Nous vous démissionnons ! Election-trahison ?*

— « *Représentants du peuple* » ? La reprise de l'examen de la loi sur la presse a été marquée, à l'ouverture de la session extraordinaire, le 24-1, par un vif incident, le SE chargé des techniques de la communication ayant dénoncé l'obstruction des députés de l'opposition qualifiés de *représentants du peuple, entre guillemets* (p. 4). M. Gantier (UDF) ayant relevé ce propos dans un rappel au R, M. Fillioud récidiva : « Quant aux guillemets, je les maintiens », ce qui provoqua le départ des députés ainsi désignés et une

demande de suspension de séance pour que les présidents des groupes RPR et UDF puissent évoquer ce « grave incident » avec M. Mermaz qui présidait. Ce n'est que le lendemain que M. Fillioud assura qu'il n'avait jamais considéré « qu'il y eût deux catégories d'élus, les bons et les mauvais » : M. Joxe, président du groupe socialiste, remercia le SE « pour sa déclaration peut-être tardive aux yeux de certains, tout en rappelant les épithètes dont l'opposition l'avait précédemment gratifié ». Dans un nouveau rappel au R, M. Pascal Clément (UDF) remercia à son tour M. Fillioud de ses excuses, tout en évoquant les « cartons jaunes » mentionnés naguère par M. Mermaz dont il rappela qu'il n'était pas intervenu pour défendre tous les députés, la veille (p. 57) (v. *Le Monde*, 27-1; *Censure*).

RÉPUBLIQUE

— *Bibliographie*. J. Chapsal, *La vie politique en France de 1940 à 1958*, PUF, 1984, et *La vie politique sous la V^e République*, 2^e éd., PUF, 1984 : Nouvelle présentation, enrichie et mise à jour, d'un ouvrage classique.

Sous les auspices de l'Association française de science politique, le colloque du XXV^e anniversaire de la Constitution de la V^e République s'est tenu, à l'AN, les 8 et 9-3.

— *Tradition républicaine*. L'habitude aidant (cette *Chronique*, n^o 29, p. 191), le ministre de la défense indique que, conformément à cette tradition, le service national est universel, en principe (s, Q, p. 259).

V. Président de la République.

RESPONSABILITÉ DU GOUVERNEMENT

— *Art. 49, al. 1*. Pour la 5^e fois depuis 1981, le Premier ministre a engagé la responsabilité du Gouvernement sur une déclaration de politique générale le 19-4. Il s'agissait cette fois de procéder à la « clarification » de ses rapports avec la majorité et, plus précisément, avec le PCF, dont les députés ne l'ont pas applaudi (p. 1815) et dont le président, M. Lajoinie, a aussitôt demandé une suspension de séance pour réunir le groupe, avant de préciser, à la reprise de la séance, que sa participation « n'a rien d'inconditionnel » (p. 1821). Après les explications de vote, réticentes, de M. Hermerier, ce fut au tour du groupe socialiste de demander une suspension de séance pour manifester son humeur (p. 1837). La majorité se retrouva néanmoins pour approuver la déclaration : 329 c. 156 et 1 abstention : M. Stirn (NI) (v. *Majorité*).

— *Erratum*. Il fallait lire : « 5^e motion de censure au titre de l'art. 49, al. 2 » au lieu de « 9^e » (cette *Chronique*, n^o 25, p. 207).

— *Lecture d'une déclaration de politique générale au Sénat.* L'intervention de M. Delors, le 19-4 (p. 414), a fait l'objet de rappels au règlement comme naguère (cette *Chronique*, n° 26, p. 190). Toutefois, en application de l'art. 37, al. 3, dudit règlement, qui proscrit le droit de réponse, le président de séance y a coupé court sur-le-champ.

SÉNAT

— *Bibliographie. Analyse des discussions législatives et des scrutins publics* (année 1983-1984).

— *Catégories socioprofessionnelles des sénateurs.* A l'issue du renouvellement de 1983, un tableau utile est dressé au *BIMID*, n° 337, 15-2. Par ailleurs, 68 sénateurs ont été précédemment députés à l'AN ou à la Chambre des députés de la III^e République (AN, Q, p. 557).

— *Collège électoral.* Les sénateurs représentant les Français établis hors de France sont désormais élus par le conseil supérieur des Français de l'étranger (cette *Chronique*, n° 28, p. 220) ; un décret 84-252 du 6-4 fixe le statut du CSFE et les modalités d'élection de ses membres (p. 1099).

V. Collectivités territoriales, Responsabilité gouvernementale.

SESSION EXTRAORDINAIRE

— *Ordre du jour.* Convoquée le 24-1 par un décret du 18 (p. 342), elle s'est achevée le 13-2. L'ordre du jour en a été remis en cause à plusieurs reprises par l'opposition qui en a demandé la modification (sur le précédent de janvier 1982, v. *CCF*, 21, p. 456). Le 26-1, dans un rappel au règlement, M. Debré a réclamé une déclaration du Gouvernement sur le raid de Baalbeck et le Tchad (p. 134) ; le Premier ministre a répondu par lettre au président de l'AN qu'il n'était pas possible de modifier l'ordre du jour des débats, mais que les ministres compétents pouvaient être entendus en commission (p. 144). L'affaire de la Chapelle-Darblay a été évoquée le 30-1 dans une série de rappels au règlement réclamant l'audition du ministre de l'industrie (p. 270, 278 et 281), et le 8-2 M. Debré est revenu à la charge (p. 755). Au Sénat, les démarches analogues ont été effectuées (*Le Monde*, 11-2).

SONDAGES

— *Violation de la loi du 19-7-1977.* Par un arrêt du 23-1 (v. *AJDA*, 1984, p. 323), le CE a annulé les élections municipales d'Etampes pour le motif qu'un tract présentant les résultats d'un sondage de l'IFOP, favorables

à la municipalité sortante à direction communiste, avait été distribué trois jours avant le scrutin ; cette diffusion a été faite en violation de l'art. 11 de la loi 77-808 du 19-7-1977 interdisant la publication et la diffusion de tout sondage pendant la semaine précédant chaque tour de scrutin, et elle a été, « dans les circonstances de l'affaire, de nature à altérer la sincérité du scrutin » (l'écart des voix était faible). C'est la première fois, semble-t-il, qu'il est fait application de la loi sur les sondages en matière de contentieux électoral. On en rapprochera la décision 73-586/591 du 24-5-1973 (donc *antérieure* à la loi du 19-7-1977) par laquelle le CC considérait que la publication d'un sondage avant le 1^{er} tour « n'est contraire à aucune disposition législative ou réglementaire ; que, par suite, le requérant n'est pas fondé à invoquer cette circonstance pour demander l'annulation de l'élection » (*Rec.*, p. 75).

SUSPENSION DE SÉANCE

Au cours de l'examen par l'AN de la loi sur la presse, 70 suspensions de séance, dont 55 demandées par l'opposition, ont été autorisées par la présidence, soit près de dix-huit heures d'interruption (p. 1041). Dans un rappel au règlement, M. Joxe s'était élevé, le 30-1, contre le détournement de procédure auquel donnait lieu le droit d'un président de groupe de demander une suspension de séance pour réunir celui-ci ; le président du groupe socialiste indiqua qu'il était notoire que plusieurs suspensions n'étaient suivies d'aucune réunion et que la demande en avait été présentée par le représentant d'un groupe seul en séance ! Bref, « *summum jus, summa injuria*, dirait M. Foyer » (p. 282).

VOTE

— *Non-inscription sur les listes électorales.* L'INSEE estime qu'en métropole, 11,3 % des électeurs potentiels ne sont pas recensés. Sur une population supérieure à 4 millions de personnes aux motivations diverses (négligence, crainte, ignorance ou nihilisme), la catégorie socioprofessionnelle des ouvriers est la plus importante (un sur dix) (*Le Matin*, 14-3). Sur la portée de ce phénomène, on se reportera aux réponses du ministre de l'intérieur à M. Cousté (RPR) (AN, Q, p. 1814).

V. Elections.

La rédaction de ce numéro a été achevée le 20 mai 1984.

Pouvoirs - Biblio

COMMUNISME

Santiago CARRILLO, *Le communisme malgré tout*, entretiens avec Lilly Marcou, PUF, « Politique d'aujourd'hui », 1984, 188 p. Un livre témoignage sur la « trajectoire... sacrificielle du communisme espagnol ».

Jean-Noël DARDE, *Le ministère de la vérité*, Histoire d'un génocide dans le journal *L'Humanité*, Ed. du Seuil, 1984, 194 p. Décryptage des articles de *L'Humanité* sur le Cambodge, avant et après la chute du régime khmer rouge, ou « comment fonctionne le discours de l'information de l'organe du PCF ».

Annie KRIEGLER, *Le système communiste mondial*, coll. « Perspectives internationales », Paris, PUF, 1984, 272 p. Sur un thème qui lui est cher et qu'elle avait suggéré à *Pouvoirs* (n° 21, 1982), Annie Kriegel a publié une série d'études et présenté de nombreuses communications qu'elle regroupe dans cet ouvrage après les avoir refondues ou remaniées. Beaucoup de conviction au service d'une analyse rigoureuse.

COURS SUPRÊMES

Jean-Christophe BALAT, *La nature juridique du contrôle de constitutionnalité des lois* dans le cadre de l'art. 61 de la Constitution de 1958, préface de D. Lévy, travaux et recherches de l'Université de droit, d'économie et de sciences sociales de Paris. Série Sciences politiques, n° 3, 105 p., Paris, PUF, 1984. Réfutant les idées reçues, l'auteur s'efforce de démontrer que le contrôle n'est pas de nature juridictionnelle et qu'il constitue seulement une étape de la procédure législative. Stimulant et convaincant.

François CHOUVEL, Thierry LAMBERT, Didier PELISSIER, *Les cas de partage au tribunal des conflits*, « Economica », 1984, 126 p., préface de Jacques Robert. Intéressante étude de la contribution du tribunal des conflits à la répartition des compétences entre juridictions administratives et judiciaires — à partir des espèces, rares mais importantes, où l'institution paritaire s'est partagée.

DROITE

Jacques FREMONTIER, *Les cadets de la droite*, Seuil, L'épreuve des faits, 1984, 332 p. Après « la deuxième gauche », « la deuxième droite ». Une enquête très approfondie sur la nouvelle génération politique qui anime l'opposition d'aujourd'hui, en attendant...

Michel PRICENT *et al.*, *La liberté à refaire*, Le Livre de poche, « Pluriel », 1984, 486 p. « Ce livre n'est ni un programme ni un projet. » Mais ses 19 auteurs, qui ont en commun d'être professeurs (à deux ou trois exceptions près), songent tous à l'après-socialisme et expliquent comment, dans chaque domaine, devrait commencer l'ère du vrai libéralisme.

Colette YSMAL, *Demain la droite*, Grasset, 1984, 252 p. Une radioscopie de la droite à la reconquête du pouvoir perdu. Ses nouvelles générations, la diversité de ses idéologies, les divisions de ses leaders. Par une des meilleures spécialistes de la vie politique contemporaine.

DROITS DE L'HOMME

Raphaël DRAI, Jean-Paul BERNARD, Jean-Marc FONTAINE, Tran VAN MINH, Lao HUY THUAN, *Multinationales et droits de l'homme*, 222 p., Paris, PUF, 1984. Les multinationales ne sont pas seulement une menace pour la souveraineté des Etats, mais, à travers la logique du profit, pour les droits des individus. Quatre études précisent l'aspect éthique du problème, la protection mise en place par les Nations Unies ou à attendre du droit international et comparé et le rôle des multinationales dans la répression politique.

Jacques de LANVERVIN *et al.*, *La grève de la faim ou le dérèglement du sacré*, « Economica », 1984, 173 p. La presse évoque presque chaque jour une grève de la faim mais les études manquaient sur ce phénomène résolument contemporain. Jacques de Lanversin a réuni Georges Duby, Serge July, Jean Rivero et quelques autres pour confronter leurs réflexions.

HISTOIRE

Institut d'Histoire du Temps Présent, *Jean Moulin et le Conseil national de la Résistance*, Les Editions du CNRS, 1984, 192 p., dirigé par François BEDARIDA et Jean-Pierre AZÉMA, cet ouvrage réunit les études et témoignages du colloque du 9 juin 1983 ainsi qu'un texte très fouillé de Daniel Cordier.

Institut du Droit de la Paix et du Développement, Institut Charles-de-Gaulle, *De Gaulle et le Tiers Monde*, Ed. A. Pedone, 1984, 416 p. Actes du Colloque de Nice (25-26 février 1983) sur une des originalités constitutives du gaullisme.

Institut d'Histoire du Temps Présent, Institut Charles-de-Gaulle, *De Gaulle et la nation face aux problèmes de défense, 1945-1946*, Plon, coll. « Espoir », 1983, 317 p. Actes du Colloque des 21 et 22 octobre 1982 réunissant acteurs et témoins pour l'étude d'une période clé par la découverte du nucléaire.

INTERNATIONAL

Claude BONTEMPS, *La guerre du Sahara occidental*, coll. « Perspectives internationales », Paris, PUF, 1984, 224 p. Exposé clair et complet des thèses Sahraouis à l'égard desquelles l'auteur ne cherche pas à prendre une distance critique.

Institut international d'Etudes diplomatiques, *L'avenir des organisations internationales*, « Economica », 1984, 359 p., préface de Mario Bettati. Actes de la III^e Conférence internationale de l'INEDIP réunie à Paris les 8 et 9 juin 1983 et centrée sur la crise des grandes organisations internationales intergouvernementales et le développement des ONG, organisations non gouvernementales mieux douées pour échapper à la paralysie des premières.

Simon JARGY, *L'Orient déchiré entre l'Est et l'Ouest, 1955-1982*, coll. « Arabiyya Labor et Fides », 270 p., Genève, 1984. La France et la Grande-Bretagne parties — pas tout à fait d'ailleurs —, les Etats-Unis et l'URSS ont fait leur entrée. Et tout a recommencé, en plus grand, en plus fort et en plus dangereux. Bonne description et explication des affrontements dans une des zones les plus explosives du monde.

INSTITUTIONS POLITIQUES

Adriano GIOVANELLI, *Aspetti della V^a Repubblica, da de Gaulle a Mitterrand*, Giuffrè editore, Milano, 1984, 320 p. La V^e vue par un spécialiste italien des institutions françaises. Une lecture subtile d'un quart de siècle de pratique constitutionnelle.

Michael WOLFFSOHN, *Politik in Israël, Entwicklung und Struktur des politischen Systems, Schriften des Deutschen Orient-Instituts, Leske Verlag, Opladen, 1983, 776 p. Véritable somme sur un système politique peu connu et plus particulièrement sur les partis politiques israéliens.*

DROIT DE RÉPONSE

Nous avons reçu de M. Bruno Megret la mise au point suivante concernant l'article de Pascal Sigoda dans le n° 28 de Pouvoirs consacré au RPR :

Monsieur,

J'ai été très étonné de lire dans le n° 28 de la revue *Pouvoirs* un texte signé de M. Pascal Sigoda, intitulé « Les cercles extérieurs » du RPR.

Dans cet article, les Comités d'Action républicaine sont présentés comme une organisation proche du RPR liée à Yves Lancien, et comparable aux CDR.

Cette présentation ne correspond pas à la réalité. M. Y. Lancien est totalement inconnu aux CAR, et n'a jamais participé à aucune activité.

Les CAR ne sont en rien comparables aux CDR, et sont totalement indépendants du RPR ; ils rassemblent des Français, nouveaux venus à la politique qui veulent mener en toute indépendance un combat désintéressé et constructif face au marxisme. Les adhérents des CAR refusent la politique politicienne et partisane, et veulent redonner à la politique toute sa noblesse : celle d'un service de la communauté, et d'un combat pour des idées et des valeurs.

J'ajoute que les CAR sont également indépendants de toute autre organisation, clubs et sociétés de pensée.

En raison du sérieux et de la rigueur scientifique qui caractérisent votre revue, il me paraît important de corriger les erreurs qui figurent dans le texte de M. Sigoda, et je souhaiterais, en vertu de mon droit de réponse, que vous portiez cette lettre à la connaissance de vos lecteurs.

Bruno MEGRET.

Summaries — Résumés

Roger GIROD. — Unequal chances : some aspects of evolution of theories.

Over the last decades, research has not confirmed the concepts of education as the instrument for maintaining social inequalities. Present theories do not assign to it a limited role of the complex system of acquiring competency and mechanisms. These theories tend to coordinate thesis issued from economical and sociological sciences.

RÉSUMÉ. — *Les recherches de ces dernières décennies ne confirment pas les schémas faisant de l'enseignement l'instrument de la reproduction des inégalités sociales. Les théories actuelles lui attribuent seulement une part limitée dans le système complexe de l'acquisition des compétences et de l'allocation des conditions. Ces théories tendent à coordonner des thèses venant de l'économie et de la sociologie.*

Annick PERCHERON. — The school between two stools. Realities and limits of the powers of school in political socialization.

Today, what is the role played by the school in the political socialization of children? This paper examines first the influence of teachers on the development of the ideological preferences of children and then more broadly the role of school as such. Using french data as well as american ones, this paper underlines the relative weakness of a straight influence of school on political socialization.

RÉSUMÉ. — *Quel est le rôle de l'école aujourd'hui dans la socialisation politique des enfants? L'article envisage successivement l'influence des enseignants sur la formation des préférences idéologiques des enfants puis de façon plus large celle de l'école. L'article en s'appuyant sur des données françaises et étrangères, notamment américaines, conclut à la faiblesse relative du rôle direct de l'école.*

Nathan GLAZER. — The american education debate.

In American education a great reform effort is now trying to set higher minimal standards of achievement, particularly for high school graduation. This movement operates within the states and in local school districts,

where local leaders, business and professional, who are not educators, insist that the level of achievement of American students be raised. It succeeds an earlier movement, dominant in the 1960's addressed to minorities and minority needs. Since minorities, and in particular blacks, still reach a much lower level of achievement than whites, new minimal standards will mean that fewer blacks get high school diplomas and enter college. Under these circumstances, the new movement must soon face an irresolvable dilemma.

RÉSUMÉ. — *Dans l'enseignement aux Etats-Unis, un grand effort de réformes vise actuellement à relever le niveau minimum des examens, en particulier à la fin de l'école secondaire. Ce mouvement s'observe à l'intérieur des Etats et des districts scolaires, où les dirigeants locaux, les hommes d'affaires et les professionnels, qui ne sont pas des éducateurs, réclament le relèvement du niveau de réussite des étudiants américains. Il fait suite à un mouvement dominant dans les années soixante, qui s'était surtout préoccupé des besoins des minorités. Puisque les minorités, en particulier les Noirs, atteignent actuellement encore un niveau de réussite bien inférieur à celui des Blancs, l'institution d'un nouveau niveau minimum signifie qu'un plus petit nombre de Noirs acquerra les diplômes du secondaire et sera admis dans les collèges. Dans ces circonstances, le nouveau mouvement sera bientôt en face d'un dilemme insoluble.*

Jean-Jacques SILVESTRE. — Professionalisation. The German example.

The German system of vocational training is organized around apprenticeship in enterprise which involves two thirds of the working population. This apprenticeship remains highly diversified, attractive for all social categories and linked to technical training at a higher level.

Industrial enterprise gives a large place to professional diplomas in the definition of its qualifications and its rules of promotion. Professional diplomas have a general value in the whole of industry. The system of vocational training is thereby reinforced and dynamised.

RÉSUMÉ. — *Le système allemand de formation professionnelle est organisé autour de l'apprentissage en entreprise qui concerne les deux tiers de la population active. Cet apprentissage reste très diversifié, attractif pour toutes les catégories sociales et relié à des formations techniques de plus haut niveau.*

L'entreprise industrielle fait jouer un grand rôle aux diplômes professionnels dans la définition de ses qualifications et de ses règles de promotion. Les diplômes professionnels ont une valeur générale dans l'ensemble de l'industrie. Le système de formation professionnelle s'en trouve renforcé et dynamisé.

Philippe RAYNAUD. — Reforming ideology or educational consensus.

An analysis of successive projects to reform teaching in France shows a certain continuity in French educational policy; successive reformers have in fact all aimed at *rationalizing* the educative system, favorising *equality* for all in schools and reducing the distance between the individual and the teaching *institution*. The tensions that the schools are experiencing today come from the internal difficulties of a democratic society.

RÉSUMÉ. — *L'analyse des projets successifs de réforme de l'enseignement en France fait apparaître une certaine continuité de la politique française d'éducation; les réformateurs successifs ont, en effet visé à la fois à rationaliser le système éducatif, à favoriser l'égalité de tous devant l'instruction, et à réduire la distance entre l'individu et l'institution scolaire. Les tensions que l'École connaît aujourd'hui proviennent donc des difficultés internes du projet démocratique.*

Louis LEGRAND. — The « Legrand » plan : what is in it for the « collèges » ?

The originality of Louis Legrand's propositions, with regard to the Haby reform is contained in two essential points : the lack of a selection stage before entry into the sixième, and especially the power given to teams of teachers to adjust national programs and decide on groupings. These propositions run counter to centralizing habits and teachers' individualism.

RÉSUMÉ. — *L'originalité des propositions de Louis Legrand par rapport à la réforme Haby porte sur deux points essentiels : l'absence de paliers de sélection à l'entrée en sixième et surtout le pouvoir donné aux équipes éducatives d'adapter les programmes nationaux et de décider des groupements. Ces propositions heurtent les habitudes centralisatrices et l'individualisme des professeurs.*

Antoine PROST. — A french problem : le baccalauréat.

With reference to the japanese example, the author shows the unfortunate consequences of a university entrance exam. The baccalaureate seems preferable, but its history shows that it risks sinking beneath the growth of numbers. Whence the necessity of making it more flexible and lighter before it is too late.

RÉSUMÉ. — *A partir de l'exemple japonais, l'auteur montre les méfaits engendrés par un examen d'entrée à l'Université. Le baccalauréat lui parait préférable, mais son histoire montre qu'il risque de sombrer sous la croissance des effectifs. D'où la nécessité de l'assouplir et de l'alléger à temps.*

Véronique AUBERT. — **Professional systems and Esprit de Corps : the role of the SNI.**

The « corps » of primary school teachers offers a privileged example from which we can learn the processes of mobilisation, of representation and of regulation which a profession puts into practice so as to safeguard its cohesion and recognition of its role when the conditions which favoured the constitution of its identity have been upset.

RÉSUMÉ. — *Le « corps » des instituteurs et des institutrices offre une illustration privilégiée pour appréhender les processus de mobilisation, de représentation et de régulation qu'une profession met en œuvre afin de sauvegarder sa cohésion et sa reconnaissance quand ont été bouleversées les conditions qui ont favorisé la constitution de son identité.*

Annie RAYNAUD. — **The banality of the CES.**

An experience of teaching, over several years, in relatively under-privileged colleges suggests that whatever the difficulties, the children can be made receptive to literary culture even classical literary culture. On the other hand, it seems that demagogic attitudes are often perceived by the pupils themselves as degrading.

RÉSUMÉ. — *Une expérience d'enseignement, durant quelques années, dans des collèges assez défavorisés suggère que, quelles que soient les difficultés, les enfants peuvent être sensibilisés à la culture littéraire, même classique. En revanche, il semble que les attitudes démagogiques soient souvent perçues par les élèves eux-mêmes comme dévalorisantes.*

Imprimé en France, à Vendôme

Imprimerie des Presses Universitaires de France

ISBN 2 13 038535 4 — ISSN n° 0152-0768 — Imp. n° 30 411

CPPAP n° 59 303

Dépôt légal : Septembre 1984

POUVOIRS

revue trimestrielle

- 1977 1. **l'alternance**
(nouvelle édition 1984)
2. **le parlement européen**
(nouvelle édition 1981)
3. **qui gouverne la Chine ?**
- 1978 4. **la V^e République**
(nouvelle édition 1982)
5. **le consensus** (épuisé)
6. **l'Union soviétique** (épuisé)
7. **le régime représentatif**
- 1979 8. **l'Espagne démocratique**
(nouvelle édition 1984)
9. **le giscardisme**
10. **les pouvoirs de crise**
11. **psychanalyse**
(nouvelle édition 1981)
- 1980 12. **les régimes islamiques**
(nouvelle édition 1983)
13. **le Conseil constitutionnel**
14. **élire un président**
15. **la négociation**
- 1981 16. **la justice**
17. **le pouvoir dans l'Eglise**
18. **Italie**
19. **régions**
- 1982 20. **la gauche au pouvoir**
21. **le système communiste**
22. **la R.F.A.**
23. **l'impôt**
- 1983 24. **le maire**
25. **les pouvoirs africains**
26. **le pouvoir syndical**
27. **le mendésisme**
- 1984 28. **le R.P.R.**
29. **les Etats-Unis**
30. **l'école**
- A paraître
31. **la corruption**
32. **la représentation
proportionnelle**

ABONNEMENTS

FRANCE ÉTRANGER

1984 224 F 305 F

*Les abonnements peuvent être pris
chez votre libraire
ou demandés aux*

**PRESSES UNIVERSITAIRES
DE FRANCE**

SERVICE DES REVUES

12, rue Jean-de-Beauvais
75005 Paris (326-22-16)

*PUF : CCP 1302 69 C Paris
Chèques à l'ordre des PUF*

l'école

L'école scelle-t-elle le destin social des individus ?

L'école détermine-t-elle les choix politiques des élèves ?

L'école doit-elle cultiver la seule compétence, comme le veut la nouvelle vogue américaine ? Se résoudre à professionnaliser ses formations, comme savent le faire les Allemands ?

Sur quoi s'opposent les réformateurs en France ? Que recouvre exactement la réforme Legrand ? Faudra-t-il supprimer le baccalauréat pour instaurer des sélections à la japonaise ?

Comment le SNI donne-t-il une identité aux instituteurs ? Comment vit-on une expérience pédagogique dans un CES banal ?

Et, bien sûr, la querelle scolaire...

JOURNAL

- | | |
|--|--|
| Bernard POUILLAIN | Sur le modèle français de contrôle de constitutionnalité des lois |
| Michel AMELLER | Le progrès technique à l'Assemblée nationale |
| Olivier DUHAMEL
Jean-Luc PARODI | Chronique de l'opinion publique : la campagne européenne de 1984 |
| Pierre AVRIL
Jean GICQUEL | Chronique de la V^e République : (février-mai 1984) |

