

## René Haby par lui-même. Un engagement pour la jeunesse. 1919-2003

avec une préface de Xavier Darcos

René Haby, Marie-Thérèse Frank, Martine Allaire, Françoise Lepagnot-Leca, Pierre Mignaval

---

**Citer ce document / Cite this document :**

René Haby par lui-même. Un engagement pour la jeunesse. 1919-2003. avec une préface de Xavier Darcos. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 2008. pp. 3-172. (Témoins et acteurs des politiques de l'éducation, 4);

[https://www.persee.fr/doc/inrp\\_1295-1234\\_2008\\_mon\\_4\\_1](https://www.persee.fr/doc/inrp_1295-1234_2008_mon_4_1)

---

Fichier pdf généré le 09/07/2019

Témoins et acteurs des politiques de l'Éducation

## RENÉ HABY PAR LUI-MÊME

*Un engagement pour la jeunesse*  
1919-2003

Préface de Xavier DARCOS  
Ministre de l'Éducation nationale

Entretiens réalisés par Marie-Thérèse FRANK et Martine ALLAIRE  
Texte établi et présenté par Marie-Thérèse FRANK, avec la collaboration  
de Françoise LEPAGNOT-LECA et Pierre MIGNAVAL

Service d'histoire de l'éducation  
INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Remerciements particuliers à Pierre QUENTIN, collaborateur et ami de René HABY, pour ses encouragements et son amicale coopération ; cet ouvrage lui doit beaucoup.

Que Madame Paulette HABY, qui a accepté de nous confier quelques-unes des photographies qui enrichissent cette publication, trouve ici l'expression de notre profonde gratitude.

Relecture amicale et correction attentive : Alain CHOPPIN  
Concours informatique et photographique : Henri CHAMOUX

© INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE, 2008

ISBN : 978-2-7342-1100-6 • Réf. : BH 111

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des paragraphes 2 et 3 de l'article L. 122-5, d'une part, que les « copies et reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, sous réserve de mention du nom de l'auteur et de la source, que « les analyses et les courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information », « toute représentation ou reproduction totale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur, ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (article L. 122-4). Une telle représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

## SOMMAIRE

<b>Préface.....</b>	<b>7</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>9</b>
<b>Une jeunesse lorraine.....</b>	<b>13</b>
L'enfance .....	13
L'école primaire de Dombasle .....	18
L'école normale de Nancy, 1935-1938 .....	19
Les années de guerre, 1939-1945 .....	22
<b>Avancer dans la carrière, 1945-1962.....</b>	<b>25</b>
Du cours complémentaire au lycée .....	25
Chef d'établissement, 1954-1962.....	29
<b>Directeur de la pédagogie au ministère de l'Éducation, 1962-1965 .....</b>	<b>39</b>
Les nouvelles structures de l'administration centrale.....	39
L'application de la réforme Berthoin .....	42
La réforme Fouchet-Capelle, 1963 .....	45
<b>Nouveaux horizons, ambitions nouvelles, 1965-1974 .....</b>	<b>55</b>
Directeur de cabinet de François Missoffe, ministre de la Jeunesse et des Sports, 1966-1968 .....	56
L'Institut de géographie après 1968 .....	63
Inspecteur général de l'orientation .....	65
Le Groupe de réflexion sur l'enseignement dans les lycées .....	68
Recteur de l'académie de Clermont-Ferrand, 1972-1974.....	71

<b>L'aventure ministérielle, 1974-1978.....</b>	<b>77</b>
Nouvelle fonction, premières décisions .....	77
La réforme .....	87
La « dimension politique de la réforme » .....	100
<b>Ministre de l'Éducation nationale: une fonction, des hommes</b>	<b>107</b>
Le ministère de l'Éducation nationale: un tremplin? .....	107
Portraits de ministres .....	110
<b>La décennie parlementaire, 1978-1988.....</b>	<b>119</b>
L'engagement local en Lorraine .....	119
Les débats nationaux .....	122
Président du CIDJ, 1987-1992 .....	127
<b>Conclusion.....</b>	<b>131</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>133</b>
Annexe I: témoignages.....	135
Annexe II: documents administratifs et chronologie de la réforme ..	151
Annexe III: réactions syndicales.....	163
<b>Index des noms propres.....</b>	<b>169</b>

## PRÉFACE

Fin connaisseur du système éducatif français dont il gravit un à un tous les échelons, ministre réformateur et père du collège unique, René Haby est l'un de ces hommes dont l'enthousiasme, le charisme et la détermination ont durablement marqué l'Éducation nationale.

En effet, c'est à lui qu'échut, au milieu des années 1970, la lourde tâche de poursuivre la démocratisation du système éducatif engagée à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle par ces hommes de progrès qu'étaient Jules Ferry, Paul Bert ou encore Ferdinand Buisson. Les pères de la République avaient ouvert l'école primaire à tous les enfants de la Nation. Leurs successeurs avaient poursuivi cette œuvre en allongeant progressivement la durée de la scolarité obligatoire. René Haby unifia le premier cycle de l'enseignement secondaire, ouvrant par là-même la voie à un collège unique et abattant à jamais les barrières qui avaient jusqu'alors entravé l'ambition de nombreux jeunes Français.

Aujourd'hui, la publication des entretiens qu'il accorda au Service d'histoire de l'éducation au début des années 1990 éclaire d'un jour inédit le parcours d'un homme qui voua sa vie à la cause des savoirs et de leur transmission. Ce témoignage passionnant, tour à tour profond, délicat et émouvant, retrace en réalité avec finesse et précision plus d'un demi-siècle d'histoire de l'Éducation nationale.

Cinq ans après sa disparition, au début du mois de février 2003, l'œuvre de René Haby reste une référence majeure pour tous les acteurs de l'École. En affirmant la nécessité d'offrir à chaque élève les mêmes chances de parvenir à la réussite scolaire, le collège unique a joué un rôle décisif dans l'élévation générale du niveau de qualification depuis trente ans. S'il mérite aujourd'hui d'être repensé pour apporter une réponse plus personnalisée aux difficultés individuelles des

élèves, il n'en reste pas moins l'œuvre d'un grand éducateur, épris de savoir et de progrès. Son exemple, sa mémoire et sa parole, présentés dans ce recueil de textes, n'en ont que plus de prix pour nos réflexions sur l'avenir de l'École.

Xavier DARCOS  
Ministre de l'Éducation nationale

## INTRODUCTION

Cet ouvrage présente les entretiens accordés en 1991-1992 à Marie-Thérèse Frank et Martine Allaire, chargées de recherche au Service d'histoire de l'éducation, par René Haby, qui fut notamment ministre de l'Éducation sous la présidence de Valéry Giscard d'Estaing entre 1974 et 1978.

Initiée en 1990, l'enquête menée sur les politiques éducatives en France depuis la Libération, poursuit un double objectif : conserver la « mémoire » du ministère de l'Éducation nationale à des fins patrimoniales et scientifiques et mener une réflexion sur le processus complexe de la prise de décision. Le choix de René Haby, qui a donné son nom à une réforme majeure de l'enseignement, s'imposait donc... mais n'allait pas de soi. Le ministre avait en effet, dès 1981, publié un ouvrage, *Combat pour les jeunes Français*. Il y racontait la genèse de la « loi Haby » et les difficultés rencontrées par la réforme. Son parcours antérieur, jusqu'à sa nomination, était évoqué en quelques pages à peine, et la réflexion du ministre sur son action s'interrompait à la date de « Noël 1980 ». Dix années plus tard, voudrait-il revenir sur sa carrière et renouer le fil de la mémoire ?

La demande acceptée, de rencontre en rencontre, il s'étonnera lui-même de s'être raconté pendant près de dix heures : « je ne croyais pas avoir tant de choses à vous dire ! ».

Président du CIDJ depuis 1987, il nous reçoit dans son vaste bureau, ouvert sur les jardins que domine la Tour Eiffel et qui sert de cadre de ce qu'il appellera ses « confidences ».

Et, de fait, René Haby se laisse prendre au jeu du souvenir. Les entretiens sont l'occasion d'un retour sur lui-même et sur son action : il trouve, visiblement, à cet exercice d'auto-analyse, un intérêt et un bonheur croissants. Toutefois, il est un habile interlocuteur, manifestant souvent une volonté de diriger l'entretien, il

évite les questions dérangeantes, conserve une prudente réserve, se veut sincère, mais reste soucieux de son image. S'il ne nie pas les difficultés rencontrées, il refuse de s'épancher : sentiments, déceptions, amertume, ne sont perceptibles qu'à travers les intonations, les hésitations et les silences.

Dans les entretiens servis par une belle mémoire, des analyses distanciées et une réflexion enrichie par les expériences vécues remplacent le ton parfois combatif et l'argumentation souvent polémique de son livre *Combat pour les jeunes Français*. « L'aventure ministérielle » est replacée à sa juste dimension, un temps fort, décisif, mais une étape seulement dans l'ensemble de sa vie.

Au terme de ces entretiens, René Haby a donné son accord à l'utilisation des enregistrements et il regardait favorablement l'éventualité d'une publication. Après sa disparition en février 2003, son chef de cabinet au ministère et ami de longue date, Pierre Quentin, a encouragé ce projet, suivi son élaboration et approuvé sa mise en œuvre et son résultat.

De ce retour vers le passé, nous avons choisi de suivre le déroulement chronologique et de respecter la construction initiale. Les questions des interviewers ont été supprimées ; le texte proposé ici reproduit avec fidélité la parole du ministre, même si des reformulations ont été parfois nécessaires. Des notes en bas de page accompagnent le texte pour offrir au lecteur des références biographiques et chronologiques.

Viennent en complément les textes officiels essentiels et, en contrepoint, des annexes pour préciser, confirmer ou infirmer les propos de René Haby. Il s'agit des souvenirs de collaborateurs ou d'interlocuteurs du ministre dont la mémoire a été recueillie par le SHE, ainsi que des extraits de la presse syndicale.

La vie et les temps forts de la carrière de René Haby sont présentés en sept chapitres.

Fils d'ouvrier, orphelin de père, il rend hommage à l'école de la République qui lui ouvre les portes de l'école normale d'instituteurs : « c'était la seule possibilité financière de promotion qui existait pour des garçons comme moi [...]. Aller au lycée, faire des études secondaires était totalement exclu, dans la mentalité ouvrière ».

Cette enfance et les valeurs reçues de sa famille pèsent certainement dans ses choix et dans les combats de sa vie. Au fil d'une carrière d'enseignant, dont il a gravi tous les échelons, apparaissent et se confirment son intérêt pour la pédagogie et son investissement pour améliorer les performances de l'école.

Les expériences menées dans les établissements qu'il dirige le font remarquer et reconnaître. Premières des rencontres décisives qui orientent sa carrière, celles de Jean Voisin et de Charles Brunold, puis celle de Jean Capelle qui lui confie la

direction de la pédagogie au ministère de l'Éducation nationale, à un moment-clé de la démocratisation du système éducatif, celui de la création des collèges d'enseignement secondaire par la réforme « Fouchet-Capelle ». Il y prend sa part : « J'ai écrit moi-même les instructions pour les classes de transition ».

Auprès de François Missoffe, ministre de la Jeunesse et des Sports, c'est le travail au sein d'un cabinet ministériel qu'il découvre jusqu'aux événements de 1968.

Autre rencontre capitale, lorsqu'il est recteur de Clermont-Ferrand, celle de Valéry Giscard d'Estaing. Le candidat à l'élection présidentielle est intéressé par sa parfaite connaissance des problèmes éducatifs. Le nouveau Président qui souhaite, en 1974, « un technicien » aux commandes du ministère de l'Éducation, fait appel à lui. Il va passer quatre ans rue de Grenelle, presque un record de durée.

Sans s'attarder sur le contenu de la réforme, « j'ai déjà écrit cela » nous dit-il, il se souvient, reconstruit peut-être, en analyse la genèse, les objectifs, rappelle les appuis et les freins que son action ministérielle a pu rencontrer, puis rend compte de sa découverte : « pour moi, une nouvelle dimension est apparue, la dimension politique ». Dès lors, la politique conduit sa vie. Toutes ces expériences enrichissent la mise en perspective des fonctions exercées.

Ce regard porté sur les hommes, sur l'œuvre accomplie au service des « jeunes Français » pour la modernisation du système éducatif est unique. Le récit fourmille d'analyses pertinentes et d'anecdotes, parfois inédites, à la mesure d'une vie tournée vers la jeunesse et son avenir.

Au moment où l'éducation revient au cœur des enjeux politiques, où s'accumulent les critiques et s'impose, à nouveau, l'idée d'une grande réforme, il est sans doute utile de donner la parole à celui qui demeure, pour le plus grand nombre, le très controversé créateur du « collège unique ».

Marie-Thérèse FRANK, Françoise LEPAGNOT-LECA et Pierre MIGNAVAL

## UNE JEUNESSE LORRAINE

### L'ENFANCE

#### *Une famille ouvrière*

Je suis né dans une famille très humble : mon père était ouvrier, ma mère lingère. Mon père a été tué à l'usine dans un accident de travail, alors que je n'avais que sept ans. Ma mère m'a élevé seule. Nous étions hébergés chez sa sœur, dont le mari était chaudronnier dans la même usine que mon père, l'usine Solvay à Dombasle. J'ai passé toute mon enfance dans des cités corons. J'en ai gardé un très bon souvenir. Dombasle était une ville totalement liée à l'industrie chimique de la soude. Elle comptait, comme la plupart des villes industrielles de Lorraine, beaucoup d'étrangers, Polonais, Yougoslaves, Italiens, venus pour servir de main-d'œuvre dans ces usines qui avaient été créées aux environs de 1880.

J'ai donc très bien connu ce milieu ouvrier dont je suis issu, ainsi que le milieu des immigrés étrangers de cette époque. Comme dans ma propre famille, personne parmi eux n'avait l'idée d'une possible ascension sociale.

Je suis venu au monde en octobre 1919, neuf mois environ après le retour du contingent dont mon père, caporal d'infanterie, faisait partie. Mon père ayant été obligé de regagner son unité, le temps, j'imagine, de sa démobilisation, ma mère, pour avoir des moyens d'existence, fut obligée de s'engager comme ouvrière à l'usine Solvay. Elle était chargée de rouler des sacs de soude sur des diables, entre un lieu de départ et un lieu d'arrivée. Elle a travaillé jusqu'au dernier moment et, lorsque je suis né, je ne pesais que trois livres, ce qui n'était pas beaucoup. J'ai beaucoup changé depuis !

C'est pour vous dire que, vraiment, mes origines ouvrières ne sont pas de pure forme ; elles se traduisaient même dans des aspects très particuliers de ma propre morphologie.

Je n'ai que peu de souvenirs de mon père. Il était pompier, pompier bénévole bien sûr, dans la petite ville où nous vivions. Ma mère m'a amené une nuit alors qu'il y avait un grand incendie, et j'ai vu mon père sortir avec son casque, tout auréolé de la gloire de son activité. Cela dit, je l'ai peu connu, puisqu'il est mort quand j'avais à peine sept ans. Mais, c'est bien sûr à son contact, et également à celui de mon oncle et parrain, qui étaient des combattants de la guerre de 1914, que j'ai acquis un certain nombre de valeurs : le courage, une certaine forme, peut-être, d'indépendance dans le jugement, et en même temps une part de modestie. Il est certain que ceux de Verdun ou du Chemin des Dames n'étaient pas des individualistes forcenés. Les petits ouvrages que je pouvais trouver dans les greniers ou dans les caisses d'archives étaient des ouvrages de la période d'avant 1914, très centrés sur l'idée militaire, sur la revanche, sur la nécessité du sacrifice. Toutes ces lectures ont probablement marqué mon enfance, d'autant plus que je suis allé très peu à l'école, car j'étais très souvent malade. Je n'ai pratiquement fréquenté l'école à plein temps qu'à partir de neuf, ou même dix ans.

Auparavant, j'y faisais quelques incursions de temps en temps, et puis j'attrapais une bronchite, une pneumonie, une pleurésie, enfin toutes sortes de maladies. On m'a donné les derniers sacrements plusieurs fois pendant cette période ! J'ai notamment le souvenir d'une double pneumonie, je devais avoir huit ans, j'étais condamné, j'ai vu tout le monde à mon chevet. En l'absence de pénicilline à l'époque, la médication était celle que l'on appelait des enveloppements, avec une flanelle trempée dans l'eau bouillante qu'on vous mettait autour du corps. Je trouvais que c'était vraiment très chaud. Cela dit, c'était efficace, puisque j'ai réussi à guérir ! J'ai finalement très peu de souvenirs scolaires pour cette période, au moins jusqu'à dix ans. C'était ma tante qui nous hébergeait, ma mère et moi, depuis le décès de mon père. Elle ne travaillait pas, c'était une femme très simple, très gentille, qui chantait bien. Peut-être m'a-t-elle aussi donné l'amour du chant. Elle me gardait avec elle tous les jours dans la cuisine, puisqu'en Lorraine, suivant la bonne tradition, la cuisine était la salle de séjour. Elle me prenait sur ses genoux au début, ensuite sur une chaise à côté d'elle et elle m'apprenait un certain nombre de choses.

Par ailleurs, j'aimais énormément lire. Je lisais tout ce qui me tombait sous la main, depuis *Germinal*, de Zola, jusqu'au *Matin* qui était un journal de droite et qui, je ne sais pas pourquoi, arrivait dans notre foyer...

Il y avait peu de livres chez nous, mais nous avons une bibliothèque municipale, en fait la bibliothèque de l'usine, et dans les périodes où j'allais à l'école, je

pouvais y trouver aussi des livres. Dans ce milieu ouvrier, l'usine avait une grosse influence et jouait un rôle important. L'usine Solvay, par exemple, avait créé un cours complémentaire bien avant d'autres villes. Je sais aussi que la femme du directeur de l'usine s'occupait de la bibliothèque scolaire ; elle avait même créé une bibliothèque scolaire nouveau style, très ouverte, bien avant qu'on en parle de façon plus générale dans l'Éducation nationale. Je n'avais donc aucun problème pour trouver des ouvrages. Mais je les découvrais au hasard, évidemment !

Les héros de ma jeunesse furent d'abord les héros de Jules Verne. J'ai lu jusqu'à dix ans avec passion ses ouvrages. Ils ne m'ont peut-être pas donné une culture littéraire, mais ils m'ont fourni des modèles issus de la culture du XIX<sup>e</sup> siècle, celle des découvreurs, des inventeurs, des innovateurs. Et en même temps peut-être, aussi, je trouvais non seulement dans Zola, mais aussi dans Balzac, des préoccupations sociales auxquelles j'étais sensible. Dans *Germinal*, il y avait des choses que je ne comprenais pas, parce que j'avais neuf ou dix ans, mais il y en avait d'autres que je comprenais très bien, parce qu'elles correspondaient exactement à la situation dans laquelle je vivais, la révolte en moins. En effet, j'étais dans un milieu qui n'était pas révolté, qui acceptait sa condition pour ce qu'elle était, qui y trouvait même finalement une certaine quiétude, une certaine tranquillité. L'Église était là pour nous rassurer sur ce qui se passerait après, l'usine était là pour nous rassurer sur ce qui se passait au moment où nous vivions, et finalement, cela créait une certaine forme de quiétude. Voilà en somme ce qu'a été mon enfance. Et puis, il s'est trouvé que j'avais des facilités et de l'intérêt pour les études.

### *La vie dans les corons lorrains*

J'aimais aussi organiser. Dans la cité ouvrière où nous vivions, il y avait trente et un jeunes ménages, et près d'une centaine d'enfants entre trois et quatorze ans qui habitaient sur deux cent dix mètres de long. Il existait une grande solidarité entre nous. Quand une mère de famille était malade, il n'y avait pas de problème, un autre ménage prenait en charge les enfants. Je me souviens d'avoir promené dans mes bras, je devais avoir alors dix ou onze ans, une petite voisine qui avait les jambes dans le plâtre, parce qu'elle avait une déformation qu'il avait fallu réduire. Il y avait vraiment alors une vie très intégrée, surtout pour les enfants qui vivaient ensemble. Même si les mères ne travaillaient pas à l'époque autant qu'aujourd'hui, elles avaient cependant une lourde charge, parce qu'elles n'avaient aucun équipement ménager. La moindre course impliquait un déplacement, donc les enfants vivaient beaucoup entre eux, en dehors du père, qui était à l'usine, et de la mère, qui était « au foyer ». Nous vivions vraiment ensemble, d'une façon extraordinaire qui m'a laissé des souvenirs émus. On ne faisait pas beaucoup de sport à l'époque, alors nous inventions des jeux collectifs, le premier étant celui de la bagarre contre les cités voisines. Tout le monde était enrôlé. On se rencontrait

dans des grands prés et on se lançait des imprécations de style grec. Les filles étaient là, en principe, pour soigner les blessés. J'étais plus ou moins reconnu comme général, non pas grâce à mes capacités physiques mais parce que, je le répète, j'aimais organiser. Il y avait tout un fonctionnement de l'armée en question, un équipement qu'il fallait prévoir pour le jour où nous allions nous battre contre telle ou telle cité. Il fallait emporter non pas des cailloux, parce que ça aurait fait mal et nous ne cherchions pas à nous faire mal, mais des choses bizarres, de vieux choux, par exemple, des flèches faites avec du sureau. Nous organisions aussi, deux ou trois fois par an, des foires ou des marchés : tous les gosses apportaient des morceaux de tissus, de couvertures, des vieux sacs, des choses de ce genre-là : avec tout cela, on créait des baraques, et on installait dedans soit des ventes de bonbons, soit une pêche miraculeuse avec des lots, ou encore un cabinet de diseuse de bonne aventure. Et les mères de famille, en s'amusant beaucoup, venaient nous rendre visite. Nous récoltions quelques sous. Il y avait vraiment une forte organisation de la vie enfantine qui, peut-être, m'a donné l'habitude, déjà, des premiers réflexes d'une organisation sociale. Voilà en somme ce que je peux dire sur mon enfance...

«La guerre des boutons», nous ne l'avons pas inventée, cela dit... Je ne sais pas comment ça se passait dans les coron du Nord, mais je pense que si on faisait une recherche, on trouverait vraisemblablement que le coron, cette grande habitation d'un ensemble conjoint avec un seul étage de plain-pied sur la rue, était tout à fait favorable à ce contact entre familles, à ce contact entre enfants. Je ne pense pas que nous ayons fait quelque chose de particulier en termes d'organisation, mais peut-être avons-nous inventé certains jeux. Cette société d'enfants dépassait rarement l'âge de douze, treize ans. Ensuite les préoccupations devenaient différentes ; pour moi, ce furent le sport et la musique.

J'ai eu le bonheur d'avoir pour amis des enfants également d'extraction très modeste, qui sont devenus aussi instituteurs, chez lesquels il y avait les grands opéras en livrets musicaux. C'était une famille de contremaîtres, des ouvriers qui avaient eu une promotion interne. Dans cette famille, j'ai lu *Faust* ou *Carmen* en musique avant d'entendre ces opéras qui étaient populaires à l'époque.

Lorsque j'avais neuf ou dix ans, ma mère m'avait fait apprendre la musique dans un petit cours privé et elle avait tenu à ce que je fasse du violon avec un de ses vieux amis qui était professeur, très modeste, mais enfin professeur de violon. Donc, je «cricrinais», mais cela m'avait donné une certaine connaissance de la musique. À douze ou treize ans, j'avais déjà joué sur mon violon, tant mal que bien, la plupart des airs connus des opérettes de l'époque. Et au même moment, je le répète, j'ai découvert chez ces amis les partitions de *Faust*, de *Carmen*, de *Tannhäuser*. Nous les lisions, puis quand ils ont eu des disques, nous les écoutions ensemble. Il y avait dans cette famille un véritable culte pour le chant, le chant

lyrique notamment, et pour la musique en général. À treize, quatorze ans, je savais ce qu'était un contre-ut pour un ténor.

J'ai arrêté le violon à l'école normale, parce qu'à l'école normale, tous les soirs entre sept heures et demie et huit heures, la récréation était consacrée à l'apprentissage de la danse, mais de la danse musette évidemment. Et en tant qu'élève de première année jouant du violon et connaissant un peu la musique, j'étais réquisitionné pour faire danser les autres. Alors, je dois dire que j'en ai eu très vite assez, et j'ai décidé d'arrêter le violon. Cela dit, ils m'ont puni en me mettant à la batterie. La batterie, c'était une chaise sur laquelle on tapait, dont on avait enlevé les barreaux. On tapait avec les barreaux sur le siège pour faire la batterie. Enfin, j'ai abandonné à ce moment-là, d'autant qu'il y avait à l'école normale en deuxième et troisième années des violonistes de qualité, et je n'aurais pas osé éreinter les oreilles de mes camarades avec quelque chose qui n'était pas du tout satisfaisant.

Quant au sport, il est devenu, pour mes camarades et moi-même, une activité très importante, sous des formes évidemment très peu organisées, parce qu'il n'y avait pratiquement pas à l'époque d'associations sportives. C'était le moment où les Jeux Olympiques commençaient, grâce à la radio et aux journaux, à avoir une certaine notoriété, avant même Nuremberg, le Nuremberg allemand, et nous commençons à connaître les performances des lanceurs de marteau, des sauteurs en hauteur. Alors, nous nous exerçons à l'athlétisme... Nous organisons des courses, comme le cent mètres, ou d'autres épreuves sur des chemins qui n'étaient pas fréquentés par les voitures, ou d'autres compétitions. Ensuite le football, bien sûr, c'est le sport facile. Et comme les ingénieurs de l'usine avaient un club de tennis, nous allions les regarder en montant sur les palissades qui entouraient le court. Pour nous, ça semblait vraiment un sport très noble, très aristocratique, et dès que nous avons pu, nous avons entrepris de jouer au tennis. J'ai commencé à jouer au tennis avec des battoirs à linge, sur un terrain de football qui était un peu piétiné et où il n'y avait pas beaucoup d'herbe. Nous tendions une ficelle, et nous tapions la balle avec ces battoirs à linge que nous empruntions à nos mères. C'est comme cela que j'ai commencé à jouer au tennis. J'ai continué, une fois à l'école normale, mais avec une vraie raquette ! Ensuite, j'ai fait partie d'une équipe de football de mon niveau, quand j'avais vingt ans, et j'étais, au même âge, joueur de tennis classé. À l'école normale, je me suis donc passionné pour le sport, le tennis et le football, et aussi pour la musique. J'ai fait partie d'une chorale. Je dirigeais même, quand le professeur me confiait de temps en temps la direction de la chorale de l'école normale. Ce fut une de mes grandes joies.

## L'ÉCOLE PRIMAIRE DE DOMBASLE

Comme tous mes camarades du coron, je suis allé à l'école à Dombasle. Les jeunes Italiens ou les jeunes Polonais voulaient tellement briller, progresser et rattraper les Français, qu'ils faisaient beaucoup d'efforts et nous obligeaient, nous autres Français de souche, à en faire peut-être plus que nous ne l'aurions souhaité. Enfin, je n'avais pas beaucoup de difficultés : j'étais ce qu'on appelle un bon élève. J'ai passé le certificat d'études à douze ans, et un examen complémentaire qui existait seulement en Lorraine et qu'on appelait le « premier ordre », qui était donc intermédiaire entre l'enseignement secondaire et le primaire, et j'ai terminé dans la même école au cours complémentaire pour les classes de quatrième et de troisième.

J'ai passé le « brevet », comme on l'appelait à l'époque, et en même temps le concours de l'école normale, parce que c'était la seule possibilité financière de promotion qui existait pour des garçons comme moi, dont la mère ou les parents ne pouvaient pas assumer les frais de scolarité. Aller au lycée, faire des études secondaires, c'était totalement exclu dans la mentalité ouvrière. Le lycée était fait pour les enfants d'ingénieurs, à la rigueur de contremaîtres. Il aurait été incompréhensible qu'un enfant d'ouvrier puisse envisager d'entrer en sixième au lycée. Et puis, encore une fois, il y avait un style lié au lycée, il y avait des dépenses liées au lycée. Il fallait prendre le train tous les jours, se rendre au lycée de Nancy, qui n'était pas très loin, mais enfin il fallait le faire tous les jours, ou être interne, ce qui était plus difficile. Personne n'avait les possibilités, les renseignements nécessaires pour faire une demande de bourse. Et les instituteurs, c'était normal, ne tenaient pas à perdre les bons élèves au profit du lycée ; or j'étais le premier du canton au certificat d'études. Le cours complémentaire m'a sauvé sur le plan scolaire.

D'ailleurs, le débouché naturel pour les enfants d'ouvriers, bons élèves, c'était l'école normale et la fonction d'instituteur. Il y avait une fonction intermédiaire, qui était celle d'employé de bureau dans l'usine ; ces employés de bureau étaient recrutés directement sur place, à partir du brevet élémentaire. Le passage par le lycée n'entraînait pas dans les prévisions d'avenir que nous pouvions faire dans notre milieu social. Je me suis donc destiné à devenir instituteur. L'enseignement, et surtout l'enseignement donné par des instituteurs, qui pouvaient devenir professeurs de cours complémentaire, offrait une carrière qui les démarquait des autres. Dans les familles comme la mienne, on ne connaissait pas le traitement d'un instituteur, mais on avait des notions claires de son statut social et de son utilité. Devenir instituteur était vraiment le moyen d'émancipation. D'ailleurs, le titre de la revue du SNI, qui s'appelait dès ce moment-là *L'École libératrice*, était très significatif et très juste pour les esprits ouvriers. L'avantage était, qu'ayant terminé mon brevet à quinze ans, j'entrais à l'école normale et, qu'à partir de ce

moment-là, il n'y avait plus de frais pour ma famille. Les élèves touchaient un petit salaire, l'internat était totalement gratuit, et c'était pour ma mère comme pour moi la solution de tous nos problèmes financiers.

## L'ÉCOLE NORMALE DE NANCY, 1935-1938

### *La formation reçue*

J'ai suivi pendant trois ans les cours de l'école normale de Nancy. Il fallait faire un effort considérable pour réussir le concours. L'année où j'y suis entré, c'était en 1935, pour tout le département de Meurthe-et-Moselle qui comptait 800 000 habitants à l'époque, il n'y a eu que vingt admis à l'école normale sur environ trois cents candidats. Je me souviens que mes instituteurs me donnaient, pour mon travail personnel, des bouquins, des manuels qui étaient déjà ceux de l'école normale ou du brevet supérieur. Alors, après tous ces efforts, quand je suis arrivé à l'école normale, j'ai soufflé. Toute proportion gardée, c'est la situation des élèves de « taupe » qui arrivent à Polytechnique : ils décident qu'ils en ont fait assez, et s'arrêtent un peu. Et je me suis découvert un caractère très chahuteur, très fantaisiste. Pratiquement, je n'ai pas travaillé pendant ces trois années, mais j'étais dans une ambiance porteuse et j'ai gardé, de l'école normale, le goût pour le sport et le goût pour la musique. J'ai failli devenir professeur de musique, et c'est mon professeur qui m'en a dissuadé. Il m'a dit : « Vous serez trop malheureux si vous êtes professeur de musique ».

J'étais à l'école normale dans un milieu « politico-intellectuel » bien différent de celui que j'avais connu, en matière d'idées politiques et de croyance religieuse. Je me trouvais dans un bain qui m'a complètement surpris. Ma famille était catholique, j'étais moi-même très croyant, pratiquement jusqu'à mon entrée à l'école normale. À l'école, nous avions certains professeurs qui s'employaient à changer nos mentalités. Je ne leur en veux pas, mais ça a été pour moi un choc très dur. J'avais à peine seize ans quand j'ai commencé la première année : j'avais quinze ans et onze mois. Au bout de deux mois, notre professeur d'histoire nous parlait du problème de Jésus, en passant trois semaines à nous démontrer que Jésus ne pouvait pas être une personne divine, de même pour Jeanne d'Arc. Donc, tous les tabous que je pouvais avoir dans ce domaine ont été détruits presque sciemment. Cela dit, j'ai été mis en contact avec des modes de raisonnement, des formes d'intelligence qui m'ont finalement beaucoup servi. Je ne dis pas que les croyances ou que les discussions sur les croyances m'ont apporté quelque chose, mais l'exercice intellectuel qui les accompagnait m'a donné une profondeur de réflexion que je n'aurais pas eue sans cela. Nous avions nettement deux types d'enseignants : ceux qui étaient, comment dirais-je, des spécialistes de mathé-

matiques, de physique, et puis ceux qui étaient des doctrinaires. Le professeur d'histoire, le professeur de langue, de lettres, le professeur de psychologie, étaient des doctrinaires, des laïques et des socialistes, formés et placés là pour de bonnes raisons. Mais je ne regrette pas du tout ce temps-là.

J'ai finalement obtenu d'assez bons résultats : j'étais entré sixième à l'école normale et, bien que je n'y aie rien fait, j'en suis sorti neuvième. Je n'avais pas envisagé d'être autre chose qu'instituteur. La pédagogie m'a passionné. Nous avions, chaque semaine, une « leçon modèle » à faire devant les autres élèves. Elle était suivie de critiques très dures. Nous avions, vraiment, sur le plan pratique, une formation excellente, et je dois dire que, quand je me suis trouvé à la fin de mes années d'école normale devant une classe, cela ne m'a posé aucun problème. J'étais vraiment de plain-pied avec le métier. Pendant cette formation, la seule diversion avait été introduite par la préparation militaire supérieure. J'ai failli me retrouver à Saint-Cyr comme élève-officier... Mais oui ! J'avais été admis à Saint-Cyr directement comme élève-officier parce que j'avais été reçu premier pour la région. J'étais séduit par la nouveauté de cet enseignement et peut-être aussi par le prestige de l'uniforme. Mais de toute façon, j'étais encore jeune, j'avais dix-huit ans en sortant de l'école normale, et je n'étais pas encore appelé au service militaire. J'ai donc enseigné pendant deux ans comme instituteur<sup>1</sup>.

### *Le Front populaire*

À l'école normale, pendant ces années, nous suivions de très près ce qui se passait dans le pays sur le plan politique ou sur le plan social. Il y avait un groupe communiste dans ma promotion. Ce groupe imprimait de nuit un journal dans les caves de l'école. Il travaillait d'ailleurs plus pour l'extérieur que pour l'école normale. Il existait une sorte d'accord tacite : personne à l'intérieur d'une promotion n'essayait de modifier les opinions politiques des autres élèves. Nous avions un royaliste qui s'est engagé ensuite dans la Légion des volontaires français contre le bolchevisme. Nous en plaisantions entre nous, mais il ne menait pas vraiment d'actions assez fortes pour trouver des adhérents à son mouvement. Il y avait des discussions, mais finalement assez peu. Il existait de petits groupes dont les membres se rencontraient, mais ils ne menaient pas d'action doctrinale destinée aux élèves.

Dans ma famille, la période du Front populaire a été très mal vécue. Ma mère, qui était ouvrière et avait besoin de gagner sa vie, a très mal ressenti les incitations aux grèves. Elle avait une formule qui m'a toujours frappé, en parlant des meneurs, de ceux qui défilaient ; c'était, pour elle, « tous des grandes gueules ». C'est une expression très lorraine. Il faut dire, encore une fois, que ma mère était

---

1. René Haby est nommé instituteur en 1938 dans la banlieue de Nancy, à Laxou.

dans des conditions très particulières. Elle avait absolument besoin de son salaire, or son employeuse était une parente qui tenait un petit atelier de confection pour des entrepreneurs plus éloignés ; mais enfin, c'était elle la directrice de l'atelier, et une grève aurait été interprétée comme une action contre elle. Ma mère n'a jamais participé ni aux grèves, ni aux défilés. Mon oncle lui-même, chaudronnier, n'a jamais fait un jour de grève. Il y avait donc, dans ma famille, une certaine réticence à l'égard du Front populaire. Moi, à l'école normale, j'étais spectateur et pour nos professeurs, il était plus important de nous donner un esprit laïque, que de rechercher notre accord sur les phénomènes sociaux de l'époque.

### *L'arrivée de la guerre*

La guerre, nous l'avons vu arriver. Il y avait d'ailleurs en Lorraine une habitude de la guerre. Je crois que c'est Émile Moselly<sup>2</sup> qui, dans un de ses romans, raconte qu'une femme habillée en noir, comme toutes les Lorraines à partir de trente ans, regardait le ciel vers le début de l'hiver et disait : « Est-ce que nous allons avoir la guerre cette année ? » C'était dans la mentalité lorraine, la guerre apparaissait comme une fatalité, presque normale. Alors, évidemment, nous avons suivi avec beaucoup d'attention tout ce qui préparait à la guerre. Mais, en même temps, la jeunesse de l'époque était finalement très peu engagée sur le plan patriotique. Nous parlions tout à l'heure de la laïcité : l'antimilitarisme faisait aussi partie de la doctrine qui nous était inculquée à l'école normale, mais c'était également l'ambiance dans laquelle baignait la jeunesse française ! C'était l'époque des chansons de Tino Rossi, de Maurice Chevalier. Il y avait une joie de vivre, un désir de vie facile. Le Front populaire, par certains côtés, exprimait ce désir d'une vie meilleure, au sens presque le plus simple du terme, et les jeunes que nous étions, même en Lorraine, participaient de ce courant. La réaction de beaucoup, c'était effectivement : « Vive Munich ! ». Tout ce qui pouvait permettre de retarder, d'écarter le spectre de la guerre, était très bien considéré.

Mais moi, j'étais un peu différent. Comme je l'ai déjà dit, mon père était un combattant de la guerre de 14-18, mon oncle aussi, enfin tous mes parents ; j'avais baigné dans ces récits de la guerre de 14-18, mes lectures étaient des lectures guerrières. J'avais retrouvé dans les tiroirs de mon oncle un bouquin paru aux environs de 1890-1900 qui s'appelait *Tu seras soldat* et qui avait été mon livre de chevet. Moi aussi, comme tous les jeunes, j'aimais la vie et ses facilités, mais je ne participais pas à cette ambiance munichoise.

---

2. Émile Moselly, pseudonyme de Émile Chénin, auteur lorrain de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, originaire de Toul, figure avec Charles Péguy parmi les fondateurs des *Cahiers de la Quinzaine*. Il obtint le prix Goncourt en 1907, pour *Terres lorraines*. Il s'inscrit dans le courant littéraire régionaliste de l'époque et peint une Lorraine rurale en voie de disparition.

## LES ANNÉES DE GUERRE, 1939-1945

Quand j'ai été mobilisé<sup>3</sup>, j'ai été, comment dirais-je, troublé par la « drôle de guerre ». Je me souviens d'une image qui m'avait frappé. Près de la Ligne Maginot, un soldat avec son casque, son fusil-mitrailleur en batterie, mais qui était assis sur une chaise. C'était une image assez célèbre. À ce moment-là, on espérait que la guerre « partirait en quenouille » et je dois dire que tout ceci ne me plaisait pas. En mai 1940, en arrivant dans les casernes, en circulant dans les trains, j'ai été très peiné de la mentalité défaitiste qui régnait, y compris parmi les officiers ! Un capitaine nous a même dit : « Vous savez, la meilleure chose qui puisse nous arriver, c'est d'être faits prisonniers par les Allemands, parce que, comme ça, il n'y aura plus de combats. »

J'ai été fait prisonnier par les Allemands. J'ai été enfermé dans une caserne de La Rochelle puis dans le camp d'Avord, dans le Cher, un camp d'aviation. Au début, j'aurais pu m'évader sans problème, et nous avons essayé de trouver le moyen de regagner un port pour partir en Angleterre avec quelques amis. Cela n'a pas été possible, mais j'étais dès le départ touché par l'appel du général de Gaulle et son anti-pétainisme. Je n'ai jamais eu de doute dans ce domaine, malgré la propagande. C'est une attitude, je le répète, comme la politique, que l'on a en soi, sans savoir très bien pourquoi. En réfléchissant à la position de ma famille vis-à-vis du Front populaire, à mon intérêt pour l'armée et à ma réaction anti-défaitiste en 1940, il m'apparaît aujourd'hui clairement que la guerre a eu des conséquences importantes pour moi. Sans doute a-t-elle confirmé mes attitudes politiques fondamentales, mon refus de certaines facilités, de certains abandons, des idées que certains, j'imagine, appelleraient « de droite ».

Pendant la période de guerre de 1941 à 1944, j'étais instituteur et j'étais résistant.

J'avais déjà eu deux postes en 1938 et en 1939 dans la banlieue de Nancy. Je suis revenu en 1940, ou au début de 1941, en fraude bien sûr, puisque l'on n'avait pas le droit de retourner en zone interdite. Mais enfin, je l'ai fait, et là, l'Inspection académique m'a donné à nouveau plusieurs postes d'instituteur, toujours autour de Nancy. À partir du moment où j'avais été instituteur avant la guerre, j'étais sur les registres de l'Inspection académique et on ne m'a pas demandé ce que j'avais fait dans l'intervalle, parce qu'il n'y avait pas de contrôle possible. Donc, en janvier 1941, j'ai repris, tout simplement, un poste à Nancy.

---

3. René Haby a été mobilisé le 19 mai 1940. Il est fait prisonnier et est interné à La Rochelle, puis à Avord. Libéré, il est incorporé dans l'organisme préparatoire des Chantiers de jeunesse, du 28 août 1940 au 21 janvier 1941.

En juillet 1941, j'ai créé avec trois amis agriculteurs un embryon de mouvement de résistance. Nous avions une volonté commune de ne pas rester sur l'échec de 1940. Pendant cette période, j'ai suivi des mouvements de résistance, sans cependant y participer en permanence. Ainsi je ne suis pas allé au maquis, je servais d'agent de liaison avec un maquis, j'y faisais des passages, mais je n'ai jamais quitté mon poste d'instituteur. Je devais aller en Allemagne pour le Service du Travail Obligatoire ; finalement, un médecin a bien voulu déclarer que j'étais tuberculeux et que je ne pouvais pas y aller<sup>4</sup>. J'ai quand même été affecté dans une usine de fabrication d'obus, mais je n'y suis resté que trois semaines, parce qu'on a fait sauter le transformateur de l'usine et l'usine a dû s'arrêter. C'était un acte de résistance<sup>5</sup> interne et, du coup, je me suis trouvé à nouveau sur un poste d'instituteur.

La guerre avait ces deux aspects pour moi : je participais un peu à la résistance et j'avais un poste d'enseignement comme instituteur. Je n'envisageais pas alors de faire des études supérieures. Je suis allé à l'université contraint et forcé. Dans l'école où j'étais instituteur, à Blainville, il y avait un cours complémentaire ; les professeurs en fonction avant la guerre étaient presque tous prisonniers et il fallait les remplacer. Le directeur du cours complémentaire m'a demandé d'y enseigner à partir de 1943. Comme tous les instituteurs des cours complémentaires, je n'avais que vingt-quatre heures d'avance sur les élèves. Je pouvais mieux comprendre leurs manuels scolaires, mais c'est tout. J'ai enseigné les mathématiques, l'histoire, la musique, sans avoir de compétence particulière dans ces disciplines.

---

4. René Haby est envoyé en Allemagne pour le Service du travail obligatoire (STO) ; il y reste du 9 septembre au 21 octobre 1943.

5. Il entre dans la Résistance – Groupe Lorraine 42 – en 1942 et participe à la libération de Lunéville et de son arrondissement en liaison avec l'armée Patton, de septembre à novembre 1944. À ce titre, il reçoit la croix de combattant volontaire de la Résistance.

## AVANCER DANS LA CARRIÈRE, 1945-1962

### DU COURS COMPLÉMENTAIRE AU LYCÉE

Quand la guerre a été terminée, j'ai fait deux choses. D'une part, je me suis marié, et d'autre part, dans les quinze jours qui ont suivi, je me suis inscrit à l'université de Nancy, parce que je me suis dit : « Il faut que je fasse au moins un certificat de licence pour mériter le fait d'être enseignant en cours complémentaire ». Mais je n'envisageais pas du tout de devenir professeur et de faire carrière dans le second degré.

À l'université, la licence de géographie était à cette époque composée de quatre certificats, deux d'histoire et deux de géographie. Alors que je pensais passer un certificat en deux ans, j'ai passé les quatre en deux ans, tout en continuant à enseigner en cours complémentaire et j'ai pris goût aux études supérieures. Cela s'est bien passé pour moi, peut-être parce que les professeurs, qui eux-mêmes reprenaient leurs cours, n'étaient pas très exigeants. Cependant l'université de Nancy n'avait pas, en « histoire-géographie », un niveau extraordinaire. Or, dans ces années, la géographie était en pleine transformation, à la suite de toutes les découvertes faites par les Russes, les Américains, ou les Australiens, notamment pendant la guerre. La géographie des milieux très froids ou des déserts avait fait d'énormes progrès, mais mes professeurs de Nancy ne connaissaient pas très bien les récentes publications russes ou américaines.

Au bout de trois ans, mon ambition s'est accrue : après tout, pourquoi ne pas passer l'agrégation ? J'ai demandé les sujets d'agrégation qui avaient été donnés à l'oral au concours précédent : sur trente ou quarante sujets, il y en avait vingt dont je ne comprenais même pas le libellé. Je ne savais pas ce que le sujet voulait

dire, alors que j'étais sorti d'une troisième année d'université avec un diplôme d'études supérieures, qui m'avait valu la mention « Très bien ». J'ai donc été obligé de faire un gros travail de mise à jour.

Tout ceci pour vous dire que cette carrière universitaire est venue vraiment « de bric et de broc ». J'en ai suivi presque toutes les étapes. Je n'ai quand-même pas été maître d'internat. Mais j'ai été instituteur, professeur de cours complémentaire, délégué ministériel, puisque mon premier poste à Lons-le-Saunier comme professeur d'histoire était un poste de délégué ministériel. J'ai enseigné ensuite aux lycées de Toul et de Nancy. J'ai obtenu l'équivalence du CAPES parce que j'étais admissible et grand admissible à l'agrégation et j'ai été agrégé en 1954.

L'école normale nous donnait l'amour des enfants, nous y recevions une excellente formation pratique, mais nous ne faisons pas beaucoup de pédagogie théorique, ou alors d'une façon tellement mécanique que ça ne nous apportait pas grand-chose. Lorsque j'ai enseigné en cours préparatoire puis en cours complémentaire, j'ai vraiment essayé de m'informer, de me documenter sur les théories existantes. J'ai correspondu avec Freinet : j'avais déjà mis au point quelques méthodes actives pour l'école primaire, un système de fiches que j'avais essayé en vain de commercialiser. Freinet m'a dit que c'était absolument inintéressant, beaucoup trop doctrinaire, que cela ne laissait pas assez de liberté aux élèves. Enfin évidemment, à l'école normale, on parlait de Montessori<sup>1</sup>, de Claparède<sup>2</sup> et j'ai continué sur la lancée. Je suis donc arrivé dans le second degré en 1948 avec, dans le domaine de la recherche pédagogique, un bagage très supérieur à celui que je trouvais autour de moi chez les professeurs certifiés et agrégés, qui enseignaient en 1948 comme vraisemblablement ils auraient enseigné en 1848.

J'étais stupéfait d'ailleurs de l'inexistence de mouvement pédagogique dans le second degré, lorsque j'y ai accédé. Entre 1948 et 1954, la pédagogie dans le secondaire était totalement traditionnelle. Madame Hattinguais<sup>3</sup> avait réuni autour d'elle un petit groupe de gens qui voulaient changer les choses et elle entreprenait avec cette équipe de rénover l'enseignement secondaire. Je m'y suis trouvé intégré, bien sûr, par goût et, peut-être cette fois, par compétence. Je suis allé très souvent à Sèvres, dans les colloques. J'ai donc connu les classes nouvelles, qui ont été une des premières applications au second degré de méthodes actives qui

- 
1. Maria Montessori, 1870-1952, docteur en médecine, auteur de *Pédagogie scientifique*, 1921.
  2. Édouard Claparède, 1873-1940, professeur de psychologie à l'université de Genève, auteur de *L'éducation fonctionnelle*, 1931, et de *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, 1946.
  3. Edmée Hattinguais était directrice du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) installé dans les anciens locaux de l'École normale supérieure de Sèvres.

nous étaient très familières dans le premier degré. Mais c'était loin d'être quelque chose de généralisé.

Lorsque j'étais professeur au lycée de Nancy, j'ai fait une expérience qui est restée assez célèbre ! J'ai fait, en classe de première, une année complète d'enseignement de géographie et d'histoire à partir de documents, sans jamais faire une heure de cours *ex cathedra*. On avait déjà quelques moyens matériels, des rétroprojecteurs ; il y avait des stencils qui permettaient de tirer avec une encre spéciale des exemplaires en assez grand nombre pour les élèves d'une classe. Donc, je préparais des documents, des cartes, des graphiques, des photographies qu'on projetait, et la classe prenait contact de cette façon avec le sujet étudié, par exemple l'agriculture aux États-Unis, ou l'agriculture du Bassin parisien, à partir de documents. Les élèves étaient chargés de les analyser, soit sur la base de questions écrites, soit sur la base de commentaires faits en classe ; j'écrivais ou je faisais écrire au tableau toutes les observations faites sur ces documents, et c'est seulement à la fin de l'heure ou dans l'heure suivante qu'on reprenait ces observations pour leur donner un ordre logique, construire un plan d'étude. J'ai tenu un an avec ce système. Je crois que les inspecteurs généraux qui m'avaient rencontré au lycée de Nancy étaient intéressés par ce que je faisais. Ils en avaient parlé au directeur du second degré, Charles Brunold<sup>4</sup>, qui m'a fait venir deux fois à Paris pour lui exposer mes conceptions sur les méthodes actives d'une façon générale. Son ami, l'inspecteur général Jean Voisin, qui avait été proviseur du lycée Poincaré de Nancy, et qui était lui-même très intéressé par les techniques pédagogiques modernes, m'a toujours suivi de très près. Je me souviens encore que, dans son bureau au Ministère, cela m'avait frappé la première fois que j'y étais allé, Voisin avait encadré la formule de Bergson : « L'intelligence monte des mains vers la tête ». J'ai moi-même beaucoup travaillé plus tard, quand j'étais proviseur, sur la notion de l'intelligence concrète.

Plus tard, d'ailleurs, le Brésil m'a invité pour présenter dans l'État de São Paulo mes recherches. Je n'avais cependant pas réussi à convaincre mes collègues du lycée de Nancy ; chaque professeur travaillait seul, totalement seul. Il n'y avait aucun esprit d'équipe. On racontait d'ailleurs une histoire assez amusante, qui se rattache à la période précédente, à la guerre, à la « drôle de guerre ». Sur la Ligne Maginot, des soldats se retrouvent et ils parlent :

« Qu'est-ce que tu fais ? »

– Ben moi, je suis dans l'enseignement.

– Ah, tiens, moi aussi ! Et tu es quoi, instituteur ? professeur ?

---

4. Charles Brunold est directeur général de l'enseignement du second degré de 1951 à 1960 ; il devient ensuite chef de l'Inspection générale.

- Je suis professeur.
- Ah, ben moi aussi, c'est curieux ça. Mais tu es à quel endroit ?
- Au lycée de Nancy.
- Eh ben, moi aussi ! »

Je ne sais pas si cette histoire est vraie, mais elle est caractéristique de cette période.

En 1952, alors que j'étais professeur au lycée de Nancy, je n'étais pas encore agrégé, j'ai été choisi par mes collègues comme délégué syndical : la place était vacante et personne n'en voulait. Je faisais partie du SNES depuis un certain temps, sans compétence particulière. Enfin, j'ai accepté de faire un intérim qui a duré presque un an. Il n'y avait pas une grande activité syndicale, nous faisons une manifestation quand nous en recevions l'ordre de Paris. C'est tout ce que l'on faisait ! Enfin, j'avais quand même été amené à rencontrer une ou deux fois le recteur Jean Capelle<sup>5</sup> pour lui exposer nos doléances. Je l'avais beaucoup apprécié, c'était un homme extraordinaire. Probablement savait-il que je m'intéressais aux recherches pédagogiques. J'ai préparé l'agrégation tout en étant professeur à Lons-le-Saunier, puis à Toul et à Nancy, c'était très difficile. Le concours était très sélectif. On ne prenait qu'une dizaine d'agrégés en géographie pour toute la France. La première fois que j'ai été grand admissible, j'étais douzième au classement final et on a pris onze candidats. L'année suivante, j'étais onzième et on en a pris dix. Alors, j'ai décidé d'abandonner. J'enseignais depuis 1938, ça faisait seize ans, et j'ai pensé que je pouvais changer d'activité, devenir principal de collège et mettre ainsi davantage en valeur ou en pratique les idées que j'avais sur l'enseignement. J'ai donc demandé à entrer dans l'administration ; puisque j'étais professeur certifié, je pouvais devenir principal de collège. À ce moment-là, le recteur Capelle m'a fait venir, en février ou mars 1954, en me disant : « Monsieur Haby, ça fait deux fois que vous êtes grand admissible à l'agrégation, je ne vous inscris sur la liste d'aptitude que si vous me promettez de passer une troisième fois l'agrégation, car à votre âge, on n'a pas le droit d'abandonner. »

J'étais complètement affolé, parce qu'on commençait à préparer l'agrégation à la Pentecôte de l'année précédente, dès que les programmes étaient publiés. On allait à Paris pour recueillir les programmes à la sortie de l'impression, pour avoir trois ou quatre jours d'avance sur les autres candidats. Surtout en géographie où il y avait des sujets, comme en histoire, où il fallait pratiquement tout faire soi-même. Il y avait toujours un ou deux sujets qui n'étaient pas traités dans les manuels, qu'il fallait composer à partir d'articles de revues. C'était un gros

---

5. Jean Capelle, ingénieur des Mines et ancien élève de l'École normale supérieure, dans la même promotion que Georges Pompidou, avait été directeur général de l'enseignement en AOF de 1947 à 1949. Il est recteur de l'académie de Nancy de 1949 à 1954.

travail. Alors j'ai promis parce que j'y étais obligé, et j'ai travaillé, parce que je suis consciencieux ! J'ai travaillé trois mois puis j'ai passé l'agrégation pour la troisième fois, et j'ai eu de la chance parce que tous les sujets posés étaient des sujets totalement imprévus. Comme j'étais un vieil agrégatif, j'avais une réserve de connaissances qui m'a servi, alors que tous les brillants candidats plus jeunes, ont été désarçonnés par ces sujets. J'ai donc été, comme d'habitude admissible puis grand admissible, et j'ai téléphoné à ma femme en lui disant : « Écoute, je suis désolé, on ne peut pas partir en vacances parce que je suis encore grand admissible. » Elle m'a dit : « Oh, j'en ai assez, ça suffit, dépêche-toi de terminer ! ». Et je ne suis pas allé voir les résultats. Oui, je n'y suis pas allé parce que je ne voulais pas avoir un petit pincement au cœur en voyant que j'étais dixième et qu'une fois de plus, on en prenait neuf... Mais avant de reprendre mon train pour Nancy, j'ai voulu quand même voir ce qu'avaient fait les copains. Quand je suis arrivé à l'Institut de géographie, le concierge qui me connaissait bien m'a dit : « Mais, monsieur Haby, on vous attend depuis le début de l'après-midi pour vous faire choisir votre poste ! ». Je lui réponds : « Tiens, j'ai réussi cette fois-ci ? ». Il me dit : « Vous êtes le premier ! ». Le président du jury rangeait ses documents, s'appêtait à partir et me dit, navré, qu'il ne pouvait m'offrir que quelques postes. Il ne fut pas très heureux de m'entendre lui répondre que de toute façon, je voulais devenir principal de collège. Enfin, voilà pour la petite histoire.

## CHEF D'ÉTABLISSEMENT, 1954-1962

### *Le collège, puis le lycée de Saint-Avold, 1954-1958*

On m'avait proposé un poste d'assistant en Faculté, mais j'ai refusé. J'avais déjà reçu ma nomination de principal dans un collège où il n'y avait que quatre-vingt dix élèves, à Wassy, un tout petit bled de la Haute-Marne. Finalement, je n'y suis pas allé. L'inspecteur général Voisin<sup>6</sup> est venu me voir chez mes beaux-parents pendant les vacances, et m'a dit : « Écoutez, vous n'allez pas aller à Wassy, vous êtes premier à l'agrégation, c'est ridicule ».

Or les Houillères lorraines étaient en plein essor et les nombreux ingénieurs qui venaient d'arriver voulaient absolument pour leurs enfants quelque chose de plus que le petit collège local situé à vingt kilomètres de la Sarre et où d'ailleurs on parlait assez peu français. Alors Voisin me dit : « Il faut que vous alliez là. Il y a mille cinq cents élèves et cet établissement va se développer et devenir un lycée ».

---

6. Jean Voisin, agrégé d'histoire, inspecteur général de l'Instruction publique en 1954. En 1960, il est adjoint de Charles Brunold, directeur des enseignements classiques et modernes.

Voilà comment, au lieu d'aller à Wassy, je suis allé au collège de Saint-Avold ; l'année suivante, il était transformé en lycée. Je suis donc devenu proviseur de lycée.

J'ai retrouvé à Saint-Avold les clivages sociaux de ma jeunesse. J'étais dans un milieu de mineurs de houille, où l'écart entre deux catégories sociales, les ingénieurs et les mineurs, était au moins aussi marqué que celui que j'avais connu à l'usine dans la ville de mon enfance. Les mineurs étaient des gens très simples, d'origine locale ou d'origine immigrée, qui n'avaient qu'une connaissance assez approximative du français et pour lesquels la réussite scolaire des enfants était vraiment le moyen de promotion sociale le plus évident. J'ai vu chez mes internes, parce qu'il y avait une centaine d'internes à l'époque, d'origine exclusivement ouvrière, j'ai vu et senti une volonté de réussite extraordinaire, qui avait été la mienne, toute proportion gardée et pour des raisons différentes. Moi aussi, j'avais eu besoin de la réussite scolaire pour me sortir de ma propre condition sociale. Il y avait chez ces élèves une extraordinaire volonté de réussir, la volonté lorraine, et même, si je puis dire, la volonté lorraine allemande, qui était encore plus forte que l'autre. Des gosses, qui ne parlaient pas bien français, étaient formidables en mathématiques parce que les mathématiques étaient pour eux un langage commun. Ils réussissaient vraiment très bien en sciences. J'ai donc été amené à réfléchir aux moyens d'aider ces enfants. Je crois avoir été le premier, avant que les textes ne les rendent obligatoires, à créer des laboratoires avec des postes de travail individuels. J'avais condamné pour cela un lavabo de l'internat et fait placer au-dessus des éviers des tables en formica, et ainsi les professeurs ont pu faire des expériences. C'est dans un collège perdu, à vingt kilomètres de la frontière sarroise, avec de jeunes professeurs dynamiques, pleins de bonne volonté qu'a été installée la première salle de travaux pratiques individuels de physique-chimie.

J'ai également créé une bibliothèque. Je crois avoir aussi été l'un des premiers à fonder la bibliothèque des élèves et la bibliothèque des professeurs. Dans le lycée, enfin le collège, il y avait une bibliothèque très noble pour les professeurs, où personne n'allait jamais, et une bibliothèque pour les élèves, très pauvre. Tout a été rassemblé dans une salle que j'ai fait équiper. Les Houillères de Lorraine m'ont beaucoup aidé matériellement. On a créé la première salle d'étude en bibliothèque pour les élèves. Ils pouvaient y consulter un certain nombre d'ouvrages que j'avais évidemment fait acheter. Il n'y avait plus de distinction entre la bibliothèque des professeurs et celle des élèves.

J'ai créé des clubs. À l'époque, la journée de repos était encore le jeudi, mais il n'y avait pas de cours le mercredi après-midi. La présence des élèves était obligatoire et ils se répartissaient en une vingtaine de clubs. Il y avait un club de sport, un club de musique, un club de photographie, un club de travaux pratiques. J'avais des élèves qui faisaient déjà des recherches sur les fusées. Il y avait enfin

toutes sortes de possibilités, un club de philatélie, un club d'échecs, un club de cinéma... Financièrement, je n'avais aucun problème, parce que les Houillères tenaient à ce que cet établissement, qui était central pour eux, soit un établissement novateur. On a pu rétablir aussi une belle distribution des prix.

Il fallait sortir ces jeunes d'origine modeste d'une condition très, très difficile et nous avons parfaitement réussi. De l'autre côté, la catégorie des ingénieurs et des cadres était, elle, très exigeante. Les Houillères faisaient venir à l'époque des ingénieurs par centaines, des ingénieurs nouveaux, venant de « la France de l'intérieur » comme on disait dans cette région. Ils étaient totalement stupéfaits, voire sidérés, de se trouver dans une région où l'on parlait à peine français. Le vieux professeur de physique qui était là avant mon arrivée parlait très difficilement le français. Il avait fait toutes ses études avant 1914, et avait été replongé dans le milieu allemand entre 1940 et 1945. Il pensait en allemand et traduisait en français. Cela dit, il avait aussi des qualités évidentes. Les ingénieurs qui sortaient de l'École des Mines de Saint-Étienne et qui arrivaient là ne comprenaient pas le parler local. J'en connais un qui est allé un jour chez la quincaillière pour chercher des ampoules électriques. La quincaillière lui dit : « à fis ou à paillonnette ? » avec l'accent local, et je ne veux pas trop le caricaturer, alors il répond : « Mais madame, je ne comprends pas ce que vous dites, je ne parle pas allemand ! »

À Saint-Avold, j'avais donc d'une part une population d'enfants de mineurs, très simple et très méritante, pour laquelle j'ai vraiment essayé de faciliter l'enseignement, et d'autre part une population d'enfants, de fils et de filles d'ingénieurs. Ces ingénieurs qui sortaient pour la plupart des Grandes écoles souhaitaient et espéraient que leurs enfants feraient au moins le même cursus qu'eux. Ils avaient en matière d'enseignement de très fortes exigences. Les relations avec ces parents n'étaient pas toujours faciles, parce qu'ils voyaient les choses de façon parfois un peu égoïste. Mais ils m'ont amené à avoir à la fois une préoccupation de réussite pour les catégories en difficulté et une exigence de niveau pour répondre aux prétentions de ces catégories que l'on pourrait appeler « bourgeoises ».

Je demandais donc à mes enseignants un travail très sérieux. J'avais de jeunes professeurs qui débutaient dans l'enseignement : une ou deux agrégées qui se trouvaient là par hasard, parce qu'elles étaient femmes d'ingénieurs, et une majorité de maîtres auxiliaires, ayant tout de même un niveau de licencié. Encore imprégnés de leurs études, ils avaient tous une grande curiosité intellectuelle. J'avais mis au point tout un système d'encadrement du travail. J'avais fait imprimer des cahiers de textes, que les professeurs devaient remplir eux-mêmes, avec une ligne pour le devoir donné, une ligne pour le nom des élèves interrogés, une ligne pour le thème de la leçon, des exigences que j'ai pu appliquer parce c'était la Lorraine, mais qui m'ont valu des difficultés après, lorsque je me suis trouvé en Provence ! L'encadrement administratif sur l'action pédagogique était donc très fort. J'ajoute

qu'étant moi-même intéressé, pour ne pas dire passionné par la pédagogie, j'allais très souvent dans les classes. J'ai suivi pendant longtemps certains cours du professeur de philosophie, en me plaignant de ne pas comprendre grand chose à ce qu'il racontait, ce qui l'a amené à changer un peu ses méthodes. J'allais donc dans toutes les classes, on acceptait ma présence et je suivais ce qui se faisait. J'étais premier d'agrégation au milieu de maîtres auxiliaires, c'était en général une autorité qui n'était pas discutée. Et puis, j'avais déjà une certaine notoriété en matière de pédagogie. Nous avions à l'époque un système de réunion mensuelle des professeurs de chaque classe, et tous les mois, je présidais ces réunions. Autrement dit, il y avait un travail très, très organisé, très coordonné. J'avais déchargé de cours une jeune maîtresse auxiliaire qui avait une licence de psychologie et je l'avais mise à la disposition des familles pour des consultations personnelles. Enfin, il y avait un encadrement vraiment efficace qui a donné de bons résultats et les familles soutenaient l'effort d'éducation de façon extraordinaire. Pour les mineurs, c'était le moyen d'ascension sociale, et pour les ingénieurs, c'était le moyen de ne pas déchoir par rapport à leurs idéaux de vie.

Pourtant, les effectifs étaient relativement lourds, et surtout, les conditions matérielles étaient épouvantables. J'étais arrivé dans un établissement qui était installé dans le château d'Henriette de Lorraine. C'était un petit château où la plus grande partie des locaux était occupée par l'internat et par les logements du proviseur et du concierge. Il y avait donc très peu de locaux pour les salles de classe. On avait dû utiliser les baraquements en bois que les Allemands avaient construits pour entreposer du ciment. J'avais quarante-deux classes, qui fonctionnaient dans des locaux provisoires, en bois, avec des toitures en carton bitumé. De plus, le développement des effectifs, à cause de la croissance démographique de la région, m'avait obligé à faire quatre services de demi-pension. Le réfectoire était tout petit, je l'avais fait étendre ; j'avais fait installer une nouvelle cuisine, mais il n'y avait quand même pas suffisamment de place et nous faisons quatre services entre onze heures trente et treize heures trente pour les élèves. On avait déjà mis au point un libre-service !...

Je suis resté quatre ans à Saint-Avold. C'était passionnant parce que, encore une fois, c'était pour la région, une période d'expansion, d'optimisme, de créativité extraordinaire. J'ai vu naître les industries chimiques de la houille, j'ai vu les efforts faits pour que le coke produit à partir du charbon local puisse devenir un coke métallurgique. Il y avait vraiment un esprit de recherche, de création, de créativité. J'ai vu se modifier les techniques d'exploitation de la houille. D'où l'idée d'entreprendre une thèse de doctorat sur la géographie de la région des houillères lorraines, à la fois sur le plan géologique, technique, économique et social. J'avais la bénédiction et l'aide des Houillères qui, par exemple, me faci-

litaient la traduction d'articles étrangers ou me donnaient accès à des documents statistiques considérés comme relativement secrets.

C'était vraiment pour moi le couronnement des études que j'avais pu faire en géographie physique. J'ai d'ailleurs soutenu une thèse secondaire de morphologie, relativement scientifique sur « les affaissements de terrain au-dessus des excavations souterraines ». Et en même temps, ma thèse principale était une étude économique et sociale, qui m'a donné une ouverture, une approche de la géographie que peu de mes collègues géographes avaient à cette époque. Je veux dire : une approche véritablement économique, non pas seulement en termes généraux, mais presque en termes de comptabilité. J'ai probablement été un des premiers à élaborer une thèse dans laquelle les calculs économiques étaient partie intégrante de la réflexion, puisque j'avais des éléments venant des Houillères sur les problèmes d'investissement, d'étalement des remboursements et sur le poids des salaires, des prévisions en matière d'évolution salariale par rapport aux prévisions de production. L'aspect économique, voire économétrique du travail, m'a beaucoup intéressé.

J'ai donc commencé ma thèse de doctorat lorsque j'étais à Saint-Avold. Et puis, sur ces entrefaites, en 1958, mon ami l'inspecteur général Jean Voisin, qui était le collaborateur du directeur général Charles Brunold, m'a appelé au secours parce qu'il y avait un gros problème scolaire à Avignon. Enfin, c'est peut-être anecdotique, mais je crois utile de le raconter.

### *Le lycée d'Avignon, 1958-1960*

On m'envoie donc à Avignon fin mars-début avril 1958, parce que Daladier, qui était maire d'Avignon, fort de son glorieux passé, était venu demander au ministère de régler immédiatement un problème scolaire. Quel était ce problème ? Avignon avait été une des premières villes, grâce à l'influence de Daladier bien sûr, à bénéficier de crédits qui lui permettaient de créer un nouveau lycée. Effectivement, le lycée de garçons qu'on m'a emmené visiter datait du XVIII<sup>e</sup> siècle. Les élèves internes n'avaient pas d'eau chaude, ils se lavaient dans des gouttières en zinc, les dortoirs étaient sous les combles, enfin les salles de classe étaient chauffées avec des poêles, ce qui veut dire que la plupart du temps, elles n'étaient pas chauffées. Or, à Avignon, il peut faire très froid en hiver. À cause de cette situation, Avignon avait été une des premières villes, aux environs de 1955, à bénéficier de crédits importants lui permettant de construire un nouveau lycée. Le projet avait été confié à un jeune architecte de Marseille, tout à fait novateur, qui avait pratiquement inventé le béton brut de décoffrage, c'est-à-dire qu'il pouvait construire un lycée à bien meilleur coût qu'on ne le faisait à l'époque, un lycée sans plâtre, un lycée à la limite sans plafonds, avec des dalles qui en tenaient lieu. C'était une expérience extraordinaire. En plus, pour compenser un peu l'absence de plâtre, il

avait prévu des peintures très vives : le lycée était rouge, vert. Il y avait beaucoup de verdure dedans et dehors, une cour au centre avec des passages surélevés, parce que le Rhône envahissait ce secteur tous les ans au moment des inondations, et les rebords étaient plantés de lavande. Ce lycée était extraordinairement beau. Quand l'inspecteur général Romain Plandé était passé là en janvier ou en février, le lycée était pratiquement fini. Les élèves et les professeurs se réjouissaient d'y aller à la rentrée suivante. Mais l'inspecteur général avait dit : « Non, non, on va donner cet établissement aux filles ». Ça a été une révolution ! Les murs d'Avignon se couvrirent d'affiches disant : « Plus une voix pour Daladier si le lycée ne va pas aux garçons ! ». Il y a eu des manifestations dans la rue, l'inspecteur d'académie a été malmené par les professeurs. Enfin, c'était vraiment la révolution ! Alors Daladier et l'inspecteur d'académie étaient allés au ministère pour exposer le désastre, et demander qu'on fasse quelque chose. Le proviseur du lycée d'Avignon à l'époque était un rapatrié du Maroc, qui était très souffrant. Il est mort d'ailleurs pendant les grandes vacances.

Voisin m'envoie donc là-bas. Brunold est aussi venu me voir. Il m'a dit : « Écoutez, vous nous rendriez vraiment un grand service si vous acceptiez de prendre la responsabilité de la situation ». Je me suis donc trouvé à partir du mois d'avril 1958 dans la situation suivante : j'étais toujours proviseur du lycée de Saint-Avold, à la frontière sarroise et en même temps, sans avoir la qualité de proviseur puisqu'il y en avait déjà un, j'étais chargé de régler les problèmes scolaires d'Avignon. Je couchais dans une petite chambre perdue sous les combles. J'ai pris contact avec des professeurs, avec la directrice du lycée de filles, avec l'inspection générale. Finalement, j'ai trouvé des solutions en répartissant des salles par-ci, par-là. La directrice était très sympathique, elle a accepté de ne pas venir dans le nouveau lycée à condition qu'on lui règle certains problèmes. J'ai donc pu annoncer finalement au mois de juin que la question était réglée.

L'inspecteur général Plandé m'en a énormément voulu ; d'ailleurs, il ne m'aimait pas trop. C'était un grand novateur dans son genre, mais peut-être un peu trop autoritaire et sûr d'avoir toujours raison. J'ai été obligé de le désavouer. J'ai eu l'appui de Brunold, qui était tout heureux de répondre au vœu de Daladier.

La question était réglée, ça s'est passé impeccablement, et je me suis retrouvé proviseur en titre d'Avignon à la rentrée 1958. C'est là, évidemment, que j'ai pris la dimension de la difficulté d'appliquer en Provence mes méthodes lorraines ! Les professeurs se sont rebellés, ils n'ont pas accepté, par exemple, les cahiers de textes que je voulais leur imposer. Je dois dire qu'ils avaient probablement raison, dans la mesure où c'était là, contrairement à la Lorraine d'où je venais, des gens extrêmement compétents, avec un niveau de qualification extraordinaire. Avignon était un poste très demandé, et la qualité du corps enseignant était tout à fait remarquable. J'ai vu là des élèves reçus au baccalauréat à 14 ans avec mention

« très bien ». Mais la sélection était très sévère, à tel point que j'avais été obligé d'exclure du lycée le fils du préfet, à la demande des professeurs de la classe de première, ce qui a provoqué une histoire assez amusante. Un jour, des parents d'élèves viennent me voir. Les parents d'élèves étaient vraiment très présents. C'était un peu, toutes proportions gardées, mes ingénieurs des houillères : ils suivaient l'enseignement de très près. « Écoutez, monsieur le Proviseur, le professeur de français de première est un enseignant tout à fait remarquable, il nous a donné entière satisfaction depuis le début de l'année. Alors, on ne sait pas ce qui se passe, mais il ne corrige plus les devoirs. Il n'en donne presque plus à ses élèves de première, et pourtant c'est une année cruciale ». « Cela m'étonne », ai-je répondu. J'ai fait appeler le professeur en question, et je lui ai dit : « Écoutez, je suis désolé, vous avez une excellente renommée ici, alors je vais vous dire ce qu'il en est. Les parents trouvent que vous ne faites plus travailler vos élèves. Qu'est-ce qu'il se passe ? Est-ce qu'ils se trompent, ou est-ce que vous avez une nouvelle méthode ? ». « Ah, me dit-il avec son accent provençal, Monsieur le Proviseur, je vais vous expliquer. Vous avez exclu le fils du préfet l'année dernière. D'autres aussi ont été exclus du lycée et les parents sont venus me voir, entre autres le préfet, en me disant : vous ne pouvez pas laisser les enfants comme ça, il faut quand même bien qu'ils passent leur bac ! Alors j'ai organisé un petit cours privé. Mais vous comprenez, ces enfants ne sont pas forts, il faut que je leur donne un devoir toutes les semaines, que je le corrige et je n'ai plus le temps de corriger ceux du lycée ».

Cette anecdote montre bien que, là aussi, à Avignon il y avait une volonté de réussite scolaire assez extraordinaire. Enfin, j'ai été obligé d'avoir un peu de souplesse dans ma conception des rapports de l'administration avec les professeurs. Par contre, j'ai continué et développé ce que j'avais expérimenté déjà à Saint-Avoid en matière d'organisation de la vie scolaire des élèves. Il y avait un gros internat, deux cents ou trois cents internes, et j'ai recréé des clubs comme je l'avais déjà fait.

À l'époque, Brunold avait inventé un système de prime pour les établissements novateurs. Un jury examinait les propositions des établissements sur les expériences qu'ils avaient faites. Un petit groupe d'inspecteurs généraux étaient venus voir ce que nous faisons à Avignon. Nous avons eu deux années de suite le premier prix d'innovation. On a créé un des premiers centres de documentation et d'information, les CDI. D'ailleurs, j'avais rencontré l'inspecteur général Marcel Sire<sup>7</sup>, ancien proviseur du lycée Janson-de-Sailly, qui avait été le créateur des CDI.

---

7. À la demande de l'inspecteur général André Jacotin, en 1958, le proviseur du lycée Janson-de-Sailly, Marcel Sire, installe, à titre expérimental, un Centre local de documentation pédagogique (CLDP). Jugée concluante, l'expérience est étendue ; la circulaire Fontanet, du 13 mars 1973, généralise les centres de documentation et d'information (CDI).

Nous avons créé au lycée de garçons d'Avignon un des premiers CDI, et créé un système de clubs généralisés et obligatoires une demi-journée par semaine.

### *Le lycée de Metz et le lycée pilote de Montgeron, 1960-1962*

À ce moment de ma carrière, j'étais donc très impliqué dans la recherche pédagogique et d'autre part, je continuais la thèse que j'avais commencée à Saint-Avoird. Je n'avais pas dirigé de lycée ayant des classes préparatoires, je n'en avais bien sûr pas fait moi-même et je souhaitais faire cette expérience. J'ai donc fait une demande et, en 1960, j'ai été nommé au lycée de Metz, qui avait de grosses classes préparatoires avec de très bons résultats, même à Polytechnique. Cette nomination me facilitait les choses pour finir ma thèse, puisque j'étais de nouveau en Lorraine. Et deux ans plus tard, on m'a demandé si je voulais prendre la direction du lycée pilote de Montgeron.

Le lycée de Montgeron était depuis la Libération un établissement pilote. Il avait été créé par Alfred Weiler, un socialiste très novateur en matière de pédagogie, avec des professeurs qui étaient venus là vraiment par goût. Il y avait un système d'innovation totalement souple, totalement libre. C'était vraiment le principal lycée pilote de France. Cependant, quand je suis arrivé en 1962, la réalité était un peu différente de ce que j'imaginai, ou de la légende. Depuis la Libération, il s'était tout de même écoulé un certain temps ! Les professeurs avaient un peu vieilli, l'innovation existait encore, l'originalité aussi, mais peut-être plus l'efficacité.

J'ai présenté dès le départ quelques observations. Je venais peut-être avec une réputation d'autorité excessive, et j'ai eu, tout de suite, un conflit larvé avec les professeurs. Mais cela n'a pas pu durer car je venais à peine de prendre mes fonctions que j'ai été obligé de les abandonner, là encore dans des conditions un peu particulières.

J'étais alors très ami avec Bertrand Girod de l'Ain. Il s'intéressait à ce que je faisais, il était venu lui-même à Avignon. J'étais un peu connu, j'avais écrit des articles dans des revues pédagogiques, dans *Les Cahiers pédagogiques*, dans *Le Monde*, j'avais donc une petite notoriété. L'État de São Paulo, au Brésil, m'avait demandé de venir pour animer pendant deux mois des séminaires de pédagogie pour les professeurs brésiliens, dans le cadre de la formation continue. J'y suis allé avec Jacques Quignard<sup>8</sup>, un littéraire, directeur des études au lycée de Sèvres, avec madame Edmée Hattinguais et une troisième collègue, professeur de mathématiques qui poussait au développement des mathématiques modernes, peu connues en France, alors qu'en Belgique, elles avaient déjà donné lieu à des publications,

---

8. Jacques Quignard, agrégé de lettres classiques, censeur puis proviseur du lycée pilote de Sèvres. Il devient en 1973 conseiller de direction à l'INRDP.

et même à des manuels. Les Brésiliens en avaient eu connaissance. Ils étaient très intéressés par la nouveauté que représentaient les mathématiques modernes. Nous nous sommes donc retrouvés tous les trois à Rio de Janeiro d'abord, à Brasilia, puis à São Paulo, où nous avons entrepris de former les professeurs brésiliens à nos méthodes, soit d'innovation, soit de pédagogie active.

## DIRECTEUR DE LA PÉDAGOGIE AU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1962-1965

### LES NOUVELLES STRUCTURES DE L'ADMINISTRATION CENTRALE

C'est pendant ce séjour au Brésil que j'ai reçu un télégramme du cabinet du Ministre me demandant de rentrer en France. Le ministre, Pierre Sudreau, voulait me rencontrer<sup>1</sup>. Dans ces premières années de la V<sup>e</sup> République, tout n'était pas encore précisément défini du projet éducatif. On savait simplement qu'un des premiers actes avait été de supprimer l'examen d'entrée en sixième et de le remplacer par l'étude du dossier scolaire. Il s'agissait, surtout, de ne pas décider de la poursuite des études par un examen trop formel et très inadapté aux enfants de dix ou onze ans. Cette mesure allait dans le sens souhaité par les novateurs. Elle devait assouplir le système, mais on ne songeait pas encore à une démocratisation totale du premier cycle du second degré<sup>2</sup>.

- 
1. Pierre Sudreau est nommé ministre de l'Éducation nationale le 14 avril 1962. En désaccord avec le projet référendaire tendant à réformer la Constitution pour établir l'élection du Président de la République au suffrage universel, il est démissionnaire le 12 septembre 1962. Sa démission est acceptée le 15 octobre (Cf. *Témoins et acteurs des politiques de l'Éducation depuis la Libération*, t. 1, INRP, Paris, 1995, témoin n° 49).
  2. En fait, c'est René Billères, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports du gouvernement Guy Mollet, qui modifie les modalités de l'admission en classe de sixième. L'arrêté du 23 novembre 1956 supprime l'examen d'entrée. Les enfants « âgés de onze ans au moins et de douze ans au plus au 31 décembre de l'année en cours sont admis en sixième, après examen, par une commission départementale, du dossier constitué par le directeur de l'établissement ». La réforme Berthoin qui, par l'ordonnance du 6 janvier 1959, prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, maintient la procédure d'admission sur dossier.

Je reçois donc, en août 1962, ce télégramme me demandant de rentrer d'urgence à Paris. Je ne savais vraiment pas de quoi il s'agissait, je pensais que le ministre consultait, et que c'était la raison de mon rappel à Paris.

Alors je rentre. Je m'attendais à rencontrer un des collaborateurs de Pierre Sudreau. Or en fait, je vois Jean Capelle, et il me dit : « Vous savez, le ministre va certainement vous parler de projets importants ». Quand Pierre Sudreau me reçoit, il fait une analyse critique de l'organisation administrative du ministère. Cette administration comprenait une direction du premier degré, une direction du second degré, une direction du supérieur et puis, je crois, une direction des moyens pour l'ensemble. L'influence syndicale était forte, tout le monde le savait. Le SNI-PEGC désignait, au moins de façon indirecte, le directeur du premier degré, et le SNES ou la FEN donnaient leur avis sur le choix du directeur du second degré. J'avais déjà eu quelques échos sur le fait que l'équipe au pouvoir envisageait de casser l'influence des socialistes et de la franc-maçonnerie dans le fonctionnement d'un certain nombre d'administrations. Le gouvernement voulait diminuer le rôle des partis et des lobbies.

Le ministre me dit carrément : « Voilà, je vais casser cette organisation, je vais remercier les directeurs actuels, et le secondaire et le primaire et le technique seront intégrés dans une même direction<sup>3</sup>. Voulez-vous en prendre la tête ? Ça s'appellera la Direction de la pédagogie ».

J'étais complètement sidéré, parce que je ne pensais pas du tout à ce type de responsabilités, même si je connaissais bien l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement technique. Mais enfin, je ne pensais pas pouvoir faire ça à « ces patrons » : Brunold, Reverdy, inspecteur général, directeur de l'enseignement technique, et Michel Lebetre, directeur de l'enseignement primaire. C'étaient des gens que je révérais, qui m'avaient toujours bien reçu, et qui étaient compréhensifs. Alors, l'idée d'avoir à les renverser comme des quilles me mettait mal à l'aise.

Capelle, directeur général, couvrait l'ensemble de l'opération<sup>4</sup>. Il me dit : « Vous allez vous occuper de la Direction de la pédagogie, de la gestion du sys-

---

3. L'arrêté du 17 septembre 1962 crée une nouvelle structure pour la direction générale : les directions deviennent les services de l'enseignement, de l'organisation et du personnel, avec Marcel Reverdy, Jean Voisin et Michel Lebetre, mais la circulaire du 9 octobre 1962 change les hommes : Reverdy, conseiller permanent pour les enseignements techniques et professionnels, Lebetre, services médicaux et sociaux, Voisin, directeur du service d'organisation, et René Haby, directeur du service d'enseignement.

4. Jean Capelle, directeur général de l'organisation et des programmes scolaires, est le véritable initiateur des textes de la réforme de 1963. Après le rectorat de Nancy, il est redevenu directeur général de l'Enseignement en AOF jusqu'en 1957. Il fonde l'Institut national des sciences appliquées de Lyon qu'il dirige jusqu'en 1961. Il succède alors à Lucien Paye au poste de

tème primaire, secondaire et technique. Il faut intégrer tout ça. Il faut que nous fassions quelque chose de nouveau en ce qui concerne « les onze-quinze ans ». Il ajoute : « Vous savez, ce n'est pas encore réglé, les syndicats font de l'obstruction. Vous pouvez vous installer là ». Il me donne un tout petit bureau, qui faisait six mètres carrés, de l'autre côté du couloir où lui-même était installé, puis il me dit : « Vous vous installez là, vous travaillez, je vous ferai passer des documents. Enfin, ne bougez pas ». Et pendant ce temps-là, les directeurs que je devais remplacer étaient, eux, toujours en place, dans leur grand bureau avec du cuir, des tapis...

Un jour, dans ce petit bureau, c'était à la rentrée 1962, je vois arriver en septembre ou début octobre, trois messieurs à l'air très sévère, avec des décorations, la Légion d'honneur... Le plus âgé prend la parole : « Monsieur le proviseur, me dit-il, nous sommes tous les trois sous-directeurs dans les directions techniques, nous sommes tous les trois sortis de l'ENA, et nous venons vous dire que nous n'accepterons jamais d'être sous les ordres d'un proviseur ».

Vous savez, entrer au ministère par une porte aussi étroite, ce n'était vraiment pas facile. Alors, j'ai dit à Capelle, directeur général en charge des trois directions : « Voilà ce qui m'arrive... » : « Pas d'importance, m'a-t-il répondu, il faudra bien qu'ils mettent les pouces. D'ailleurs, je vais voir le Général » – Capelle et de Gaulle étaient très liés – « je vais voir le Général, je vais lui en parler, et il me confirmera si vraiment on casse le système »<sup>5</sup>. Et la réponse est venue : il n'y avait aucun problème. La semaine suivante, les directeurs partaient, et moi, je reprenais un des grands bureaux !

En 1963 encore, je faisais fonction de directeur de la pédagogie car le poste n'était pas encore créé. Toujours des problèmes financiers... J'étais arrivé au ministère comme proviseur de lycée, et j'ai pris les fonctions de directeur sans que le poste existe. Il fallait donc me rémunérer. Et pour ce faire, j'ai été réintégré en tant que professeur au lycée de Montgeron, doté de quatre heures supplémentaires.

---

directeur général de l'organisation et des programmes scolaires. Il constitue une équipe, dont il dit qu'elle était « parfaitement soudée, et animée par une volonté commune de faire du système éducatif un instrument de promotion et de justice au service de tous les jeunes du pays avec une attention spéciale au bénéfice des moins favorisés ». *Bulletin de l'Association des anciens élèves de l'École normale supérieure*, 1985. Voir Pierre Quentin, *op. cit.*, t. II, témoin n° 46 : « Je connaissais Jean Voisin depuis 1947 parce qu'il avait été proviseur du lycée Poincaré de Nancy ; c'est lui qui a insisté pour que je vienne dans l'équipe Capelle. Je lui disais, il faut à côté de Monsieur Capelle, quelqu'un de la « centrale », qui connaisse bien la maison, parce que Jean Capelle était un homme qui faisait confiance à tout le monde et qui ne voyait pas les traquenards qu'on pouvait lui tendre. Finalement, Voisin m'a dit : « C'est bon, je serai là, vous ne serez pas tout seul et puis il y a Jean Ferrez et André Jacotin qui sont des gens très sûrs et qui vous épauleront ». Et cela s'est très bien passé ».

5. Il semble que Jean Capelle ait fait poser la question au Président de la République par Jacques Narbonne, *op. cit.*, t. I, témoin n° 42.

Voilà comment j'ai été payé pendant huit ou neuf mois, jusqu'à ce que ma nomination d'inspecteur général règle ce petit problème statutaire et financier. J'ai eu par la suite le traitement d'inspecteur général chargé des fonctions de direction. Mais je suis, pendant presque un an, redevenu professeur d'histoire avec quatre heures supplémentaires. Je faisais donc fonction de directeur de la pédagogie, avec compétence sur le premier et le second degré, et sur l'enseignement technique. J'avais la responsabilité de tout ce qui concernait le fonctionnement pédagogique, les programmes, les circulaires, le contrôle de l'action des enseignants.

## L'APPLICATION DE LA RÉFORME BERTHOIN

Capelle m'a immédiatement demandé de prendre le secrétariat d'un groupe de travail dont faisait partie Pierre Lelong<sup>6</sup>, un groupe de travail extérieur à l'Éducation nationale. Il était chargé de réfléchir aux conséquences de la mise en œuvre de la réforme Berthoin<sup>7</sup>, principalement au niveau du premier cycle du second degré. À l'époque, l'idée de Capelle était de rassembler tout le monde, c'est-à-dire les élèves entre douze et quatorze ans qui préparaient encore le certificat d'études dans les écoles primaires, les élèves des cours complémentaires, les élèves de premier cycle de lycée et les élèves de premier cycle technique, puisqu'il y avait un premier cycle technique qui commençait, je crois, à treize ans. Il souhaitait donc tout harmoniser. Il l'avait déjà fait à titre expérimental dans un petit village de la Meuse, Ligny-en-Barrois ; il avait donc fait l'expérience d'un établissement

---

6. Pierre Lelong est, de 1959 à 1961, conseiller au Secrétariat général de la Présidence de la République, *op. cit.*, t. I, témoin n° 37.

7. Jean Berthoin, membre du parti radical, avait été ministre de l'Éducation nationale dans les cabinets Mendès France et Faure du 19 juin 1954 au 1<sup>er</sup> février 1956, puis dans le cabinet de Gaulle du 1<sup>er</sup> juin 1958 au 9 janvier 1959. La réforme Berthoin, avec la création d'un tronc commun et d'un cycle d'observation, reprend les idées des projets de réforme des ministres de la IV<sup>e</sup> République : l'ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959 prolonge la scolarité obligatoire de deux ans et la porte à seize ans pour les enfants qui atteindront l'âge de six ans à partir du 1<sup>er</sup> janvier 1959. Le décret 59-57 de la même date porte réforme de l'enseignement public. Il prévoit la création d'un cycle d'observation de deux ans au niveau des classes de sixième et de cinquième. Les classes qui constituent le cycle d'observation font partie intégrante des établissements où elles sont installées : « Il ne nous paraît pas nécessaire de subordonner la réalisation de la réforme à la construction, inévitablement très coûteuse, d'écoles moyennes, à raison d'une ou plusieurs par canton. Le premier trimestre de la première année sera, quel que soit l'établissement en cause, consacré à l'affermissement des connaissances élémentaires. [...] Au premier janvier, nos élèves se trouveront engagés dans l'enseignement classique ou dans l'enseignement moderne ». À la fin du cycle d'observation, les élèves sont répartis entre trois filières : – un enseignement général long, dans les lycées classiques, modernes et techniques, – un enseignement général court, dans les collèges d'enseignement général, CEG, qui remplacent les cours complémentaires, – un enseignement technique court, dans les collèges d'enseignement technique, CET.

«intégré». Et je me souviens que la commission en question avait beaucoup de mal à trouver des solutions pour ce rapprochement. Selon Capelle, il y avait trop d'élèves valables qui restaient à l'école primaire, ou qui allaient de façon autoritaire vers des formations techniques qui ne leur convenaient pas. Il fallait donc trouver une solution, mais il y avait évidemment la résistance du SNI.

Le SNI avait avec ces classes primaires supérieures un pouvoir social dans le pays. Pour le SNI, c'était le moyen d'avoir dans le pays un poids, une influence considérable, à la limite, je m'avance peut-être, de pouvoir orienter indirectement des comportements électoraux. Et le SNI avait conçu, avec la FEN, beaucoup de choses autour des syndicats d'enseignants. Toute l'organisation sociale du personnel enseignant, c'est-à-dire à peu près un million de personnes, reposait en gros sur les initiatives du SNI. Ce qui a d'ailleurs continué en partie : la MAIF est dirigée par un ancien instituteur, la CAMIF aussi... Ce n'est pas un procès que je fais, c'est la reconnaissance d'un état de fait. Pour eux, il était important de conserver une certaine capacité d'influence, dans un contexte politique rendu difficile par la diminution du poids des partis politiques et des syndicats.

D'ailleurs, une anecdote : lorsque j'étais installé dans mon beau bureau de directeur, le SNI m'a demandé audience pour essayer de savoir ce que j'envisageais de faire. Et l'une des premières choses qui m'a été dite, c'est que si j'étais là, c'était grâce au SNI. Je suis à peu près certain que ce n'est pas vrai. Mais c'est dire si l'habitude était acquise de faire croire qu'ils avaient plus d'influence qu'ils n'en avaient réellement. Cela dit, j'ai toujours été, à cette époque, en bons termes avec les équipes dirigeantes du SNI. Cependant, l'innovation était surtout au SGEN. Le SGEN était, sur le plan syndical, l'élément novateur en termes de pédagogie, de recherche de nouvelles structures.

La commission était divisée. Certains, comme Pierre Lelong, étaient très ouverts aux idées de démocratisation de l'enseignement, mais d'autres, comme Maxence Faivre d'Arcier, membre du Collège de France, avaient des conceptions encore traditionnelles. Secrétaire de cette commission et donc rédacteur des communiqués, j'ai pu influencer sur la décision finale. C'est dans cette instance que nous avons avancé l'idée du CES, c'est-à-dire d'une même toiture pour les trois formations rattachées et regroupées dans le même établissement.

J'ai remis notre rapport au ministre ; l'Élysée et Matignon ont sans doute été immédiatement informés. Capelle centralisait tout, il était en relations avec Matignon et avec l'Élysée et avait pleinement conscience de la difficulté de l'exercice. Pompidou n'était guère ouvert aux problèmes de démocratisation de l'enseignement. Je me souviens de l'avoir rencontré, au moment de la création des CES : «Mais alors, qu'est-ce que c'est que cette histoire de faire rentrer les professeurs un jour avant les élèves ?». Nous avons inventé la pré-rentree. «Pourquoi faire ?

Pourquoi les embêter ? ». Je répondis : « Parce que ça leur permet de se voir, de préparer ensemble l'organisation de leur travail... ». Et lui : « Moi, quand j'étais professeur, le matin de la rentrée, j'arrivais dans la cour du lycée – je ne sais pas où il était, à Janson ou un autre lycée<sup>8</sup> – les élèves étaient en rang, je leur disais : « Allons, messieurs. Ils rentraient, s'asseyaient dans leur classe et je commençais mon cours ». Voilà ce qu'était la conception de l'enseignement de Pompidou. Il avait une totale incompréhension de ce que voulait faire Capelle, et de ce fait, Capelle s'appuyait sur Narbonne<sup>9</sup> et sur de Gaulle.

Christian Fouchet, qui était arrivé dans l'intervalle<sup>10</sup>, avait la même attitude que Pompidou : il refusait totalement ou ne comprenait pas cette démocratisation, cette volonté de gommer certaines différences entre les enfants, en les rapprochant dans un même lieu, une même classe, un même établissement, de façon à ce que des contacts puissent s'établir entre eux. Il a pris immédiatement Capelle en grippe, et moi aussi, par la même occasion ! Il a fait traîner les choses, il a fallu vraiment une intervention forte du général de Gaulle pour les faire avancer<sup>11</sup>. Lorsque nous avons passé les textes devant le Conseil supérieur, je me souviens encore qu'il y a eu une suspension de séance à la demande de Fouchet. Son directeur de cabinet est revenu en nous disant : « Voilà, vous pouvez reprendre, mais le ministre vient d'avoir Matignon, et nous exigeons que l'établissement créé s'appelle Collège d'Enseignement Secondaire ». Le mot secondaire apparaissait comme une petite sauvegarde d'une certaine tradition. Bon, on l'a donc appelé CES, sans problème.

---

8. Il s'agit du lycée Henri IV.

9. Jacques Narbonne est chargé de mission au cabinet de la Présidence de la République de janvier 1959 à janvier 1963. Il est ensuite conseiller technique au Secrétariat général de la République de janvier 1963 à septembre 1967.

10. Christian Fouchet est ministre de l'Éducation nationale du 28 novembre 1962 au 8 janvier 1966.

11. Le premier ministre Georges Pompidou et son conseiller Henri Domerg ainsi que le ministre de l'Éducation nationale, Christian Fouchet, sont très réservés sur les projets de réforme du second degré proposés par Jean Capelle. Mais la réforme est voulue et décidée par le Président de la République et son conseiller Jacques Narbonne. Sur les étapes de cette réforme, on se reportera à : Institut Charles de Gaulle, *De Gaulle en son siècle, Actes des journées internationales tenues à l'Unesco à Paris du 19 au 24 novembre 1990*, tome III. Sur la politique gaullienne d'éducation et l'analyse de la décision, voir Antoine Prost, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1992, pp. 98-115.

## LA RÉFORME FOUCHET-CAPELLE, 1963

### *Les objectifs de Jean Capelle*<sup>12</sup>

En réalité, je remarquais que les idées de Capelle sur le rapprochement des formations de tous les enfants entre onze et quinze ans servaient d'objectif à la nouvelle équipe qui entourait de Gaulle. Comme Capelle, j'avais constaté moi-même que le système éducatif français, pour les élèves de onze-quinze ans, n'était pas satisfaisant. L'enseignement technique recrutait de façon tout à fait particulière, dans certains milieux et à certains niveaux. L'enseignement primaire conservait jusqu'au certificat d'études des enfants qui étaient tout à fait capables de faire autre chose. Les cours complémentaires, parallèles au premier cycle des lycées, étaient considérés comme une voie beaucoup moins noble, car ils étaient pris en charge par des maîtres parfois remarquables de dévouement, mais dont la culture n'était pas toujours suffisante. Dans tous les cas, les élèves avaient ensuite des difficultés importantes pour passer dans le second cycle.

Le recteur Capelle avait beaucoup réfléchi à ce que certains spécialistes appelaient déjà « l'école moyenne », c'est-à-dire cette période de la scolarité qui se situe après l'école primaire, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire portée à seize ans par la V<sup>e</sup> République débutante. C'était, de la part du recteur Capelle, une volonté d'adapter le système éducatif en lui donnant un éventail suffisamment étendu, suffisamment large, de jeunes formés qui pourraient prendre en charge la modernisation de l'appareil industriel et économique, et en général, du pays<sup>13</sup>. Il y avait donc véritablement de sa part la volonté d'arracher aux instituteurs des enfants de qualité, qui étaient un peu « médiocrisés » dans le système tel qu'il était. Il voulait faire cesser ce déséquilibre artificiel entre les jeunes qui suivaient leur premier cycle dans un cours complémentaire et ceux qui le suivaient dans un lycée. Il était déjà allé assez loin en tant que recteur, puisqu'il avait réalisé à Ligny-en-Barrois, dans la Meuse, une sorte de collège expérimental, en rapprochant toutes les formations dans un même établissement.

Pour ma part, j'avais trop expérimenté, comme enfant et ensuite comme enseignant, le caractère anormal de ces situations pour ne pas ressentir la nécessité d'une réforme. Là où Capelle m'a un peu troublé, et m'a vraiment gagné à une idée que je n'avais pas eue avant lui, c'était justement dans cette condamnation des classes de fin d'études primaires. Ancien instituteur de classes de fin d'études, je considérais que c'était une formation qui n'était pas mauvaise. Mes élèves qui passaient leur certificat d'études, j'en ai retrouvé un certain nombre depuis, maîtrisaient tous parfaitement l'orthographe, les opérations arithmétiques, voire

---

12. Voir annexe I, 1 : témoignage de Jean Ferrez.

13. Voir annexe I, 1 : témoignage de Jacques Narbonne.

géométriques courantes. C'était une formation qui était relativement solide aux yeux de ceux qui la donnaient et de ceux qui la recevaient. Mais j'ai réalisé, grâce au recteur Capelle, que cette formation ne créait pas une ouverture d'esprit suffisante pour pouvoir déboucher sur des modernisations professionnelles, dont on avait de plus en plus besoin en France dans ces années.

Le recteur Capelle était un homme qui avait une vue très haute et très exigeante des besoins nationaux. Il ne s'arrêtait pas spécialement aux problèmes pédagogiques, il allait plus loin et voyait les choses en termes de besoins économiques nationaux. Il était sur ce plan en plein accord avec le général de Gaulle dont la volonté politique s'était traduite, dès 1959, par la décision de supprimer l'examen d'entrée en sixième. Finalement, tout est parti de là. Toute la modernisation du système secondaire français, et qui n'est pas terminée encore, est partie de cette décision. Je sais bien qu'au départ, on a remplacé l'examen par la présentation de dossiers. La porte était entr'ouverte, mais il fallait continuer à la pousser. C'est ce qu'il s'est produit.

Et peut-être les notions d'égalité des chances, d'enseignement pour tous, ont-elles été davantage imposées qu'apportées en antécédent... Autant que je puisse m'en souvenir, ni de Gaulle, ni Capelle, ni moi-même bien sûr, n'avons voulu ni entamé une modernisation, une transformation du système éducatif en liaison avec cette notion de l'égalité des chances, mais plutôt à l'époque, je crois, en terme de recherche d'efficacité, en terme de rendement. Capelle était convaincu qu'un élève qui était premier au certificat d'études avait sa place dans un collège ou dans un lycée. Mais il était tout à fait opposé à ce qu'il y ait une perte de substance dans un système d'enseignement qui ne serait pas adapté. Et finalement, les notions d'égalité des chances, d'enseignement pour tous, de collège unique que l'on a retrouvées plus tard, ont été plutôt amenées ainsi.

La question de savoir dans quelle mesure ces réformes étaient liées aux positions communistes de 1945, au Plan Langevin-Wallon<sup>14</sup>, a été posée à l'époque. Je n'ai pas suffisamment étudié ces projets et ces plans pour pouvoir en juger, mais j'ai l'impression que ces positions étaient, en 1945, davantage centrées sur l'idée qu'il ne fallait pas accepter que l'enseignement reproduise les inégalités sociales. Je ne crois pas que la volonté d'effacer des différences qui relèvent davantage de l'origine sociale que de l'hérédité ait été à la base de l'action de réforme, de

---

14. Le Plan Langevin-Wallon est le résultat des travaux d'une commission ministérielle d'étude pour la réforme de l'enseignement, composée de vingt membres, créée par un arrêté du 8 novembre 1944. Le président, Paul Langevin, et deux vice-présidents, Henri Wallon et Henri Piéron, étaient membres du Collège de France. Paul Langevin a présidé jusqu'à son décès, en 1946, 56 des 68 séances, et Henri Wallon les douze dernières. Le « plan » conçoit l'éducation, pour la première fois, en fonction des enfants, de leur âge, goûts et aptitudes car « le but de l'enseignement est d'assurer aux aptitudes de chacun tout le développement dont elles sont susceptibles ».

modernisation de l'enseignement voulue par de Gaulle. Je crois au contraire qu'au départ, l'idée-force était d'éviter toute perte de substance humaine, et de faire en sorte que la France puisse prendre le virage nécessaire à sa modernisation économique. Je formule l'hypothèse, sans pouvoir la vérifier, que l'idée d'égalité des chances était un argument, peut-être un peu démagogique d'ailleurs, qui a été utilisé après coup.

### *Les deux axes de la réforme*

La réforme de 1963 comprenait deux grands axes<sup>15</sup>. Le premier consistait à ramener sous le même toit des enseignements qui jusque-là étaient dispersés géographiquement, et cela représentait un effort de construction considérable. Nous avons élaboré ce système du toit unique pour trois formations ; il n'y aurait donc plus de classes dans le primaire après le cours moyen deuxième année, plus de classes préparatoires dans les écoles professionnelles, ni de premier cycle dans les lycées, tout serait regroupé dans un même établissement. Mais il fallait construire ces nouveaux établissements, ce qui exigeait des crédits importants. Christian Fouchet s'est flatté, et il a eu raison, d'avoir fait construire en moyenne un CES par jour.

Le deuxième axe, qui me concernait plus directement, visait à donner des contenus adaptés, nouveaux, aux sections qui allaient être rassemblées dans le même établissement. Je veux dire par là qu'on n'a pas transféré les classes de fin d'études telles quelles. On aurait très bien pu imaginer qu'il y ait dans un CES une section où l'on faisait de l'enseignement secondaire de type lycée, avec des professeurs de lycée, à côté d'une section où l'on faisait un enseignement un peu différent, mais supérieur, « supérieur court » si je puis dire, avec des maîtres de cours complémentaire, et puis une troisième où il y avait des instituteurs qui avaient en charge la préparation du certificat d'études. En réalité, nous avons très vite voulu, Capelle et moi, réagir au sujet de cette troisième filière, et ne pas nous contenter d'intégrer purement et simplement des classes de fin d'études préparant au certificat d'études, parce qu'il fallait revoir le contenu de la formation. Mais surtout, nous ne pouvions plus laisser à l'école primaire des enfants qui avaient treize ans, voire quatorze ans, et qui n'avaient pas encore atteint le cours moyen deuxième année. C'est un problème que l'on traîne depuis cette époque, sans avoir pu lui trouver une bonne solution. Par conséquent, à partir du moment où nous créions le CES, il ne devait plus y avoir dans les écoles primaires d'enfants, disons, au-dessus de douze ans. Nous étions obligés de concevoir une section qui

---

15. La réforme Fouchet-Capelle : le décret n° 63-793, du 3 août 1963, crée les « collèges d'enseignement secondaire ». Le décret n° 63-794, du 3 août 1963, crée trois groupes de sections dans les CES : les sections classiques et modernes de l'enseignement général long ; les sections modernes de l'enseignement général court et les classes du cycle de transition et du cycle terminal.

recevrait en même temps les élèves qui n'étaient pas dans les classes de sixième, cinquième, quatrième, troisième, mais qui pouvaient avoir de très grandes différences de capacités. Ce fut un lourd mais passionnant travail de créer de nouveaux programmes et surtout de nouvelles pédagogies. Nous avons inventé les « classes de transition ».

J'ai écrit moi-même les instructions pour ces classes de transition. Celles des classes pratiques ont été faites par deux inspecteurs généraux, Antoinette Guerrini et Roger Thabault, qui s'étaient beaucoup occupés d'enfance inadaptée et d'enseignement agricole. Il y avait un aspect pratique, dans les classes de fin d'études pré-professionnelles, qu'il fallait respecter et que je connaissais mal. Mais je me suis surtout intéressé aux classes de transition. Il s'agissait d'une pédagogie totalement active, sans programme imposé aux maîtres, des maîtres qui eux-mêmes étaient instituteurs, mais auxquels on donnait une formation partielle de maîtres pour classes inadaptées. En principe, il n'y avait pas de manuels.

Ces classes de transition ont vraisemblablement été, en matière de recherche pédagogique, un des moments importants de l'histoire de l'éducation française depuis 1945. Au départ, elles ont été considérées, notamment par le SGEN, comme une très grande innovation<sup>16</sup>. Je le dis avec d'autant plus de conviction que j'ai été obligé de faire machine arrière plus tard. Nous avons donc créé cette filière de transition, pratique ou terminale, à côté des deux autres filières qui, elles, étaient alignées totalement sur le programme des lycées. Les petites différences qui existaient auparavant, entre les classes de la sixième à la troisième des cours complémentaires et celles des lycées, ont été effacées. La question du latin avait également été tranchée, dans le mauvais sens diraient les spécialistes, mais enfin, ça facilitait beaucoup l'harmonisation des programmes. Le principe de la deuxième langue en classe de quatrième a été maintenu, bien qu'à mon avis, l'enseignement d'une deuxième langue fût difficilement applicable dans ces classes qui étaient confiées à des maîtres de cours complémentaire. La deuxième filière restait du domaine des PEGC. Or, on avait déjà les pires difficultés à faire enseigner une première langue. Une deuxième langue ne pouvait donc l'être dans de bonnes conditions que dans un cas sur dix. Mais enfin, il fallait faire apparaître une homogénéité des programmes, des contenus, et c'est justement ce problème de l'homogénéité qui a fini par démolir le système, en ce qui concerne les classes de troisième filière : les classes de transition et les classes pratiques. Très vite, alors que j'avais quitté le ministère en 1965, la pression des parents a été telle qu'il a fallu peu à peu

---

16. Le Syndicat général de l'Éducation nationale, créé en 1937, a une position originale dans le syndicalisme enseignant puisqu'il recrute ses adhérents de l'école maternelle à l'enseignement supérieur. Il dépasse donc les antagonismes catégoriels et il est, de plus, un syndicalisme confédéral en liaison avec les autres métiers. Il se présente volontiers comme un laboratoire d'idées pédagogiques.

donner un contenu aux classes de transition et aux classes pratiques, rapprocher leurs programmes des autres filières. Par exemple, on a vu réapparaître en 1968 une langue vivante. Dans les établissements où coexistaient pour la première fois des enseignants des trois catégories, les relations n'étaient pas toujours faciles. Le haut du pavé continuait à être tenu par les professeurs certifiés et agrégés. Bien entendu, lorsqu'un premier cycle de lycée était séparé du second, les professeurs n'y venaient que contraints et forcés. Les professeurs de cours complémentaire étaient les plus nombreux. Ils ont très vite revendiqué un statut semblable à celui des collègues enseignant dans des classes de type 1 avec les mêmes programmes, c'est-à-dire au moins un horaire de certifié, dix-huit heures hebdomadaires, alors qu'ils étaient tenus à vingt-et-une ou vingt-deux heures. Quant aux principaux de collège, qui étaient pour la plupart des certifiés, ils ignoraient totalement les problèmes de la troisième voie ; ils considéraient que les classes de transition et les classes pratiques n'étaient faites que pour leur compliquer la vie. Cela a donné lieu à des situations épouvantables : des gosses relégués dans des baraques en bois au fond des cours, ou dans une annexe créée à l'extérieur, une ségrégation de fait, qui a manifestement tenu aux enseignants. Très vite, un malaise est donc apparu dans le fonctionnement de ces classes.

Or, en même temps, les chercheurs, et notamment ceux de l'INRP, faisaient des enquêtes sur ces enfants. Ils ont commencé à attaquer la notion de filière en étudiant les notions de niveau et de compétence. Dès lors, sur le plan théorique, ce dispositif n'était pas facilement défendable. Les classements entre type 1, type 2 et type 3 n'étaient pas très justifiés, tout dépendait du type d'épreuves que l'on faisait passer. Tel élève qui avait un avantage en épreuve verbale le perdait en épreuve mathématique, ou, à plus forte raison, dans une épreuve concrète. Il y avait en pratique dans une classe de transition une proportion presque équivalente, ou en tout cas notable, d'enfants qui auraient parfaitement pu suivre le type 2 avec des PEGC. Tout le classement des élèves et le classement des enseignants en différentes catégories, qui étaient à la base du système, a commencé à vaciller sous les coups à la fois de la pression sociale, et des critiques des enseignants et des chercheurs<sup>17</sup>.

De son côté, le SNI ne pouvait pas «encaisser» de voir son école primaire amputée. Le problème était très simple : si tous les instituteurs, après avoir suivi une formation pour l'enfance inadaptée, passaient dans les CES, cela signifiait à terme pour le SNI la perte d'une partie de son champ syndical. Le SNI-PEGC s'est beaucoup battu à l'époque pour que les PEGC restent au SNI. La lutte était

---

17. Signalons que la prise en charge de ces classes de filière III, qui demandaient les meilleurs maîtres, a souffert du manque de volontaires parmi les enseignants les plus expérimentés et de l'insuffisance des crédits pour en former de nouveaux.

bien là, sur l'extension du champ syndical et non sur le plan pédagogique, sur lequel le SNI, à l'époque, est resté relativement peu engagé.

### *Le départ de Jean Capelle*

Le recteur Capelle a démissionné en 1964<sup>18</sup>. J'ai donné ma démission en même temps que lui, car nous avons l'impression que nous n'étions plus soutenus. Le ministre, Christian Fouchet, était favorable au maintien d'une forme de sélection au collège et totalement opposé à la notion d'une école moyenne pour tous. L'année précédente, en partie pour diminuer les pouvoirs du directeur général, le ministère avait créé un secrétariat général, pris en main par un conseiller d'État de grande qualité, Pierre Laurent<sup>19</sup>. Cette nomination est apparue à Capelle comme un moyen de brider ses initiatives, même si Laurent avait compétence aussi sur l'enseignement supérieur, et pas seulement sur le domaine qui était celui du recteur Capelle. Les accrochages se sont multipliés. Je me souviens d'une des premières décisions de Laurent, qui a fait comme un coup de tonnerre : tout le courrier arrivant au ministère de l'Éducation nationale, y compris le courrier marqué « personnel », devait être décacheté et ouvert par ses services. Ce fut d'ailleurs une des raisons du départ de Capelle : il avait encore beaucoup de correspondants internationaux et nationaux, il était très connu des milieux économiques, et n'a pas pu admettre que son courrier soit ouvert et soumis à l'appréciation du secrétaire général.

J'ai rencontré un jour le général de Gaulle, avec un de ses conseillers, pour lui parler de ces problèmes. Il m'a écouté, il m'a laissé parler, et il m'a dit : « Monsieur Haby, je vous comprends, mais c'est Fouchet le ministre »... Alors,

---

18. Jean Capelle donne sa démission le 18 septembre 1964 ; elle est acceptée le 7 décembre : « Cette décision, prise de propos délibéré, après avoir constaté que je ne disposais plus de la possibilité de poursuivre l'œuvre entreprise, fut pour moi un déchirement. Dès lors, je rentrai définitivement dans le rang », *Bulletin des anciens élèves de l'École normale supérieure*, 1985. Voir le témoignage de Pierre Quentin (18 mars 1991) : « Jean Capelle avait ressenti longtemps comme un déchirement d'avoir été amené à démissionner sans avoir été au bout de ce qu'il voulait entreprendre ». Et celui de Gilbert Marc, qui, en 1963, fait fonction de sous-directeur de la DESU : « Il était impensable que Jean Capelle puisse coexister avec Pierre Laurent, c'étaient deux personnalités de trop gros calibre pour cela, il fallait des personnalités complémentaires », *op. cit.*, t. I, témoin n° 39.

19. Pierre Laurent est nommé secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale par le décret du 15 octobre 1963. Il évoque dans son témoignage l'appel téléphonique d'Étienne Burin des Rozières lui proposant cette fonction, et les raisons de la création de ce haut poste, sur le modèle de ce qui existait au ministère des Armées. Il conclut ainsi : « Il fallait permettre que s'exercent dans le domaine de l'Éducation nationale, d'une part l'action gouvernementale, les choix, les options, et d'autre part qu'il y ait, dans ce ministère très lourd, une suffisante unité de vue pour que les réformes mises en œuvre deviennent réalité », *op. cit.*, t. I, témoin n° 35.

j'ai donné ma démission en même temps que Capelle<sup>20</sup>, mais Christian Fouchet m'a demandé de rester encore un peu, d'assurer la transition, et en fait je suis resté encore six mois dans cette situation, pour maintenir les affaires courantes. Capelle a été remplacé comme directeur général par Pierre Théron, inspecteur général de mathématiques, que je considère personnellement comme totalement inadapté à la responsabilité qui était la sienne. Il faisait autorité dans sa discipline, mais il n'avait pas du tout fait le cheminement intellectuel et pédagogique de Capelle. Il avait de la compétence concernant le second degré, notamment pour l'enseignement des mathématiques, mais enfin...

Le Secrétaire général Pierre Laurent était quelqu'un que j'admirais à l'époque et que j'admire encore bien sûr, parce qu'il a pris en charge des responsabilités considérables, dans une ambiance relativement tendue. La preuve, c'est qu'en 1968, il a eu le mérite de faire face à la crise du système scolaire et universitaire. Je me souviens qu'il savait écouter. J'ai passé parfois une heure, une heure et demie dans son bureau, à exposer des points de vue, et il savait écouter. Il avait donc des qualités.

Cela dit, il a imposé au ministère un fonctionnement sous sa totale dépendance. Immédiatement, d'ailleurs, Laurent casse l'organisation de l'administration centrale telle qu'elle avait été créée, et, à la place des directions existantes, il crée des directions d'objectifs, des directions de moyens<sup>21</sup>. À mon avis, ça n'a jamais fonctionné. Mais j'étais très mauvais juge, puisque j'étais partisan du système précédent. Et lorsque je suis revenu à l'Éducation nationale, huit ans plus tard, il a fallu que je modifie à nouveau les structures, parce qu'elles ne fonctionnaient vraiment pas bien.

Avant d'aller plus loin, je voudrais évoquer les hommes qui ont pu me marquer pendant cette période. Me retrouver dans la mouvance du général de Gaulle a été pour moi un événement très important. J'avais gardé pour l'homme du 18 juin du respect et une grande admiration. Ce qu'il a fait en 1958 était courageux. Le gaullisme tel qu'il apparaissait dans sa nouvelle conception de la République en 1958 était pour moi prometteur. Cela correspondait sans doute à mon autoritarisme

---

20. Témoignage de Jean Ferrez : « Le 7 décembre 1964, Capelle quittait le ministère. [...] Il était resté en cohabitation avec le secrétaire général pendant un an. Il avait supporté les inconvénients du style de Pierre Laurent, nommé là, entre autres, pour débarrasser le ministère des adversaires de gauche dénoncés par Narbonne : Cros, Capdecombe, Lebetre ; Capelle, lui, en avait subi les contrecoups, bien qu'il ne soit pas un homme de gauche. Il était resté pour prendre les mesures d'application qui étaient les conséquences du feu vert que lui avait donné le Général. Il fit ses adieux à la Direction générale [...]. Ce fut une cérémonie simple et émouvante. C'était la fin des « Trois glorieuses », l'artisan de la victoire s'en allait, tenant à reprendre sans promotion un poste de professeur de mécanique à Nancy », *op. cit.*, t. II, témoin n° 22.

21. Décret du 14 mars 1964.

profond, et à ma méfiance envers tout ce qui pouvait être un peu déliquescents. Et j'avais eu l'impression que la IV<sup>e</sup> République n'était pas capable de faire face à des situations difficiles. La meilleure preuve, c'est que malgré tout l'intérêt porté à l'éducation, les travaux entrepris sous la IV<sup>e</sup> République pour rénover l'enseignement n'avaient jamais pu déboucher sur des changements importants<sup>22</sup>. Et là, moins de trois ans après le début de la V<sup>e</sup> République, nous en étions déjà à bouleverser le système. Il y avait la volonté politique de dépasser certains obstacles, de ne plus se trouver à la merci totale des syndicats ou des réseaux d'influence... Je ne dis pas que d'autres ne se sont pas créés à leur place, mais à l'époque, on ne le savait pas encore. Tout ceci était pour moi une rénovation tout à fait nécessaire pour le pays.

Capelle appartenait également à cette mouvance, il était pour moi un maître à penser. Il avait une habitude, dont je me suis toujours souvenu. Tous les matins, avant de venir au bureau, alors qu'il était directeur général, il regardait si sa valise était faite pour pouvoir repartir dans la journée si on le lui demandait. Et cette histoire de valise qu'il fallait regarder, préparer tous les jours, est restée dans mon esprit comme un très bon principe de vie parce qu'elle signifiait une grande liberté d'esprit. Il avait une forte personnalité, une grande capacité de travail. Je me souviens, il habitait un dernier étage, près de la place d'Italie, et de là-haut il dominait tout Paris. En général, il repartait chez lui le week-end à la campagne. Il revenait le lundi avec plein d'idées, qu'il avait griffonnées sur du papier. Il me les passait : « Mettez-moi ça en musique ! ». Bon, je travaillais toute la semaine pour préparer, comprendre ce qu'il avait voulu dire et essayer d'avoir des informations. On élaborait un projet de texte, je voyais des inspecteurs généraux... Le vendredi, je lui préparais un dossier qu'il emportait, et le lundi suivant, il revenait, parfois avec une tout autre idée, il fallait recommencer. Cela s'est produit deux ou trois fois. Il avait une puissance intellectuelle considérable. Les problèmes de rénovation pédagogique étaient au cœur de ses interrogations. Je me souviens du moment où il avait tellement subi l'assaut de ceux qui prétendaient défendre une sorte d'aristocratie intellectuelle, où il avait été tellement troublé qu'un lundi matin, il m'a apporté un papier : il fallait envisager des écoles pour surdoués ! Il voulait que je rédige une note : combien pouvait-il y avoir d'enfants surdoués, quatre ou cinq pour cent ? Est-ce que l'on pouvait, de façon à se débarrasser du problème, faire des écoles spéciales pour eux, et faire une école moyenne pour tous les autres ? Il avait donc beaucoup de volonté, mais au fond de lui-même

---

22. Les différentes tentatives de réforme, la plus avancée et aboutie étant, en 1958, le projet du ministre René Billères qui prévoyait la prolongation de la scolarité jusqu'à quinze ans et la création d'un cycle d'observation pour les classes de sixième et cinquième, échouèrent toutes à cause de l'instabilité et de la faiblesse de l'exécutif sous la IV<sup>e</sup> République.

probablement moins de certitudes qu'on ne pouvait le penser. En tout cas, il a été un des hommes qui ont profondément marqué ma vie à ce moment-là<sup>23</sup>.

Jacques Narbonne, conseiller à l'Élysée pour l'Éducation, était une sorte d'esthète des problèmes de l'enseignement et des problèmes politiques. Je crois qu'il a été un très bon conseiller pour de Gaulle, avec toujours, par rapport aux hommes et aux idées, un recul qui lui semblait indispensable, et des attitudes parfois surprenantes par rapport aux hommes et aux idées. Cela dit, il avait une grande fidélité, une grande solidité, et aussi une animosité manifeste envers Christian Fouchet, qui était à l'opposé de sa personnalité. Narbonne était un « produit universitaire » très fin, Fouchet plutôt un homme d'action, ils étaient donc vraiment aux antipodes. J'ai d'ailleurs pu jouer un peu de cette situation. Narbonne a été pour moi un appui très important. Cependant, avec lui, avec de Gaulle et avec Capelle, je n'ai jamais eu l'occasion d'aborder des problèmes politiques. J'ai touché à la politique au travers de l'équipe de l'Élysée, mais avec des préoccupations qui restaient de nature technique, de nature pédagogique. De Gaulle avait ses conseillers, ses fidèles, mais il ne s'appuyait pas sur un parti qui lui-même avait ses commissions de ceci, ses commissions de cela... Le gaullisme de l'époque était, en fait, un hommage d'homme à homme, de « godillots », c'est-à-dire de gens qui votaient pour lui, ou qui approuvaient systématiquement de Gaulle, mais qui, à l'époque, n'étaient pas organisés. Je le répète, il n'y avait pas, par exemple de commission d'éducation, tout venait d'hommes proches du Général qui avaient des idées et avaient réussi à être des managers en matière sociale et économique.

C'est aussi une époque où j'ai été en contact étroit avec les milieux économiques et professionnels, et eux aussi ont apporté une dimension nouvelle à ma façon d'envisager les problèmes. J'avais déjà été sensibilisé aux préoccupations

---

23. Témoignage de Jacques Narbonne : « C'était un homme admirable. Il avait une belle chevelure blanche, un beau visage noble, mais gentil et familier en même temps. Il avait un mélange de distinction et de rondeur, avec un accent un peu rocailleux. Il avait une compétence scientifique considérable. On disait que c'était lui qui avait inventé la suspension de la 2CV Citroën. C'était, en même temps qu'un scientifique, un ingénieur et un technicien. Sa grande idée, c'était la création de facultés de technologie, dont la France était privée. On faisait de la science fondamentale, mais contrairement à l'Allemagne, il n'y avait pas de lien entre science et industrie. C'est un peu dans cet esprit qu'il avait créé l'Institut de sciences appliquées de Lyon », *op. cit.*, t. I, témoin n° 42 ; Témoignage de Pierre Quentin : « Un grand monsieur, c'était un homme séduisant, mais ce n'était pas un homme avec lequel vous aviez envie de blaguer. Quelqu'un qui restait parfaitement à sa place, mais qui s'adressait toujours, fût-ce au plus modeste employé, avec la plus grande courtoisie, la plus grande politesse. C'était un homme toujours plein d'idées. Mais il n'y avait jamais chez lui la moindre arrière-pensée, le moindre souci d'intérêt corporatiste, le moindre calcul. Il disait, il proposait, il décidait uniquement en fonction de ce qu'il pensait être le bien, le bien national, le bien général ». *Op. cit.*, t. I, témoin n° 46.

des milieux professionnels par les travaux de recherche pour ma thèse sur les Houillères de Lorraine<sup>24</sup>, que j'ai terminée à ce moment-là.

Je dois enfin ajouter que ma réflexion a aussi été influencée par toute la littérature « pédagogique-socialisante » qui était publiée à l'époque et à laquelle j'étais vraisemblablement très perméable. La création et la mise au point des classes de transition m'ont amené à approfondir ma pensée, au travers des philosophes de l'éducation et des psychologues – j'ai beaucoup travaillé dans cette période sur les ouvrages de Piaget<sup>25</sup> – et à adopter des attitudes un peu nouvelles, et peut-être aussi à perdre quelques certitudes.

---

24. *Les Houillères de Lorraine et leur région*, Thèse, 1965, Paris, Éd. SABRI. 2 vol. in 4°, publiée à la Documentation française.

25. Jean Piaget, 1896-1980, biologiste et psychologue, dont la réflexion vise à faire de la pédagogie une science appliquée, « autant un art qu'une science » fondée sur la connaissance du développement des mécanismes cognitifs des enfants. Parmi ses nombreux ouvrages : *Pédagogie et psychologie*, Paris, Denoël-Gonthier, 1969 ; *Où va l'éducation ?*, Paris, Denoël-Gonthier, 1972.

## **NOUVEAUX HORIZONS, AMBITIONS NOUVELLES, 1965-1974**

En 1965, je suis donc libéré de mes responsabilités au ministère de l'Éducation et je me retrouve disponible, cette fois en tant qu'inspecteur général, et en même temps docteur ès lettres, puisque j'avais soutenu ma thèse. On m'a proposé de prendre un enseignement de géographie à l'université de Nancy, en remplacement d'un enseignant qui avait eu des problèmes personnels et qui était en congé. J'ai donc presque tout de suite « embrayé » sur des cours à la faculté de Nancy ; j'avais cinq heures de cours, et j'ai assuré également quelques heures d'enseignement de géographie à l'université de Metz. La ville se développait, notamment grâce à la notoriété que lui avait apportée Robert Schuman, son rôle européen se précisait, et Metz avait entrepris de se doter d'une université, qui, d'ailleurs, fonctionnait encore dans des bâtiments provisoires. Ainsi, j'enseignais en Lorraine la moitié du temps, et l'autre moitié du temps, j'exerçais les fonctions d'inspecteur général. Mais j'étais rejeté par l'Inspection générale. Je n'avais pas été professeur de taupe ou de khâgne, et l'Inspection générale classique, d'histoire en particulier, n'avait pas voulu entendre parler de moi. De plus, les inspecteurs généraux étaient pour la plupart hostiles aux idées de Capelle et de son équipe, dont ils n'approuvaient pas les orientations. L'Inspection générale n'avait pas pris conscience des nouveautés qui, en somme, s'imposaient. La génération des inspecteurs généraux en place était formée de profs de taupe, de profs de khâgne, tous des personnalités éminentes, mais enfin qui, à quelques exceptions près, n'étaient pas du tout ouverts à la modernisation du système éducatif.

Je me suis donc réfugié à ce moment-là, dans l'Inspection générale de la Vie scolaire<sup>1</sup> qui accueillait déjà, comme aujourd'hui encore, tous les non spécialistes. J'ai pendant sept ou huit mois, entre la rentrée 1965 et le début de l'année 1966, passé mon temps à visiter des classes. J'avais comme secteur l'Alsace et la Lorraine, en matière de vie scolaire, et je m'occupais plus particulièrement du fonctionnement des classes de transition et des classes pratiques. Je ne crois pas pouvoir dire grand chose de plus sur cette période, puisqu'elle est restée un peu comme une parenthèse dans ma vie.

DIRECTEUR DE CABINET DE FRANÇOIS MISSOFFE,  
MINISTRE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, 1966-1968

Je me souviens qu'un soir de l'hiver 1965-1966, ou du printemps, je ne sais plus exactement, j'étais à Metz chez des amis, j'avais fait mes cours à la fac dans la journée, je devais passer la nuit chez eux, et j'ai reçu un appel téléphonique de Paris à onze heures du soir. J'ai eu la surprise d'entendre Jacques Narbonne au bout du fil, je me souviens encore de ses paroles :

« Monsieur Haby, ça fait longtemps que nous ne nous sommes pas vus.

– Oui, depuis que j'ai quitté le ministère, je n'ai pas eu l'occasion de vous voir beaucoup.

– Mais vous êtes quand-même encore jeune ?

– Oui, je n'ai pas beaucoup vieilli depuis six mois...

– Ah, bon, vous êtes encore jeune et vous faites toujours du sport ?

– Oui...

– Bon, alors, si vous êtes jeune et que vous faites du sport, vous pourriez être directeur de cabinet du ministre de la Jeunesse et des Sports ! ».

C'est tout juste si je ne lui ai pas demandé ce qu'était un directeur de cabinet ! Je ne le savais pas ou plus exactement, je n'avais jamais envisagé de pouvoir assumer cette fonction. Sur ce, il m'a expliqué qu'il y avait un problème dans la préparation des Jeux Olympiques d'hiver de Grenoble, que c'était très mal parti, mais que de Gaulle tenait absolument à ce que ces jeux soient un succès. C'était au début de l'année 1966, deux ans avant les Jeux. Narbonne pensait qu'il fallait aussi s'occuper davantage de la jeunesse, car celui qui en était responsable, l'al-

---

1. À côté des inspecteurs généraux répartis par spécialités, a été créé, en 1945, en liaison avec le mouvement de rénovation pédagogique, un groupe d'inspection « éducation ». À partir de 1962, ce groupe prend une dénomination variable : « administration et vie scolaire », « vie scolaire », « éducation et vie scolaire ».

piniste Maurice Herzog <sup>2</sup> qui appartenait au premier ou au deuxième cercle des conseillers du général de Gaulle, avait peut-être un peu trop mis l'accent sur les problèmes sportifs et olympiques. À cette époque, l'action du secrétariat d'État à la Jeunesse se bornait pratiquement à gérer les associations et à leur donner de l'argent. Narbonne m'informe que son ami François Missoffe<sup>3</sup>, actuellement ambassadeur à Tokyo où il fait un travail formidable, a été pressenti pour s'occuper de la Jeunesse et des Sports, que l'accord s'est fait pour transformer le secrétariat d'État dont le titulaire était Maurice Herzog en ministère. « Dès que François Missoffe sera revenu du Japon, il sera ministre ». Et il ajoute : « Il faut que vous preniez cela en mains tout de suite, parce que le temps presse »... Je n'ai pas hésité, j'ai accepté ; dans la mesure où Narbonne me le demandait, où il avait confiance en moi, pourquoi pas ? Il est vrai que j'aimais beaucoup le sport et peut-être aussi pouvais-je retrouver sur ce terrain la jeunesse que j'avais quittée au plan pédagogique.

### *La préparation des Jeux Olympiques d'hiver*

Je me suis donc retrouvé directeur de cabinet, sans savoir ce que c'était, sans ministre, et avec un problème énorme pour la préparation des Jeux Olympiques de Grenoble.

Dès la première semaine, avant l'arrivée de François Missoffe, on m'envoya à Grenoble : effectivement, la situation était absolument épouvantable. Premièrement, le gouvernement avait nommé, l'année précédente, un représentant permanent pour s'occuper des Jeux, mais ce représentant permanent, Maurice Doublet, commissaire du gouvernement, était à couteaux tirés avec le préfet local, un homme qui avait beaucoup de personnalité, et qui entendait bien montrer que c'était lui le représentant du Général pour s'occuper des Jeux Olympiques. De plus, le maire de Grenoble, Hubert Dubedout<sup>4</sup>, qui venait d'être élu, n'était pas n'importe qui non plus. Il était socialiste, et voulait prendre l'organisation des Jeux au compte de son parti et à son propre compte. C'était sa façon de combattre l'action de la V<sup>e</sup> République. Enfin, le député, un ancien maire, je ne me souviens plus de son nom<sup>5</sup>, était gaulliste et il entendait bien ne pas abandonner à un socialiste la responsabilité de l'affaire. Tout le monde « se tirait dans les pattes ». Or il fallait mettre au point en deux ans un système qui était très lourd, très compliqué.

---

2. Maurice Herzog est secrétaire d'État à la Jeunesse et aux Sports de 1963 à 1966.

3. François Missoffe, 1919-2003, industriel, député UNR de la Seine, secrétaire d'État au Commerce intérieur, puis aux Rapatriés, ambassadeur au Japon, devient, en 1966, ministre de plein exercice à la Jeunesse et aux Sports. Il quitte ses fonctions en 1968. Il a publié *Une politique de la Jeunesse : pour quoi faire ?*, Paris, les Conférences des ambassadeurs, 1967.

4. Hubert Dubedout, maire de Grenoble de 1965 à 1983.

5. Il s'agit d'Albert Michallon, maire de Grenoble de 1959 à 1965.

Je m'y suis employé. Le COJO, Comité d'Organisation des Jeux Olympiques, a été créé. J'ai fait venir quelqu'un que je connaissais, qui était à l'époque directeur de l'Institut national des Sports à Vincennes, et que j'ai fait nommer inspecteur général. C'était la prime qu'il a fallu lui donner pour qu'il accepte de prendre cette responsabilité. J'ai fait changer le préfet, j'ai fait supprimer le poste de commissaire du gouvernement, j'ai vu Dubedout, j'ai rencontré aussi le recteur<sup>6</sup>, qui venait d'être nommé. J'avais une délégation de fonction appuyée directement par l'équipe de l'Élysée. Je n'avais donc pas de problème. Et puis, vraiment, tous ceux qui étaient concernés avaient conscience qu'il fallait aller vite.

Là-dessus, François Missoffe est arrivé. J'avais déjà un bureau au ministère, rue de Châteaudun, dans ce qui est devenu depuis le siège de la Direction des personnels du ministère de l'Éducation nationale. Il y avait le bureau du ministre, qui était toujours inoccupé, et moi j'avais un bureau à côté, en tant que directeur de cabinet. Je savais qu'il devait arriver, j'étais à mon bureau, et on me dit qu'il était arrivé, qu'il était à son bureau. Nous étions donc chacun d'un côté d'une porte, nous demandant avec un peu d'anxiété qui était l'autre. Je ne l'avais jamais vu, je ne savais pas à quoi il ressemblait, je ne savais pas quel était son style. Je savais qu'il avait superbement réussi, comme ambassadeur au Japon où il avait lié de nombreux contacts. Il avait organisé un système de repas, de dîners, de déjeuners multiples. Je crois qu'il avait dû avoir quinze mille personnes à sa table pendant les deux ans où il avait été ambassadeur. Il avait une renommée extraordinaire. Mais je ne savais pas du tout qui était ce personnage. J'ai ouvert la porte, je suis entré, nous nous sommes regardés pendant dix secondes avec une certaine hésitation. Puis nous sommes devenus très amis. C'était une personne vraiment très ouverte, et qui m'a fait une entière confiance. C'était un homme de relations publiques, et ça allait très bien parce que, moi, je m'occupais des questions administratives, et lui du reste... Nous nous sommes très bien entendus, nous avons formé une très bonne équipe. C'était vraiment quelqu'un de tout à fait sympathique.

Ce fut une des périodes très riches de ma vie. Il fallait d'abord réaliser les Jeux Olympiques. Là, j'ai été très aidé, à la fois par le directeur du COJO et par le directeur des Sports au ministère, le colonel Crespin, un personnage étonnant, décédé l'année dernière<sup>7</sup>, un ancien colonel parachutiste qui avait un dynamisme extraordinaire. Donc, en ce qui concerne le sport, je pouvais leur faire confiance, les choses allaient bien.

---

6. Maurice Niveau est nommé recteur de l'académie de Grenoble en juin 1966, *op. cit.*, t. II, témoin n° 46.

7. L'entretien a été réalisé le 19 novembre 1991.

### *Le Livre Blanc de la jeunesse*

Par contre, pour la jeunesse, j'étais tout seul et en proie à la jalousie du ministère de l'Éducation nationale. Je commençais déjà à réfléchir au problème de la formation des jeunes, j'avais fait certaines propositions que j'ai reprises après de façon plus systématique, et je me souviens que Christian Fouchet avait pris lui-même son téléphone interministériel pour me dire : « Monsieur Haby, vous n'avez pas le droit de faire ceci, c'est de ma compétence »... J'en ai parlé à François Missoffe ; finalement, ça s'est arrangé. Fouchet était très proche du Général, Missoffe a vraisemblablement dû trouver une solution intermédiaire, nous avons transigé.

Ces problèmes de jeunesse m'intéressaient beaucoup. Missoffe et l'équipe gaulliste souhaitaient pour leur part que la jeunesse soit traitée autrement qu'elle ne l'était. L'approche jusque-là n'était pas globale et se limitait à l'octroi de subventions aux associations de jeunesse, dans lesquelles bien sûr les associations socialisantes avaient la plus grande part. Nous avons donc mis en route cette fameuse opération du *Livre Blanc*, qui pendant pratiquement un an a occupé une bonne part de mon temps, d'autant que je continuais à enseigner à Metz et à Nancy où je faisais mes six, sept heures de cours toutes les semaines. Il m'est arrivé d'y aller par avion spécial, parce que je n'avais pas le temps de faire autrement. J'ai failli d'ailleurs y laisser ma vie, lorsqu'un jour l'avion s'est fait prendre dans une tourmente de neige et a été à deux doigts de s'écraser !

Je me suis donc beaucoup investi dans ce travail de réflexion sur la jeunesse. Nous avons lancé des enquêtes. Je me souviens d'avoir travaillé avec des jeunes femmes qui avaient créé un cabinet de consultants en psychologie et sociologie. Elles ont fait une excellente enquête sur la psychologie de la jeunesse, et même sur la psychanalyse de l'adolescence. Nous avons fait faire par l'IFOP de multiples sondages pour savoir quelle était la mentalité des jeunes, leur attitude sur tel ou tel problème. J'ai réuni à Marly-le-Roi plusieurs colloques de spécialistes, de sociologues, d'inspecteurs généraux de la Jeunesse et des Sports, et de représentants des associations. Même ceux qui étaient politiquement réticents étaient intéressés. Il s'agissait de colloques, il ne s'agissait pas de déboucher sur des textes ; or, dans ce milieu, comme dans celui de l'Éducation, l'étude intéresse toujours, y compris ceux qui sont opposés aux objectifs à atteindre, car on est toujours un peu prisonnier de la recherche, de l'analyse des problèmes. Ces réunions se sont très bien déroulées. Il en est finalement sorti une montagne de papiers. À partir de l'automne 1967, j'ai commencé à rédiger moi-même ce qui, à l'époque, était désigné comme « le Livre blanc sur la jeunesse ». Missoffe était très intéressé, il en avait parlé au Général qui nous avait donné un blanc-seing.

Jacques Narbonne avait pris un adjoint, Jean Maheu, pour suivre de près ce projet. Finalement, j'ai plus travaillé avec lui qu'avec Narbonne qui voyait ça d'un peu loin, il n'y croyait pas trop d'ailleurs... Sa philosophie du doute perpétuel le portait à penser que la jeunesse ne pouvait pas être un objet d'étude aussi approfondi. Vous savez, c'est un personnage extraordinaire, qui à l'époque allait au Conseil d'État en moto, un très bon violoniste...

Alors, j'ai travaillé sur cette masse de documents pour rédiger ce Livre blanc... Je me souviens, j'étais chez moi, j'habitais à l'époque au lycée de Montgeron, sous les toits. Je faisais construire une maison, et en attendant j'avais un appartement d'agent de service. Mais j'étais bien, parce que je ne voyais personne, j'étais tranquille. Le chauffeur du ministère m'apportait les documents, je lui donnais les textes que j'avais rédigés, il les rapportait au ministère où ils étaient dactylographiés. Pour finir à temps, j'ai travaillé vingt-quatre heures de suite sans sortir, sans quitter mon bureau : un petit exploit personnel. C'était une période assez extraordinaire. J'ai rédigé, avec la bénédiction de Missoffe, ce Livre blanc, gros ouvrage de 500 pages<sup>8</sup>; en janvier 1968, il était terminé. L'objectif était de présenter aux responsables politiques de l'époque, mais aussi aux responsables socio-économiques, une photographie de la jeunesse française, issue du « baby boom », jeunesse que personne ne connaissait très bien, dont j'avais analysé les mutations pour qu'on en tienne davantage compte dans les décisions à prendre. Je préconisais entre autres, dans ce Livre Blanc, la création d'un système d'information jeunesse et de centres d'information et de documentation pour la jeunesse<sup>9</sup>. Mais j'ai connu là une des désillusions de ma vie.

Je dois dire que cela s'était conjugué avec les Jeux de Grenoble. Nous avons fait en février 1967 une répétition qui s'était très mal passée. Rien n'était prêt malgré tout ce qu'on avait essayé de faire. De plus, nous étions boudés par certains pays qui participaient aux Jeux, notamment par l'Autriche et par la Suisse, parce que les succès français en ski qui commençaient à être connus, faisaient que le matériel français, par exemple les skis « Rossignol » et les moniteurs alpins français de ski, étaient très demandés aux États-Unis. Nous étions en train de remplacer en Amérique tout ce qui traditionnellement était issu de Suisse et d'Autriche. Pour les Suisses et les Autrichiens, et en partie aussi pour les Allemands, la compétition était économique, et ils ont fait tout ce qu'ils ont pu pour nous « saboter ». Pour vous donner un exemple, je me suis trouvé encore à minuit ou une heure du matin, téléphonant à notre ambassadeur à Vienne depuis une station des Alpes, Chamrousse, pour lui demander d'essayer d'arranger les

---

8. Rapport d'enquête du ministère de la Jeunesse et des Sports, remis au gouvernement en 1968, dont des extraits ont été publiés à la Documentation française sous le titre *Jeunes d'aujourd'hui*.

9. Ce projet vit le jour en 1969 à l'initiative du ministère de la Jeunesse et des Sports.

choses parce que les skieurs autrichiens étaient repartis. Ils avaient quitté la répétition sous prétexte qu'ils étaient mal logés ou mal nourris... Bref, on avait fait cette répétition dans des conditions difficiles, mais finalement, je n'avais plus trop d'inquiétudes. Donc, février 1968, les Jeux se passent très bien, avec la présence de de Gaulle et de Pompidou. Le Livre blanc était sorti au même moment. Je trouvais que j'avais mené ma tâche relativement à bon port. Et patatras, si les Jeux de Grenoble sont une réussite, avec les trois médailles de Killy, le Livre blanc, lui, est un échec complet. François Missoffe me fait appeler et me dit : « Vous savez, j'ai vu Pompidou – qui était donc Premier ministre – il n'est pas du tout d'accord. Il ne sait pas ce qu'on veut faire, il se méfie, il faut qu'on aille le voir ». Alors, nous allons tous les deux voir Pompidou, il était avec son directeur de cabinet, Michel Jobert. « Monsieur Haby, me dit-il, vous comprenez, avec vos enquêtes sur la jeunesse, vous allez soulever des problèmes ; dans ce domaine, moins on en dit, mieux ça vaut ». Je lui dis : « Vous savez, la jeunesse, elle existe quand même... ». Il me répond : « Faites-leur des piscines, les garçons et les filles seront sur le bord en maillot de bain, ils seront contents et nous n'aurons pas de problèmes ». Pompidou m'a dit cela, c'était en mars 1968...

Il n'était plus question de sortir un Livre blanc. On l'a un peu édulcoré, on l'a réduit, on ne l'a plus appelé « Livre blanc », il est sorti à la Documentation française sous le titre *Rapport sur la Jeunesse française*.

Nous étions pourtant parvenus à des conclusions intéressantes qui ont été confirmées quelques mois plus tard. Il est certain que la jeunesse universitaire n'était pas exactement ce que croyait Georges Pompidou. Et quand François Missoffe est allé inaugurer la piscine de l'université de Nanterre, Cohn-Bendit, qui était là, s'est adressé à lui publiquement et lui a dit : « Mais Monsieur le Ministre, c'est bien de faire une piscine pour les étudiants, mais qu'est-ce que vous faites pour régler leurs problèmes sexuels ? ». Avec Missoffe, nous en avons parlé le soir... Venant trois semaines après la remarque de Pompidou, c'était tout à fait caractéristique.

Le mois de mai est arrivé, et ce rapport sur la situation de la jeunesse française n'a été pratiquement connu que des spécialistes. Alain Peyrefitte, qui était alors ministre de l'Éducation nationale<sup>10</sup>, voulait totalement ignorer ce que faisait ce petit ministère de la Jeunesse et des Sports, et il n'avait vraisemblablement jamais entendu parler du rapport sur la jeunesse française.

---

10. Alain Peyrefitte est nommé ministre de l'Éducation nationale le 6 avril 1967 ; il est démissionnaire le 28 mai 1968.

### *Le mouvement étudiant*

J'ai connu le mouvement étudiant de 1968, en tant que professeur, puisque mes étudiants à Nancy s'étaient mobilisés. Je n'ai pas eu de problèmes. Ils étaient là, ils m'attendaient. Je venais par le train. Je ne faisais pas de cours, mais on discutait et je me souviens que le sujet posé initialement était celui de la pédagogie de l'enseignement supérieur. Ils ne voulaient plus de cours *ex cathedra*. Le système universitaire leur semblait vieillot et inadapté. Ils voulaient le modifier. Et puis est venu le fonctionnement des universités elles-mêmes. Mais au départ, autant que je me souvienne, la contestation portait presque essentiellement sur la pédagogie.

À Paris, en tant que directeur de la Jeunesse, j'ai pu rencontrer des étudiants. J'avais dans mon cabinet l'actuel<sup>11</sup> maire de Saint-Germain-en-Laye, Michel Péricard, qui avait été président de l'UNEF quatre ou cinq ans auparavant. Il avait donc conservé des relations à l'intérieur de l'UNEF. Grâce à lui, nous avons pu avoir, sur la Montagne Sainte-Geneviève, des contacts secrets avec certains responsables du mouvement étudiant, au milieu des gaz lacrymogènes, avec les ambulances qui transportaient les blessés au lycée Saint-Louis. On a donc rencontré dans un bistrot des gens qui étaient censés représenter le mouvement étudiant. Je ne les connaissais pas, je ne connaissais pas leurs noms. Et vraiment, le contact pour moi a été totalement décevant, parce que c'étaient des équipes maoïstes, de celles dont parle Hamon<sup>12</sup> pour l'École normale de la rue d'Ulm, c'est-à-dire des jeunes très intelligents, mais dont tout l'effort consistait à casser. Il fallait casser la société telle qu'elle existait, il fallait casser le système, le remplacer par quoi ? On ne savait pas. Peut-être qu'ils avaient leur modèle, mais enfin, ils ne voulaient pas en parler. Et quand j'ai essayé de leur proposer des possibilités pour se faire entendre, et même de construire quelque chose de nouveau, ils ont carrément refusé. Ils m'ont dit : « Nous, ce qui nous intéresse, c'est qu'on revienne au niveau du sable ». Et après, sous-entendu : « On n'a plus besoin des gens en place, pas de compromis avec eux ». Il faut dire que Geismar<sup>13</sup> a mis longtemps avant d'arriver à un compromis. Je dois dire que j'avais été effrayé de voir des jeunes aussi hostiles à une société qui n'avait pas que des inconvénients, et vouloir vraiment la détruire sans proposer d'autre modèle. Je le répète, ils avaient, eux, probablement des modèles, mais ils estimaient que des bourgeois comme moi ne méritaient pas de les connaître.

---

11. Entretien réalisé le 19 novembre 1991.

12. Hervé Hamon est écrivain et éditeur ; professeur de philosophie, il choisit de se consacrer à l'écriture et publie des essais à partir des enquêtes qu'il mène, en particulier sur le monde de l'éducation : *Les Intellocrates*, 1981 ; *Tant qu'il y aura des profs*, 1984 ; *Tant qu'il y aura des élèves*, 2004, tous aux Éditions du Seuil.

13. Alain Geismar était secrétaire général du SNESUP depuis 1967.

Les enquêtes et les sondages qui avaient été réalisés pour le Livre blanc présentaient au contraire la masse des jeunes d'alors comme relativement proche de la société classique. Mais le creuset qu'a été l'École normale supérieure, a joué un rôle considérable et complètement autonome dans sa vision, dans son analyse critique de la situation, et dans sa construction des nouveautés. Et très vite, mai 1968 est devenu un mouvement politique, avec l'intervention de la CGT, la grève générale, Charléty... La dimension a changé, et à ce moment-là, pour nous, c'est devenu tout simple. Il ne s'agissait plus de comprendre, mais de serrer les rangs autour de l'équipe gaulliste, jusqu'à défendre les ministères les armes à la main, s'il le fallait, en cas d'attaque.

Mais j'ai quand même un souvenir totalement trouble du fonctionnement gouvernemental, qui était complètement, complètement « déglingué » à l'époque. Au téléphone interministériel, on ne pouvait avoir personne. Aucun ministre ne répondait. De Gaulle qui s'en allait on ne savait pas où, le savait-il lui-même ? Narbonne est très critique sur cette période. Il y a vraiment eu vacance du pouvoir. Et puis ce grand mouvement de reconstruction avec le défilé des Champs-Élysées, que j'avais contribué à organiser. Pour vous dire, ça me rappelle les débuts de la Résistance. Ça me rappelle juillet 1940. Avec Crespin, qui avait retrouvé sa mentalité de parachutiste, nous avons envoyé, à la fin du mois de mai des camions, qui avaient été loués sur les crédits de la Jeunesse et des Sports, chercher des armes en Belgique. On les avait ramenées, on les avait entreposées, cachées au cas où il y aurait eu une insurrection. On est passé à côté, fort heureusement. Je crois d'ailleurs que la France n'était pas mûre pour une insurrection sans objectifs ni programme. Le mouvement de mai 1968 s'est finalement généralisé sur des problèmes salariaux ou corporatifs. Le gouvernement était vacillant, mais il n'y avait pas de système de remplacement. Nous sommes repartis groupés autour du gaullisme, mais François Missoffe y a perdu son poste, et moi, par la même occasion, les responsabilités que j'avais. Cela dit, encore une fois, cette période a été pour moi, avec le Livre blanc et les Jeux Olympiques, une période très bien remplie.

## L'INSTITUT DE GÉOGRAPHIE APRÈS 1968

Après mon départ du ministère de la Jeunesse et des Sports, en 1968, je me suis réfugié à nouveau dans l'enseignement. J'ai vu apparaître alors chez mes collègues professeurs et assistants l'ambition un peu nouvelle de jouer un rôle administratif, donc politique, plus important que celui qu'ils avaient connu jusque-là. Pour moi, ce n'était pas fondamental, j'avais eu mes propres responsabilités « politico-administratives ». Mais, pour certains d'entre eux, c'était une découverte et une petite ivresse. Il y a eu quand même quelques bagarres pour

savoir qui serait élu au conseil d'administration. Il ne faut pas oublier la très forte division politique de la France après 1968. Auparavant, socialistes et communistes faisaient constamment le procès du « coup d'État permanent », mais après 1968, ils ont cru pouvoir reprendre la direction des affaires. L'un des leviers utilisés a été le noyautage des conseils d'université. La tension était donc forte à l'intérieur des universités entre les professeurs plutôt de gauche et les professeurs plutôt de droite, chacun essayant de marquer des points en termes d'influence.

J'étais un peu à l'écart de tout cela. J'étais toujours remplaçant d'un professeur qui n'exerçait plus depuis quatre ans, mais qui demeurait titulaire de son poste. En plus, je n'étais pas résident, je venais seulement à Nancy pour faire mes cours. Je suis donc resté tout à fait à l'écart de ces petites querelles internes. Mais enfin, j'ai souvenir qu'elles étaient tout de même assez sensibles, assez vives.

En 1970, un ami géographe qui avait la responsabilité de la géographie à Paris IV m'a demandé de venir assurer des cours à la Sorbonne. J'y suis resté deux années de suite. J'enseignais la géographie économique et européenne. J'avais abandonné Metz mais j'assurais encore mes cours à Nancy. L'enseignement de la géographie ainsi que l'Institut de géographie de la rue Saint-Jacques avaient été divisés en deux, sinon en trois, selon les universités. On avait coupé les universités parisiennes, ce qui a aussi été critiqué mais finalement, c'était de la part d'Edgar Faure un coup assez bien monté : non pas diviser pour régner, mais diviser pour multiplier les postes de responsabilité. Là où il y aurait eu dans une grande université un conseil d'administration, il y en avait trois dans des universités moyennes, et finalement trois fois plus de gens étaient mobilisés et occupés à quelque chose d'autre que de critiquer le gouvernement ! J'ai donc été appelé en 1970 dans cet Institut de géographie coupé en deux ou en trois. Je n'enseignais pratiquement qu'en maîtrise. Je travaillais dans une salle avec une dizaine d'étudiants, de telle heure à telle heure. Mais, à l'heure précédente, cette salle était affectée aux étudiants d'une autre université, rivale de Paris IV, qui pouvaient s'employer à ne pas nettoyer et à sortir en retard. Et l'heure d'après, des étudiants d'une autre université arrivaient. C'était vraiment un système très acrobatique.

Pour vous montrer la tension politique, j'avais un assistant qui venait de passer l'agrégation et préparait sa thèse, il était complètement gauchiste. C'était un des leaders du mouvement de 68. Je ne sais plus son nom, si on l'évoquait devant moi, je m'en souviendrais probablement. Il avait été placé là comme mon assistant. Je ne l'ai jamais vu, il n'est jamais venu me voir, mais il a fait son travail correctement. Je constatais ce qu'il avait fait quand je faisais passer les examens blancs, ou les examens de fin d'année. Finalement, il suivait quand même en gros ce que je traitais en cours magistral, et il essayait de trouver des travaux pratiques d'application. J'enseignais surtout la géographie urbaine, la géographie économique, ou plus exactement l'économie géographique, puisque je m'étais beaucoup

intéressé à l'époque à la liaison entre science économique et géographie. On avait vu apparaître dans certains ouvrages d'économistes la notion de calculs économétriques régionaux et j'ai tenté d'exploiter cette méthode. Je travaillais donc dans un domaine qui était assez particulier et ce jeune assistant a tout de même essayé de suivre la trace. Mais l'opposition politique entre nous était telle que je ne l'ai jamais vu et qu'il n'est jamais venu me voir !

### INSPECTEUR GÉNÉRAL DE L'ORIENTATION

J'étais inspecteur général depuis 1964, mais j'avais eu très peu l'occasion d'exercer cette fonction, puisque peu de temps s'était écoulé entre mon départ du ministère de l'Éducation et mon arrivée à la Jeunesse et aux Sports. De toute façon l'Inspection générale traditionnelle, et en particulier l'Inspection générale d'histoire, ne voulait pas de moi, sous prétexte que je n'avais pas enseigné en khâgne. Les inspecteurs généraux de cette période allaient écouter un cours en sixième simplement pour voir si le professeur ne faisait pas une confusion entre ce qui s'était passé en 52 ou en 53 avant JC et c'était ça l'important ! L'efficacité avec les enfants, c'était tout autre chose. Pour des gens de cette formation, aussi sympathiques me soient-ils, les méthodes nouvelles n'entraient pas dans leur façon de voir l'enseignement de l'histoire.

Il y avait peut-être aussi, chez les inspecteurs généraux d'histoire, un peu de jalousie vis-à-vis d'une carrière différente de la leur. La filière passait à l'époque, passe encore, par les classes préparatoires. C'est une filière très exigeante, et les inspecteurs généraux étaient dans leur discipline du niveau des professeurs d'enseignement supérieur. Et je comprends très bien que quelqu'un qui n'avait peut-être pas le même type de compétences, en tout cas le même type d'exigences, n'était pas bien accepté. Donc, je n'avais pas intégré le groupe histoire de l'Inspection générale : d'ailleurs, je ne le souhaitais pas du tout. La conception disciplinaire de l'Inspection générale me paraissait un peu étroite, j'étais plus intéressé par ce qui se rapportait à la vie scolaire, ayant été proviseur suffisamment longtemps pour bien la connaître.

Je me suis investi dès 1969 dans les questions d'orientation. La notion était encore très floue à l'époque ; elle était née au travers de l'enseignement technique qui avait inventé les tests psychotechniques, comme on disait, et l'orientation était décalquée de l'orientation professionnelle qui fonctionnait déjà avant la guerre, pour sélectionner par exemple les conducteurs d'autobus parisiens. Mais l'application scolaire n'était pas faite, le système était basé sur la sélection. Les bons élèves entraient en sixième, les très bons élèves faisaient du latin et du grec, les moins bons élèves allaient dans les cours complémentaires, et les autres ailleurs. Il n'y avait pas de problème d'orientation : elle se faisait, si je puis dire, par des

voies tout à fait traditionnelles, naturelles, qui ne s'intéressaient qu'aux résultats scolaires et pas du tout à la personnalité des enfants. Or pour ma part, comme je l'ai déjà dit, j'étais très sensible à la prise en compte de la personnalité des élèves.

Ainsi, lors de ma première année d'enseignement, jeune professeur à Lons-le-Saunier, j'avais, du fait de mon expérience d'instituteur, une vision particulière de ma classe, bien différente de celle des agrégés et des certifiés. Dans une classe de quatrième, je me souviens encore laquelle, c'était en 1948, j'avais repéré un jeune, un gosse que je trouvais astucieux, intelligent, mais qui pour des raisons diverses, je crois que c'était un fils de paysans ou d'un milieu modeste, avait du mal à travailler de façon très scolaire. Je m'étais trouvé en opposition avec mes collègues au conseil de classe mensuel, en le soutenant un peu, alors qu'eux estimaient qu'il était nul, qu'il ne faisait pas d'efforts. Et j'étais seul contre tous. Une psychologue est venue faire une enquête à Lons-le-Saunier. Elle a fait passer des tests à tous les élèves de trois ou quatre classes, et m'a signalé ce garçon comme particulièrement intéressant, parce qu'il était très vif d'esprit. Je l'ai fait remarquer aimablement à mes collègues qui ont écouté avec intérêt mais n'en ont tiré aucune conséquence ! Et depuis ce moment-là, j'ai toujours été attentif à la différence qui pouvait exister entre la réussite scolaire et les capacités d'une personnalité. C'est banal maintenant, mais à l'époque, ça ne l'était pas et j'ai continué à m'intéresser à toutes ces questions. J'avais lu des ouvrages de psychomotricité, notamment un livre sur la différence entre aptitude et capacité. Je me souviens encore de tous ces titres, parus dans les années 1950-1960.

En 1959, à Avignon, un club de cinéma amateur marchait bien ; il était animé par un ami. Il m'a entraîné avec lui. Nous avons écrit un scénario, réalisé un film de 25 minutes, à partir de l'idée que deux enfants très différents à l'école allaient passer des tests et qu'à la suite de ces tests, il était possible de trouver les sections qui leur convenaient mieux que celles où ils étaient. Des membres de nos deux familles l'ont interprété, c'était très amusant. C'est un chirurgien qui tenait le rôle du proviseur, parce que j'avais à l'époque les cheveux en brosse et je n'avais pas du tout l'air d'un proviseur. Nous nous étions beaucoup amusés en faisant ce film, et il avait une certaine qualité, puisqu'il a eu le deuxième prix au festival mondial du film amateur à Cannes. Plus tard, il a été acheté par l'INRP, parce que c'était un film précurseur de la notion d'orientation scolaire.

Donc en 1969, quand je me suis retrouvé disponible, je me suis aperçu que ces notions n'avaient pas tellement progressé. L'inspecteur général de l'orientation, car il y en avait un, Pierre Demaret, était en fait inspecteur de l'enseignement technique, la séparation n'était pas encore nette à l'époque. Il y avait tout de même, rue Gay-Lussac, un Institut d'orientation. On connaissait un peu mieux les travaux de Wallon, de Piaget et l'idée progressait de ne pas se baser uniquement sur les résultats scolaires. Tout ce qu'on avait fait sur les classes de transition

avait également suscité beaucoup d'études. Des chercheurs et des praticiens travaillaient sur la notion d'orientation scolaire et non plus seulement d'orientation professionnelle. J'ai vu là un créneau. J'ai demandé à être nommé inspecteur général de l'orientation, pratiquement j'étais le premier, mais très vite, l'idée a fait son chemin et à la fin de 1969 ou au début 1970, on m'a demandé de prendre la présidence, en tant qu'inspecteur général, d'un groupe de réflexion sur les problèmes d'orientation.

Le BUS, Bureau universitaire des Statistiques, existait déjà pour informer les étudiants sur les carrières, sur les voies de l'enseignement supérieur<sup>14</sup>. Dans chaque lycée, un professeur délégué du BUS recevait une documentation. C'était un professeur non spécialiste et volontaire pour cette charge, rémunérée par une heure supplémentaire mensuelle. Il recevait des brochures sous forme de feuillets qu'on trouvait dans tous les lycées, entassés dans une armoire où personne n'allait jamais les consulter. Le BUS avait l'habitude de recruter lui-même, sans concours, sur dossier, des jeunes gens de bonne famille, et de leur confier des tâches de documentaliste. Il n'y avait pratiquement pas de conseillers ou très peu, seulement des gens qu'on pouvait rencontrer et qui diffusaient des documents très variés et très incomplets. Et à côté, mais sans réelle liaison, il y avait quand même des conseillers d'orientation qui étaient formés par l'Institut de la rue Gay-Lussac. C'est maintenant l'INETOP, Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle. Mais les centres d'orientation étaient encore à l'époque surtout professionnels. Ils travaillaient à l'extérieur des établissements scolaires ; ils étaient d'ailleurs installés dans des bureaux offerts par la municipalité. Tout ça était très disparate et l'idée de cette commission a été d'étudier la question, puis de voir comment on pouvait améliorer la situation. J'ai proposé une refonte totale. Le BUS était supprimé en tant qu'organisme indépendant et sa capacité de recruter du personnel disparaissait donc aussi. De façon à lier la notion professionnelle et la notion scolaire, j'avais proposé à la place un « Office national d'information sur les enseignements et les professions », l'ONISEP, chargé d'élaborer une documentation. On développait les tâches des conseillers d'orientation dans les établissements scolaires et en particulier dans les CES, pour l'orientation entre les différentes filières qui existaient. Les conseillers d'orientation assistaient aux conseils de classes, avec un rôle minoré, mais enfin, ils y avaient leur place. Ils étaient à l'époque très peu nombreux dans le second cycle et à plus forte raison dans le supérieur, parce que tous les postes disponibles étaient utilisés pour l'orientation au niveau du collège.

---

14. Le Bureau universitaire des Statistiques, créé en 1932, est doté du statut d'établissement public en 1954 ; les réformes Berthoin (1959) puis Fouchet-Capelle (1963) élargissent son champ d'action en mettant l'accent sur le choix d'une orientation scolaire et professionnelle, après les classes de cinquième et de troisième, conforme aux aptitudes et aux motivations de l'élève.

En résumé, la réforme proposée au ministre par cette commission d'étude comportait trois points. Le premier était la suppression du BUS avec sa définition relativement étroite de l'époque et son remplacement par un Office national d'information. Le second était le développement de l'activité des conseillers d'orientation dans les établissements scolaires, ce qui devenait pour eux, notamment dans les collèges, l'activité principale. Et le troisième point était totalement nouveau, c'était la création d'un service académique d'orientation et d'affectation. Ce dernier point était le plus novateur. Il s'agissait d'abord de couvrir les activités d'orientation dans une académie par une hiérarchisation et une organisation de l'activité scolaire des conseillers d'orientation, alors qu'eux n'étaient pas directement rattachés au système scolaire : c'était une première difficulté. Mais surtout, ces services académiques s'occupaient des affectations. La querelle entre orientation et affectation était la querelle philosophique de l'époque, et les choses n'allaient pas tout à fait d'elles-mêmes. J'ai pratiquement sillonné toute la France pendant ces deux années d'inspection générale. Comme j'étais seul responsable, j'ai créé un service d'orientation dans toutes les académies de France. J'ai conseillé les services du personnel du ministère pour la nomination des chefs de services parmi les inspecteurs d'orientation, et je présidais le jury de recrutement des inspecteurs d'orientation. C'était un concours ouvert aux conseillers d'orientation scolaire et professionnelle. Il devait y avoir deux ou trois inspecteurs par département.

Finalement, une fois le projet accepté, on a décidé de créer dans tous les rectorats un service d'orientation et d'affectation dont le personnel se limitait à deux ou trois personnes. Les rectorats ont aménagé des locaux ou en ont créé de nouveaux. La plus grosse opération consistait à promouvoir les vingt-cinq inspecteurs existants comme chefs de service. Le coût en a été modeste, mais c'est resté un service important. Voilà à quoi j'ai consacré ces deux années 1970 et 1971.

## LE GROUPE DE RÉFLEXION SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LES LYCÉES

J'ai exercé, au même moment, une activité un peu différente, mais toujours dans le domaine de la pédagogie.

Quelques années auparavant, lorsque j'étais proviseur du lycée de Metz et ensuite lorsque j'étais directeur de la pédagogie au ministère de l'Éducation nationale, des amis lorrains avaient eux-mêmes constitué un groupe de réflexion sur l'enseignement. Bertrand Schwartz<sup>15</sup>, directeur de l'école des Mines de Nancy,

---

15. Bertrand Schwartz, polytechnicien, directeur de l'école des Mines de Nancy, est connu pour le caractère novateur de ses expériences et ses travaux sur la pédagogie, la formation permanente et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

en faisait partie. Il avait fait preuve d'une grande originalité dans l'organisation de l'enseignement à l'école des Mines, puisqu'il avait supprimé neuf disciplines et réduit l'enseignement des futurs ingénieurs à quelques matières fondamentales comme la physique et les maths. C'était une véritable révolution à l'époque. Il avait aussi dirigé le Centre universitaire de coopération économique et sociale, le CUCES<sup>16</sup>, et l'Institut national de formation des adultes, l'INFA, un des premiers instruments de la formation continue. Le CUCES pouvait transformer des mineurs en sidérurgistes, c'était un des premiers essais de ce qu'on appelle maintenant les stages de reconversion, s'intéressant au domaine de la formation continue, qui s'adressaient, non pas à des jeunes scolaires, mais à des adultes. Pour toutes ces raisons, Bertrand Schwartz était considéré comme un homme très en pointe. Nous avons été sollicités tous les deux pour participer au groupe de réflexion créé par le PDG des Fonderies de Pont-à-Mousson. Nous avons travaillé environ un an et demi, nous retrouvant une fois par mois. Mais cela n'a pas débouché sur la rédaction d'un rapport.

En 1970, Olivier Guichard<sup>17</sup> m'a fait appeler, je ne sais pas si c'est par l'intermédiaire de Schwartz ou des milieux économiques et il m'a dit : «Voilà, sous le sceau du secret – j'ignore pourquoi il en a fait un secret mais enfin, c'était sous le sceau du secret – Pompidou voudrait une étude sur les possibilités de transformer l'enseignement secondaire, plus particulièrement au niveau du lycée». La réforme avait déjà été faite au collège, et on sentait bien qu'il y avait une attente pour le second cycle et un réel besoin de transformation de l'enseignement dans les lycées.

J'ai été totalement, totalement surpris par cette demande. Je pense que Pompidou ne voulait pas qu'on puisse penser qu'il était autre que l'image qu'on se faisait de lui, et que c'était la raison du secret qui était demandé. Cela dit, il commençait à être malade et sa capacité de résistance à certaines innovations avait peut-être diminué... Pourtant, ce n'était pas son beau-frère, Henri Domerg<sup>18</sup>, qui pouvait le pousser à aller dans ce sens ; il était au contraire un défenseur acharné, en tout cas il donnait l'image d'un défenseur acharné, de la tradition.

---

16. Le CUCES avait été créé en 1954 par un accord tripartite entre Jean Capelle, recteur de l'université de Nancy, Robert Arnaud, président de la Chambre de commerce de Nancy, André Grandpierre, président de la Compagnie de Pont-à-Mousson. Il a reçu ses statuts en 1955, avant l'arrivée de Bertrand Schwartz.

17. Olivier Guichard est ministre de l'Éducation nationale du 20 juin 1969 au 5 juillet 1972, *op. cit.*, t. I, témoin n° 28.

18. Henri Domerg est, de 1962 à 1968, conseiller pour les problèmes de l'Éducation et de la Culture auprès du Premier ministre Georges Pompidou. En juin 1969, il entre au Secrétariat général de la Présidence de la République en qualité de conseiller pour les problèmes de la Culture, *op. cit.*, t. II, témoin n° 18.

J'ai été contacté pour participer à ce groupe de travail par un membre du cabinet du ministre de l'Éducation nationale, Philippe Moret<sup>19</sup>, qui m'a présenté à Guichard. Nous étions une demi-douzaine, dans ce groupe, autour du directeur général d'une grosse entreprise d'informatique, membre du Club de Rome, qui, par conséquent, fréquentait les économistes européens. Je crois qu'il s'appelait Lattès<sup>20</sup>.

Je pense que ce sont eux qui avaient réussi à convaincre Pompidou de la nécessité de réfléchir à un enseignement de lycée moins traditionnel. Et je me souviens d'ailleurs qu'un des premiers éléments qui nous avaient été fournis par Lattès était une enquête qu'il avait demandée dans les milieux économiques sur les capacités d'expression des personnels de direction, montrant que ce qu'on faisait dans les lycées était exactement le contraire de ce qu'il fallait faire. Je m'explique : la base de l'enseignement du français dans les lycées, c'est la dissertation. Le mot lui-même est significatif. On vous donne une pensée très concentrée, très bien exprimée, qui tient en deux ou trois lignes, et puis il faut broder là-dessus. C'est le type même de l'exercice de français dans les lycées, c'est sur lui qu'est basée la composition dans les principaux examens. Lattès me dit : « Vous comprenez, c'est exactement le contraire de ce qu'il faut dans une entreprise, au niveau des responsables de la direction. Ils sont face à une masse d'informations, à une masse de rapports, il faut qu'ils puissent concentrer tout cela et en tirer l'essentiel en quelques phrases. Il faut pour former les jeunes inverser les habitudes littéraires de l'enseignement du français ». Cela m'avait beaucoup frappé, parce que, dans l'expérience de réalisation cinématographique que j'avais eue, j'avais constaté que pour faire un bout de film qui se tenait, il fallait, quand on avait deux mille mètres, en couper mille huit cents et en garder deux cents pour intéresser les gens. Cela m'avait amené effectivement à réfléchir à cette notion de concentration de la pensée.

D'ailleurs en 1970, on commençait à voir apparaître dans certaines grandes écoles l'idée d'une épreuve sur dossier. On donnait un dossier et il fallait en faire une synthèse. Je prends cette capacité de synthèse comme exemple, pour montrer que les préoccupations de ce groupe de travail étaient des préoccupations très utilitaires. De même, on avait analysé les programmes de maths des classes de seconde, première et terminale. Je « ramais » un peu derrière, parce que je n'étais pas quand même très compétent, mais enfin, j'arrivais à comprendre l'essentiel. Et là aussi, la position de ceux qui venaient du monde économique était qu'il y

---

19. Philippe Moret est, de 1969 à 1972, au cabinet du ministre de l'Éducation nationale, Olivier Guichard, dont il demeure le collaborateur jusqu'en 1977, *op. cit.*, t. I, témoin n°41.

20. Robert Lattès, mathématicien, membre du directoire du groupe Metra, conseiller puis directeur de la banque de Paribas. Co-auteur, avec Jacques Lesourne et Richard Armand, de *Une nouvelle industrie, la matière grise*, 1970 et de *Pour une autre croissance*, 1973.

avait une abstraction beaucoup trop grande. L'idée de séparer la sélection et la formation était importante pour eux. Il y avait une plaisanterie qui consistait à dire qu'au concours de l'X, les candidats étaient tous tellement bons en maths que celui qui courait le 100 mètres le plus vite passait avant les autres ! Or il fallait surtout des étudiants qui maniaient couramment des mathématiques pratiques. Nous avons donc fait un rapport sur ces bases, totalement hétérodoxe pour l'Éducation nationale. L'enseignement des langues prenait évidemment la première place avec l'enseignement pratique. Je me souviens d'avoir contribué à la rédaction de deux volumes, de deux gros cahiers, dont nous n'avons plus eu de nouvelles après... Mais ce travail m'avait encore conforté dans mon attitude critique par rapport aux traditions de l'enseignement secondaire.

De toute façon, ceci n'a pas eu de suite. Il y a eu un changement de gouvernement et Joseph Fontanet<sup>21</sup> est arrivé avec des positions sur l'éducation assez différentes de celles d'Olivier Guichard. Il venait avec toute la philosophie démocrate-chrétienne sur l'éducation et il s'est effectivement beaucoup intéressé aux problèmes pédagogiques. Ma relation avec lui a été complètement différente de celle que j'avais eue avec Guichard. Il m'a nommé presque tout de suite recteur. J'ai donc rencontré ensuite Fontanet presque tous les mois, à l'occasion de la conférence des recteurs.

#### RECTEUR DE L'ACADÉMIE DE CLERMONT-FERRAND, 1972-1974

C'est Olivier Guichard, je crois, qui, après m'avoir rencontré, a estimé que, sans être professeur de l'enseignement supérieur, je pouvais quand même être un bon recteur. Il voyait les changements en cours dans le système éducatif, la vie scolaire et l'orientation prendre de l'importance, l'enseignement supérieur se transformer, et avec eux, se modifier le type du recteur traditionnel, comme celui de l'inspecteur général traditionnel.

Il est vrai, par exemple que lorsque j'étais proviseur du lycée d'Avignon, je n'avais eu avec le recteur de l'académie, qui était un géographe très connu, Jules Blache, que des relations de géographe à géographe : il ne s'occupait absolument pas de l'enseignement. Et comme proviseur du lycée de Metz, c'était le secrétaire général Aubert qui était mon correspondant au rectorat, car le recteur de Strasbourg, Maurice Bayen, lui non plus, ne s'intéressait pas du tout au fonctionnement des établissements. Pour céder à la mode nouvelle, il y avait bien, une fois par an, quelques réunions de proviseurs dans quelques académies. Mais la tâche des recteurs était plutôt celle de chancelier des universités. Ils avaient,

---

21. Joseph Fontanet est ministre de l'Éducation nationale dans le gouvernement de Pierre Messmer, du 5 juillet 1972 au 27 mai 1974.

par tradition, un rôle dans le fonctionnement des universités mais avec tous les bouleversements de 1968, cette conception devenait complètement inadaptée par rapport à la nécessité d'animer, d'orienter le fonctionnement de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, dans des conditions totalement nouvelles. Olivier Guichard avait perçu ce besoin d'un nouveau style, d'un nouveau type de recteur, et comme j'avais traversé presque tous les secteurs de l'Éducation nationale, je pouvais apparaître comme capable d'être un bon recteur.

Je crois avoir été le premier recteur qui n'était pas professeur titulaire de l'enseignement supérieur. J'étais chargé de cours, et il a fallu sans doute « violer » un peu les traditionalistes, avec l'appui des ministres successifs, d'abord Olivier Guichard, puis Joseph Fontanet, qui a simplement concrétisé ma nomination.

J'ai été très heureux de prendre ce rectorat de Clermont-Ferrand. Je retrouvais là une fonction qui comportait plus de responsabilités que celle d'inspecteur général, et qui couvrait une administration complète, toutes choses que je savais faire. Clermont-Ferrand n'était pas un trop gros rectorat, quatre départements au centre de la France, donc une dimension qui permettait d'agir. Avoir la possibilité comme recteur de me consacrer à tous les aspects de la vie scolaire ne pouvait que m'attirer. J'avais sans doute été appelé à ce poste pour cela, et j'avais bien l'intention de m'intéresser à toutes les formes de la vie universitaire et scolaire, y compris au niveau primaire, ce qui était assez nouveau pour une activité rectorale.

À mon arrivée, j'ai eu tout de même quelques problèmes. En premier lieu, avec le fonctionnement des services académiques, très ancrés dans une forme de tradition. À Clermont même, le secrétaire général, les fonctionnaires du rectorat ont regardé avec surprise, pour ne pas dire avec quelques réserves, ce recteur qui voulait s'occuper de tout et qui décidait immédiatement de la tenue hebdomadaire d'une réunion des chefs de service et de leurs adjoints pour traiter des affaires en cours. Ils avaient tous une habitude d'indépendance vis-à-vis du recteur. Le deuxième problème, était une politisation assez importante : l'administration du secteur était d'une tradition très socialisante, et l'arrivée d'un recteur propulsé par le ministère<sup>22</sup>, considéré comme de droite, faisait l'effet d'une espèce « d'œil de Moscou inversé » arrivant dans un territoire qui jusque-là vivait politiquement à l'écart du pouvoir. Je remplaçais le recteur Magnin<sup>23</sup>, qui était un ami et qui avait, à cette époque en 1969-70, un fort engagement politique, bien plus fort que le mien en tout cas. Il s'était, à son arrivée, trouvé comme enkysté dans un

---

22. De nombreux recteurs dont le témoignage a été recueilli par le SHE font commencer en 1974 la politisation de la nomination des recteurs.

23. Pierre Magnin, professeur de médecine à Besançon, recteur de Clermont-Ferrand de 1970 à 1972, directeur de l'INRP en 1976, membre du conseil scientifique de l'INRP en 1977, *op. cit.*, t. V, témoin n° 34.

milieu hostile, en raison de ses conceptions politiques. Venant de l'enseignement supérieur, professeur de médecine, il ne connaissait pas très bien le fonctionnement d'un rectorat et encore moins bien celui de l'administration de l'Éducation nationale. Pour résister aux pressions politico-administratives de toute l'équipe du rectorat, il s'était aménagé une petite forteresse, un bureau complètement séparé de l'administration, avec quatre ou cinq fidèles qui partageaient ses idées politiques, et il s'était constitué un domaine réservé. Il avait imposé à l'administration de traiter avec son équipe un nombre limité de dossiers stratégiques. Un *modus vivendi* s'était ainsi installé qui ne me convenait pas du tout, peut-être parce que j'étais moins marqué politiquement, en tout cas dans mon esprit ! Je ne voyais pas de raisons à ne pas travailler avec des gens sous prétexte qu'ils avaient une carte du Parti socialiste, voire du Parti communiste, et je ne voulais pas non plus être cantonné dans un domaine réservé. Une de mes premières actions a été d'installer mon bureau au milieu des locaux, alors que mon prédécesseur s'était fait un bureau tout à fait à part, communiquant directement avec son appartement. Moi, je me suis installé carrément au milieu, et j'ai créé dès le début cette réunion hebdomadaire de tous les chefs de services et des sous-directeurs.

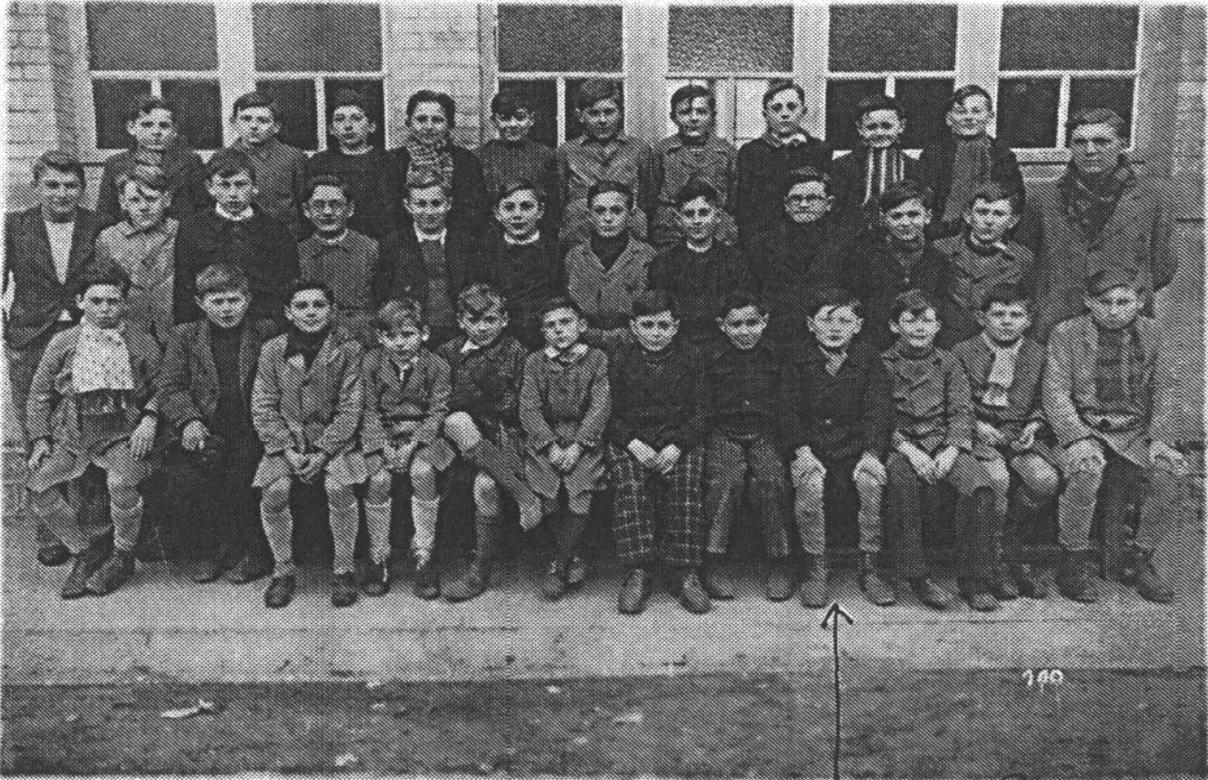
Je n'ai pas changé les chefs de services, je me suis donné un secrétariat un peu particulier, j'ai refait peut-être un organigramme, mais sans changement important. Les gens qui avaient des responsabilités les ont simplement conservées et j'ai entrepris de travailler avec eux de façon plus étroite. Eux, peut-être, ont considéré que c'était une couverture un peu gênante de leur action, mais enfin, au bout de quelques semaines ou de quelques mois, ça marchait sans difficulté. Je travaillais évidemment de la même façon avec les chefs de division, avec les inspecteurs d'académie, j'allais les voir. J'ai l'impression que, une fois dépassées ces méfiances de départ, les choses ont finalement bien fonctionné. Les problèmes de locaux ont été résolus par la création d'une nouvelle aile. Enfin, l'activité était celle d'un rectorat qui, je crois, se développait et où finalement les gens se sentaient à l'aise. J'étais donc assez content de cette vie de recteur à Clermont-Ferrand.

Le profil de mes collègues recteurs a continué à changer au fil des nouvelles nominations. Le ministre a commencé à réunir régulièrement les recteurs, une fois par mois. Je crois que ce fut une période charnière. Grâce à cette réunion rectorale au ministère, nous étions associés davantage à la vie du cabinet et à la fonction ministérielle. À tel point que je me suis permis d'être en conflit avec Joseph Fontanet sur l'évolution à donner au collège. Je défendais évidemment ce que j'avais fait sept ans auparavant, c'est-à-dire le collège et ses trois filières, la pédagogie ouverte des classes de transition. Or, la pression sociale était telle que continuer comme cela était impossible et le ministre s'en rendait compte. Il nous a donc annoncé un jour qu'il allait supprimer les filières au collège. Dans une longue lettre, j'ai justifié l'existence d'une population scolaire incapable de

suivre avec les autres élèves. Si je pouvais admettre le rapprochement des filières deux et un, je niais pour la filière trois la possibilité d'une telle fusion. Nous avons eu un conflit à ce sujet et finalement, bien entendu, Fontanet est passé outre ! Il nous a annoncé qu'une circulaire supprimant les filières et également la présence des certifiés et des agrégés dans les collèges était à la signature. C'est une chose que peu de gens savent, mais qui est très importante : il avait décidé de confier l'enseignement dans les collèges aux PEGC, ou à des « PEGC améliorés ». On peut probablement voir là l'influence des syndicats. Celle du SNES qui était communiste, ou considéré comme tel en tout cas ; celle surtout du SNI, qui couvrait en même temps les PEGC et réclamait depuis longtemps une continuité de la maternelle à la troisième, enfin pour toute la scolarité obligatoire.

Mais je pense aussi que Fontanet était intéressé par les questions pédagogiques, et considérait que l'enseignement hérité des lycées, du premier cycle des lycées, n'était pas la meilleure façon de former de jeunes Français dans le cadre de la scolarité obligatoire. Il y avait manifestement beaucoup de recteurs choisis pour des raisons politiques. Lorsque l'administration était un peu trop marquée à gauche, parce qu'en général il n'y avait pas d'administration marquée à droite, on essayait de corriger son orientation par la nomination d'un recteur qui avait une autre sensibilité. Il est possible que cela ait joué dans ma nomination à Clermont-Ferrand, connu pour être un fief socialiste, enfin socialiste modéré. Il est vrai que Philippe Moret m'avait demandé, avant ma nomination, au cours d'un déjeuner, qui peut-être lui avait donné l'audace nécessaire, car c'est un garçon assez timide, si on pouvait être sûr de mon orientation politique. Je lui avais dit que j'avais toujours été admirateur du général de Gaulle et que je n'avais pas l'intention d'abandonner mes principes, mais tout en lui faisant savoir que je ne faisais pas de politique. Je n'avais pas de carte de parti et je n'en ai pas eu en poche avant 1979. Je serais tenté de dire que les recteurs, comme les préfets, toutes proportions gardées, à partir du moment où ils agissaient sur l'ensemble du système éducatif et non plus seulement sur l'Université, sont devenus des sortes de directeurs de conscience politique. La fonction s'est certainement politisée à cette époque, alors qu'avant, on choisissait comme recteurs des scientifiques reconnus. Le cas de Paris est très net. Le recteur de Paris a été pendant très longtemps une éminence sur le plan scientifique, pour représenter la France à l'étranger. Mais dans les années 1970, certains ont été nommés en partie à cause de leurs liens avec le pouvoir. La tension politique en France s'accroissait. Tant qu'on était sous la IV<sup>e</sup> République, les orientations politiques n'étaient pas très marquées. On vivait dans une « social-démocratie molle », si l'on peut dire, où il n'y avait pas d'extrême-droite et où l'extrême-gauche était contenue par le parti socialiste. Par conséquent, jusqu'en 1958, on n'éprouvait pas le besoin d'une affirmation politique trop manifeste, trop marquée. Le changement a commencé avec le gaullisme, et s'est développé

ensuite à mesure que, la gauche reprenant du terrain, l'affrontement entre partisans et critiques de la V<sup>e</sup> République, ensuite purement et simplement entre gauche et droite, se manifestait de plus en plus. C'est alors que le gouvernement au pouvoir a été tenté d'utiliser les recteurs comme moyen d'influence politique. Je pense que la nomination des recteurs en tant qu'éléments politiques influents date en réalité des années qui suivent 1968, quand la tension entre droite et gauche augmentait. Et je crois pouvoir dire sans exagération qu'elle est devenue une des bases de la politique de la gauche ; depuis 1981, aucun recteur, à ma connaissance, n'a été nommé sans référence à sa position politique.



*photos souvenirs de M<sup>r</sup> Fernand Pierrat*

▲ René Haby, instituteur à Blainville, en 1942 ou 1943  
(don d'un ancien élève, Monsieur Fernand Pierrat).

René Haby, chef d'établissement à Saint-Avold, en Moselle, de 1954 à 1958. ▼

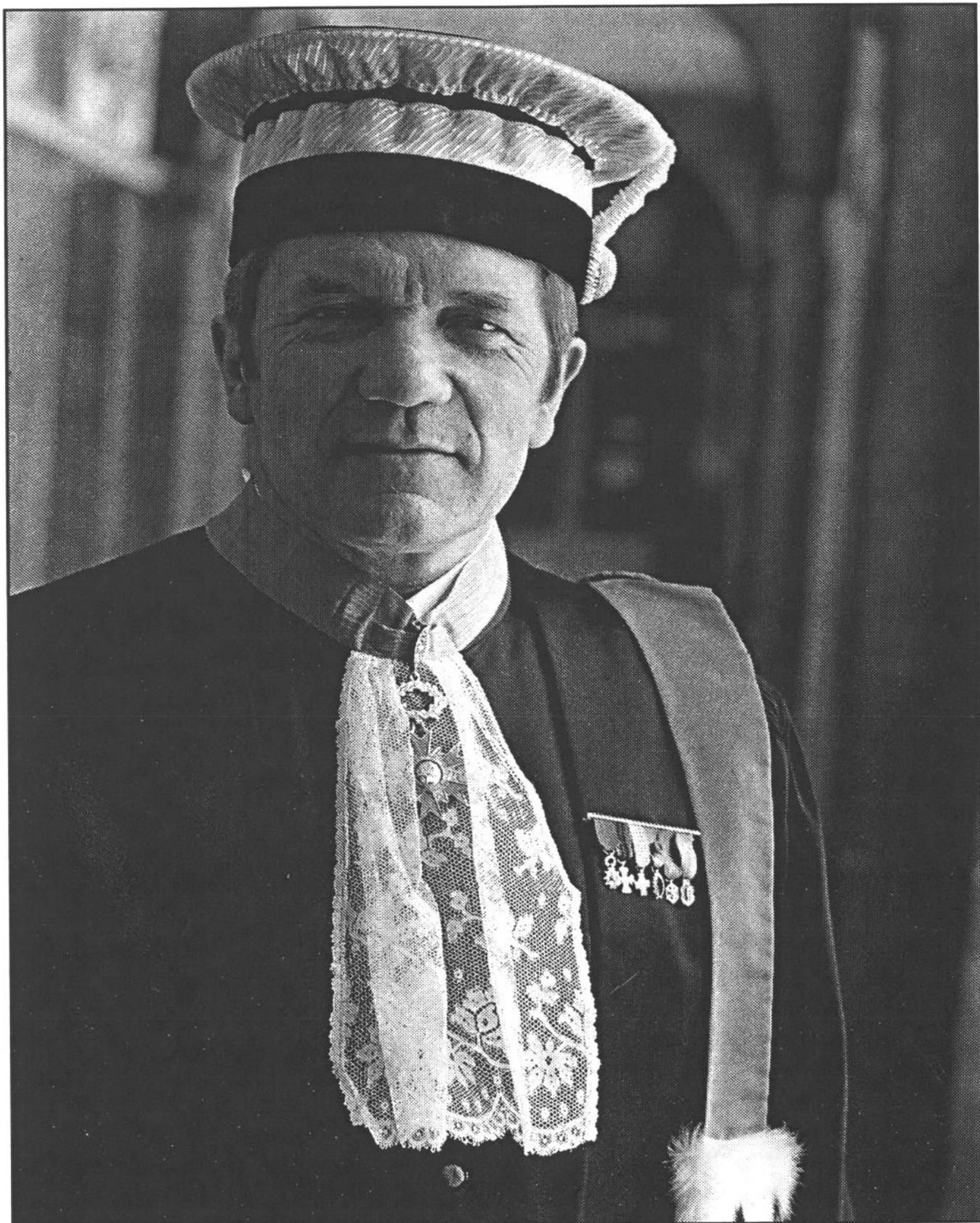




▲ René Haby, directeur de la pédagogie, aux adieux de Jean Capelle (à droite), le 4 décembre 1964. Le doyen des IGOS (inspecteurs généraux de l'organisation scolaire), M. Crampe (au centre) prononce le discours.



▲ René Haby, réunion de l'Inspection générale à Lille. À ses côtés, Louis Faucon, Lucien Géminard et Jean Auba.



▲ René Haby, recteur de l'académie de Clermont-Ferrand, 1973.



▲ René Haby, ministre de l'Éducation, son épouse et son chef de cabinet Pierre Quentin à la remise de la Légion d'honneur décernée à Émile Foëx en janvier 1976.

René Haby, ministre de l'Éducation et les lauréats du concours de la Résistance, 1977. ▼





▲ René Haby avec Simone Veil et le docteur Bichat, maire de Lunéville, 1977 ou 1978.

## L'AVENTURE MINISTÉRIELLE, 1974-1978

### NOUVELLE FONCTION, PREMIÈRES DÉCISIONS

#### *La nomination*

J'ai rencontré le maire de Chamalières lorsque j'étais recteur de l'académie de Clermont-Ferrand. Valéry Giscard d'Estaing manifestait un grand intérêt pour l'éducation, en raison d'abord de ses responsabilités au ministère des Finances : très sollicité par les gros budgets de l'Éducation nationale, il tentait de comprendre les affectations de ces dépenses. Il détestait en effet avoir l'impression d'être mené par des puissances extérieures mal connues de lui. Mais je pense qu'il avait dès cette époque d'autres ambitions, des visées politiques vers des responsabilités que j'ignorais. Il est devenu Président de la République, mais il pouvait prétendre aussi être Premier ministre. Il avait donc besoin de connaître des domaines extérieurs à sa spécialité économique et financière, et l'Éducation nationale était, avec la Défense, un secteur très budgétivore et qu'il connaissait mal. Son intérêt était donc financier, politique, mais c'était aussi un intérêt personnel parce que l'Éducation nationale formait les citoyens de demain et, manifestement, il était intéressé par les problèmes de l'éducation.

Il était bien implanté en Auvergne et y venait souvent. Je lui ai fourni pour sa campagne présidentielle une demi-douzaine de notes sur les questions syndicales et sur les principaux problèmes nationaux. Il avait besoin de connaître le « B.A.-BA » pour pouvoir dans une réunion répondre aux questions ou faire un exposé. J'ignorais s'il avait d'autres correspondants dans ce domaine et je lui envoyais ces notes sans savoir si mes idées l'intéressaient. Je ne faisais pas partie de son équipe politique, j'étais un élément extérieur.

J'étais à cent lieues du résultat, quand j'ai appris, à mon poste de recteur de Clermont-Ferrand qu'il était élu Président de la République. La semaine suivante, alors que la rumeur publique le disait à l'étranger, son secrétariat a appelé le mien. Ma secrétaire était plus engagée que moi à ses côtés. Elle militait et faisait partie de son comité de soutien à Clermont-Ferrand, elle avait eu plusieurs fois des contacts avec l'entourage politique de Valéry Giscard d'Estaing. Elle m'a fait savoir qu'il fallait que je me rende au ministère des Finances à une heure et un jour qui m'étaient donnés.

Je ne m'attendais pas du tout à rencontrer Giscard puisque le rendez-vous était au ministère des Finances, et qu'il était censé se reposer à l'étranger. Je suis arrivé là pensant voir un conseiller technique du cabinet, qui me demanderait peut-être des notes un peu plus détaillées, ou de continuer à être le correspondant du Président de la République pour les questions d'éducation. Au ministère des Finances, dans l'antichambre, comme tout un chacun, j'ai rempli mon petit billet pour l'huissier, toujours sans savoir. On m'a fait entrer, et je me suis trouvé face à Giscard, dans son bureau du ministère des Finances, ou plus exactement dans un bureau dérobé, soigneusement caché aux journalistes. Nous avons parlé pendant une heure des problèmes de l'éducation : ce que je pensais de la situation, comment on pouvait envisager les choses, s'il fallait séparer l'enseignement supérieur de l'enseignement secondaire et primaire...

Ce fut donc un tour d'horizon relativement large, mais qui n'était pas lié à un plan spécifique. Je crois que le Président n'avait pas à l'époque de programme très précis. Il avait effectivement un projet de société, mais en matière d'éducation, il fallait qu'il ajuste ses conceptions à l'évolution sociale qu'il envisageait. Nous n'avons pas du tout parlé de ce que pourrait être l'alliance avec tel ou tel parti, de ce que cela pouvait apporter. Ce n'était pas non plus un entretien technique, car nous n'avons pas abordé les problèmes de filières, de collège, de baccalauréat, mais simplement les grandes questions, par exemple, le baccalauréat doit-il rester un examen donnant accès à l'enseignement supérieur, des questions de ce niveau. Pour moi cela restait dans le domaine d'un avis d'expert.

C'est donc avec une certaine surprise que j'ai entendu le Président, à la fin de la conversation, me dire, sans autre précision, que je ferais partie du gouvernement. Et je suis sorti par l'escalier dérobé, de façon à ce qu'aucun journaliste ne puisse avoir connaissance de ma présence rue de Rivoli.

Peut-être par modestie, je n'osais pas croire que Valéry Giscard d'Estaing pensait à moi pour le ministère de l'Éducation nationale. Mais comme le mot « gouvernement » avait été prononcé, j'avais dépassé l'idée antérieure qui était celle d'être conseiller technique, soit du Président, soit du Premier ministre, sur les questions d'éducation. À ce moment-là, je vous avoue que je pensais plutôt

à un secrétariat d'État : ce pouvait être la Jeunesse et les Sports, ce pouvait être l'Enseignement supérieur, puisqu'il était question de créer un Secrétariat d'État à l'Enseignement supérieur. Or quelques jours plus tard, j'étais nommé ministre de l'Éducation<sup>1</sup>.

Le Président m'avait demandé mon avis sur l'appellation traditionnelle «Éducation nationale». Nous n'avons pas voulu revenir en arrière, nous ne sommes pas revenus à «Instruction publique». Mais lui-même m'a dit qu'après tout, il ne voyait pas pourquoi on continuerait à appeler ce ministère, «ministère de l'Éducation nationale», puisqu'il avait en charge toute l'Éducation, aussi bien privée que publique, et qu'il n'y en avait pas une qui soit plus «nationale» que l'autre. De toute façon, tous les ministères sont nationaux, de la même manière il a appelé le Ministère de la Défense nationale : «Ministère de la Défense». Cela faisait partie des idées qu'il a mises en application, que certains ont considérées comme des gadgets, mais qui sous-tendaient une volonté de simplification, et aussi d'affirmation d'une finalité nationale qui allait beaucoup mieux si on ne la disait pas, puisqu'elle allait de soi. Ce n'était donc pas seulement un gadget.

Quant à la création d'un secrétariat d'État à l'Enseignement supérieur, je dois dire que c'était une idée nouvelle. Il y avait eu des ministres qui s'étaient plus intéressés à l'enseignement supérieur qu'à l'enseignement secondaire, c'était le cas d'Edgar Faure. Inversement, Joseph Fontanet avait surtout travaillé sur le premier et le second degré. Il y avait déjà une direction de l'Enseignement supérieur au ministère de l'Éducation nationale, comme il y avait une direction du Second degré. Mais enfin, la création d'un secrétariat d'État n'allait pas de soi. Je dois dire que, lorsque le Président l'a évoquée devant moi sous forme d'interrogation, j'ai été un peu surpris, je n'y avais pas songé. Cela dit, elle ne me semblait pas du tout poser un problème. L'idée d'avoir un secrétariat d'État à l'Enseignement technique courait déjà. L'enseignement technique avait toujours eu des velléités d'autonomie. Il faut dire que ses problèmes étaient tellement spécifiques à l'époque, que cela paraissait tout à fait normal. Les problèmes de l'enseignement supérieur étaient tout aussi particuliers.

Mais pour moi, le problème central était celui de la réforme du système éducatif du premier et du second degrés. Le fait de les tenir à l'écart des soubresauts probables de l'enseignement supérieur, qui était sur la lancée de la réforme Edgar Faure, me paraissait être politiquement tout à fait jouable. Il y avait cependant un point délicat, que nous n'avons pas formulé mais auquel, je crois, nous pensions l'un et l'autre, le Président et moi. Giscard avait vraisemblablement déjà choisi celui qu'il nommerait à l'Enseignement supérieur, un de ses amis politiques, et sans doute, le faire dépendre du ministre de l'Éducation aurait posé problème.

---

1. René Haby est nommé ministre de l'Éducation le 27 avril 1974.

Il m'a donc précisé, sans me parler de la personne à qui il voulait donner cette responsabilité, qu'il pensait que ce serait encore mieux si ce secrétariat d'État pouvait être autonome. J'y ai vu surtout la garantie d'une certaine possibilité de manœuvre indépendante, de part et d'autre. Je ne savais pas encore officiellement que je serais partie prenante dans l'affaire mais j'ai quand même compris, à partir de ce moment, que je ne serais probablement pas secrétaire d'État à l'Enseignement supérieur ; c'était évidemment une question qui était déjà réglée dans la tête du Président. Et effectivement, quelques jours plus tard était annoncée la nomination à l'Enseignement supérieur de Jean-Pierre Soisson qui était un ami du Président.

Quant à moi, je crois que Giscard m'a vu davantage comme un technicien des problèmes du système scolaire proprement dit, que comme un spécialiste de l'enseignement supérieur, ce qui, bien qu'étant docteur, recteur et enseignant dans l'enseignement supérieur, était tout de même relativement marginal par rapport au reste de ma vie. Il faisait donc sciemment appel à un technicien mais il voulait surtout démontrer aux enseignants, et en particulier à leurs syndicats, que bien qu'étant de droite, le Président de la République reconnaissait la valeur du corps enseignant, sa solidité, ses capacités. En faisant appel à l'un d'entre eux, il leur donnait un gage de bonne volonté. Je crois que c'était la double base de l'opération : choisir quelqu'un qui avait une bonne connaissance technique des problèmes dans un contexte manifestement difficile, et donner des gages aux enseignants en nommant à leur tête l'un d'entre eux. Et il n'a pas voulu complexer l'enseignement supérieur en le rattachant à un modeste enseignant du second degré !

Jacques Chirac a entériné ce choix. Une partie politique extraordinairement importante se jouait entre les deux hommes. Chirac avait contribué à l'élection de Giscard d'Estaing en prenant position contre les leaders de son propre parti. C'était une opération osée, dont il a très bien tiré profit. Je crois aussi que Chirac, dans cet enjeu considérable, n'a pas du tout cherché, au moment de la formation du gouvernement, ce que pouvaient être les qualités techniques des uns ou des autres. Le Président de la République lui présentant mon nom comme ministre de l'Éducation, Chirac n'a pas fait d'objection, d'abord parce que c'était le choix du Président, un choix appuyé sur la stratégie probable que je viens d'évoquer, et d'autre part les contacts antérieurement noués avec les gaullistes et l'entourage de Chirac, ne me rendaient pas suspect à leurs yeux de vouloir lui mettre des bâtons dans les roues. J'avais rencontré Jacques Chirac plusieurs fois, Missoffe, considéré comme un gaulliste de très bon aloi, m'avait fait confiance, donc le parti gaulliste me faisait confiance. Je rappelle d'ailleurs que je n'appartenais à aucun parti politique à cette époque. Le fait d'avoir été choisi par Giscard, essentiellement sur des critères techniques, ne pouvait pas gêner Chirac qui, en matière d'éducation, avait probablement à l'époque très peu d'idées. Et sur ce plan-là,

encore une fois, la tentative d'apaisement de Giscard face à l'hostilité syndicale de gauche ne pouvait que convenir à Chirac.

### *La formation du cabinet*

Il m'a fallu ensuite choisir mes collaborateurs, constituer un cabinet<sup>2</sup>. C'est effectivement un problème important pour quelqu'un qui arrive dans le sérail politique. Disons qu'il y avait certains usages qui n'étaient pas inscrits, mais qui allaient de soi. Déjà à cette époque, on considérait que le choix du directeur de cabinet devait être au moins agréé, sinon réalisé, par Matignon ou par l'Élysée, ou Matignon et l'Élysée en concordance. Je n'ai donc pas cherché, en arrivant rue de Grenelle, à trouver un directeur de cabinet. Je me suis entretenu avec les conseillers du Premier ministre, en leur disant que nous étions tombés d'accord, d'ailleurs assez vite, sur le fait qu'un préfet était le type de profil qui pouvait convenir.

J'ai choisi et fait venir auprès de moi des gens dont j'avais immédiatement besoin. Il n'y en a eu qu'un petit nombre. J'ai fait venir la personne qui était responsable de mon cabinet à Clermont-Ferrand, car, du jour au lendemain, j'étais totalement enfoui sous le courrier ! Les secrétaires venaient passer leur tête à mon bureau en me demandant : « Qu'est-ce que je fais ? ». Il fallait un chef de secrétariat ; elle est venue très rapidement. J'avais entièrement confiance en elle, et l'expérience a prouvé que j'avais raison<sup>3</sup>. La deuxième personne à qui j'ai fait appel était Pierre Quentin<sup>4</sup>. Je l'ai contacté par téléphone le jour même de mon arrivée, et dès le lendemain, il travaillait à mes côtés. Je lui ai donné les fonctions de chef de cabinet, ce qui ne veut pas dire grand-chose dans la terminologie, mais en fait il a été mon collaborateur direct et mon conseiller permanent dans le choix des membres du cabinet.

J'avais un ou deux amis qui partageaient mes idées en matière de pédagogie et je les ai fait venir avant même de savoir quelle serait exactement leur tâche. J'ai fait venir le père de l'écrivain Pascal Quignard, Jacques Quignard, qui à l'époque, je crois, était directeur du centre pédagogique de Sèvres (CIEP). Je l'avais connu lorsque nous étions allés ensemble au Brésil et nous étions restés en relations. Il travaillait comme moi sur un projet de nouvel établissement. Nous confrontions de temps en temps nos idées et nous étions d'accord sur un grand nombre de questions. J'ai aussi fait appel à Philippe Moret, qui avait été membre du cabinet

---

2. Voir Annexe II, 2 : les membres du cabinet de René Haby. Voir Annexe I, 2 : témoignage de Jean Couturier, *op. cit.*, t. I, témoin n° 13.

3. Paulette Beneyton.

4. Pierre Quentin avait été secrétaire général de la DGOPS sous la direction de Jean Capelle ; lorsque René Haby fait appel à lui, il est inspecteur général de l'Éducation nationale.

de Guichard, puis ensuite du cabinet de Fontanet. Il avait déjà l'expérience de deux cabinets successifs, et de plus je lui devais beaucoup. Il s'est révélé également être un très bon collaborateur<sup>5</sup>. Ensuite, on a organisé la fameuse répartition entre conseillers et chargés de mission. Et enfin, j'ai fait venir plusieurs inspecteurs généraux avec lesquels j'avais été en contact. L'attachée de presse de Joseph Fontanet, une jeune femme compétente et expérimentée que j'avais vu travailler lorsque j'étais recteur, a accepté de garder ses responsabilités dans mon cabinet<sup>6</sup>. Pour le courrier parlementaire, j'ai retrouvé assez facilement une jeune femme qui en était chargée lorsque j'étais chez Missoffe. Elle était d'ailleurs très proche de l'entourage politique du Premier ministre, et m'est apparue comme tout à fait capable de reprendre ce travail au ministère de l'Éducation<sup>7</sup>. La constitution du cabinet n'a pas été très difficile. Je n'ai pas eu à résoudre des problèmes d'équilibre politique. D'ailleurs, j'ignorais les appartenances politiques de la plupart de mes collaborateurs. Leur compétence technique était pour moi le critère essentiel.

Quant au choix du directeur de cabinet, quelques jours plus tard, le cabinet du Premier ministre m'a demandé de recevoir pour ce poste le préfet Michel Denieul<sup>8</sup> qui avait aussi un passé de responsable culturel important. Le directeur de cabinet assure la liaison permanente avec le cabinet du Premier ministre et les cabinets des autres ministres, il occupe donc un poste politique. Il faut quelqu'un qui ait une certaine « surface » et une bonne connaissance des milieux politiques. Cependant, j'ai recherché davantage un profil de chef de l'équipe du cabinet que de possible intermédiaire politique, d'autant qu'à mes yeux, le gros problème était d'assurer la liaison entre cabinet et administration, qui est très souvent déplorable dans les ministères.

### *La réforme de l'administration centrale*

Les réformes qui avaient été faites depuis cinq ou six ans avaient mis en place une organisation des directions que j'estimais totalement insatisfaisante : des hommes qui, quelles que soient leurs qualités individuelles, n'étaient à mon avis

- 
5. Le ministre conserve plusieurs autres membres du ministère précédent : Adrien Gouteyron (affaires pédagogiques), Pierre Vandevoorde (relations avec les syndicats), Bertrand Colomb (affaires financières), Jean Fargue (relations internationales).
  6. Marie-Madeleine de Montera, journaliste spécialisée dans les questions juridiques et économiques, est de 1969 à 1974, membre des cabinets de Fontanet, au ministère du Travail, de l'Emploi et de la Population, puis à l'Éducation. Membre du cabinet de René Haby de 1974 à 1978, elle reste en charge des relations avec la presse.
  7. Yvonne Jeanbrau, attachée d'administration centrale.
  8. Le préfet Michel Denieul a été chef du cabinet de Roger Frey, ministre de l'Intérieur de septembre 1966 à avril 1967, et directeur du cabinet d'Alain Peyrefitte, ministre chargé des Réformes administratives en 1973, puis, en 1974, lorsqu'il devient ministre des Affaires culturelles et de l'Environnement. Il est directeur du cabinet de René Haby de 1974 à 1977, *op. cit.*, t. I, témoin n° 18.

pas à leur place, et un fonctionnement qui ne me semblait pas du tout efficace. D'ailleurs, j'en avais eu un aperçu lorsque, inspecteur général ou recteur, j'avais eu affaire à l'administration centrale. Mon projet était donc de commencer par modifier l'organisation des directions et d'en changer les responsables. Je l'ai fait très vite, pratiquement dans les quinze premiers jours<sup>9</sup>. J'ai commencé par démolir ce qui existait, car il y avait des directions d'objectifs et des directions de moyens. Or, l'expérience prouvait que les directeurs d'objectifs n'avaient pas d'objectifs, et que d'ailleurs, la plupart du temps, ils n'étaient pas là. Je ne sais pas ce qu'ils faisaient, mais enfin on ne les voyait pas. Quant aux directeurs de moyens, ils étaient enfermés dans une pratique « au ras des pâquerettes » qui ne pouvait rien donner non plus. J'avais l'intention de créer quelque chose de beaucoup plus fonctionnel. J'ai donc mis en place trois directions autonomes, une direction du primaire, une direction du premier cycle et une direction du second cycle, la conception et les moyens se trouvant rassemblés entre les mains d'un directeur général. Je revenais tout simplement, disons, à la « position Capelle ». Vous savez, les modèles, on ne s'en débarrasse pas. On les conserve, même si on les transforme un peu. Une direction générale confiée à quelqu'un qui pouvait assumer vraiment une coordination à la fois des idées, des moyens et de l'action journalière me paraissait donc indispensable. Et pour cela, j'avais justement sous la main quelqu'un de très compétent que j'avais connu quand il était au cabinet du général de Gaulle et qu'il avait été un des adjoints de Narbonne, Marcel Pinet. Il était devenu, je crois, auditeur au Conseil d'État, mais avait un poste à l'Éducation nationale<sup>10</sup>. Il connaissait vraiment très bien les questions d'éducation, puisque qu'il les suivait depuis une dizaine d'années. C'est un homme très organisé et très rationnel. Il a été un de ceux auxquels j'ai fait tout de suite appel pour une fonction vraiment précise, celle de directeur général. Il l'a acceptée immédiatement. Je crois me souvenir qu'après avoir pris l'avis de mes collaborateurs, ce sont essentiellement des inspecteurs généraux auxquels j'ai confié dès le départ les directions des services nouvellement créés. Il y a donc eu un renouvellement des responsables. Cela a posé quelques problèmes, c'est évident. J'ai eu quelques pleurs et lamentations dans mon bureau. J'ai essayé de trouver des solutions pour certains. J'ai même été obligé de transformer quelque peu la structure que

---

9. Cette réforme est effectuée par les décrets n° 74-610 du 27 juin 1974 et celui du 23 juillet 1975. Christian Beullac les modifie par les décrets des 28 décembre 1979 et 2 février 1981 mais l'organisation générale demeure la même. Voir Annexe II, 3: Organigramme du ministère en 1975.

10. Marcel Pinet est membre du Conseil d'État depuis 1960. De 1967 à 1969 il est conseiller technique au Secrétariat général de la Présidence de la République. À partir de 1970, il remplit diverses fonctions de direction au ministère de l'Éducation nationale: directeur chargé des universités et des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, puis directeur général de la programmation et de la coordination, jusqu'en 1982.

j'avais prévue initialement, pour qu'un des anciens responsables ne disparaisse pas complètement et conserve une petite part de responsabilité. Les conséquences sur les individus de ces transformations structurelles sont souvent pénibles et douloureuses à gérer. Je n'en tirais vraiment aucun plaisir, au contraire, et j'ai toujours essayé de trouver des solutions qui arrangeaient un peu tout le monde, sans renoncer bien sûr à mes intentions. J'ajoute aussi que j'ai pu me tromper dans mes choix. Je me souviens qu'un des directeurs que j'avais choisis s'est révélé comme n'ayant pas tout à fait la personnalité nécessaire. Il a fallu le remplacer au bout de quelques mois, et bien sûr lui trouver un autre poste.

### *Le travail quotidien au ministère*<sup>11</sup>

Je m'étais fait installer un logement dans des locaux annexes du ministère, ce qui me permettait d'être à proximité immédiate de mon lit quand il fallait se coucher et de mon bureau quand il fallait se lever ! Pendant quatre ans, je n'ai pas perdu de temps dans les transports. Pour moi, c'est un élément important que de bien dormir et de ne pas perdre de temps. J'ajoute, puisqu'on parle du sommeil, que pratiquement tous mes projets, je les ai conçus la nuit. J'avais un carnet sur ma table de nuit sur lequel, à trois heures du matin en général, je notais mes idées et je le relisais dans la journée. Beaucoup de choses mûrissaient pendant la nuit. Le matin, j'étais à mon bureau vers huit heures moins le quart, huit heures, seul pour le café et les journaux.

Le traitement du courrier n'était pas un problème dans la mesure où je signalais un grand nombre de lettres tous les jours sans pratiquement les lire, en faisant confiance à mes collaborateurs. Elles étaient prêtes dans les parapheurs, simplement j'avais un petit papillon s'il y avait vraiment quelque chose que je devais connaître. Le nombre de lettres que j'avais à voir et à traiter moi-même était vraiment très réduit. En dehors de ce qui relevait du cabinet et de ce que prenait à sa charge le secrétariat, vraiment, je n'avais pas plus de trois ou quatre lettres par jour à voir pour faire une réponse personnelle. Il est très important d'avoir un système d'analyse du courrier qui fonctionne bien, parce qu'il peut évidemment y avoir des erreurs énormes en matière d'appréciation de l'importance de telle ou telle lettre. Lorsqu'elles étaient faites par le secrétariat, les lettres étaient toutes vues par un conseiller du cabinet responsable de ce secteur. Donc, ou bien la lettre venait de ce conseiller et m'était transmise par le secrétariat, ou bien la lettre était faite par le secrétariat, signée et revue avant de partir par le conseiller. Il y avait là un bon filtre.

---

11. Voir Annexe I, 2: témoignages de Jean Couturier, *op. cit.*, t. I, témoin n° 13, et de Pierre Vandevoorde, *op. cit.*, t. I, témoin n° 50.

Après le courrier commençaient les rencontres, les consultations, entre neuf heures et onze heures. Les membres de mon cabinet venaient l'un après l'autre me parler en tête-à-tête des problèmes du moment, problèmes syndicaux, problèmes d'opinion, problèmes de relation avec le Premier ministre ou le Président, problèmes de relation avec le Parlement. Lorsque j'avais besoin de soumettre une solution ou une suggestion au directeur de cabinet, il était dans le bureau à côté, j'ouvrais la porte, je le faisais venir, mais enfin ce n'était pas systématique. Les directeurs pouvaient venir me voir aussi d'ailleurs, s'ils le souhaitaient, mais c'était Marcel Pinet, le directeur général, que je voyais tous les jours sur les problèmes en cours. Parfois, il venait accompagné d'un directeur<sup>12</sup>, parfois il envoyait le directeur seul. Mais enfin, je lui laissais la responsabilité hiérarchique de l'organisation des rencontres. Il y avait aussi, bien sûr, les différents responsables de l'Inspection générale. Ces consultations occupaient en général pratiquement toute la matinée, avec en plus quelques audiences particulières, une, deux ou trois personnes, des journalistes qui avaient demandé à me voir, ou des responsables culturels, enfin ce que j'appellerais des audiences privées. À midi, un déjeuner très sobre, pas de déjeuner en fait, une tranche de jambon, des choses comme ça. Quand je le pouvais, j'allais faire un saut au Racing pour faire un peu de tennis, mais enfin, c'était assez rare !

Pratiquement tous les jours, l'après-midi, avaient lieu les rencontres avec les responsables syndicaux. Je ne sais plus combien il y avait de syndicats à l'époque, mais enfin il y en avait bien une cinquantaine, sans parler des associations de spécialistes, qui n'étaient d'ailleurs pas les plus faciles. L'après-midi se passait donc en audiences, avec chaque fois un cérémonial très particulier, souvent très figé. Il y avait différents degrés dans l'importance de l'audience, et les syndicats eux-mêmes faisaient savoir à l'avance qu'ils tenaient à ce que telle audience soit vraiment soulignée plus que telle autre, que telle autre devait être discrète parce qu'ils ne savaient pas trop à quoi elle allait aboutir. Ils ne savaient peut-être pas toujours très bien ce qu'ils allaient me demander, donc c'étaient des audiences

---

12. Témoignage de Michel Denieul: « Marcel Pinet, conseiller d'État, grand expert, esprit admirablement organisé, très sec, très froid, a apporté beaucoup à René Haby et autant que je sache, avec la plus grande loyauté. Pour ma part j'ai eu toujours avec Marcel Pinet des relations faciles. Il voyait bien que je ne marchais pas sur ses brisées [...]. Mon comportement réservé au bout d'un an a évolué, j'ai pris davantage d'assurance, et les initiatives que j'ai pu prendre n'étaient pas désapprouvées par lui. Je reconnaissais très volontiers la primauté de son savoir sur le monde de l'éducation, il ne cherchait pas vraiment à me gêner dans les domaines où j'avais une responsabilité. J'ai pu parfois m'agacer de ce que, s'agissant de certaines nominations de recteurs ou d'inspecteurs d'académie, il mettait son grain de sel là où je n'aurais peut-être pas aimé qu'il le mit, mais franchement si toutes les relations entre un directeur de cabinet et un secrétaire général, parce qu'il jouait le rôle de secrétaire général du ministre, avaient été aussi paisibles que celles que j'ai eues avec Marcel Pinet, eh bien ! tout irait bien, je vous le dis franchement », *op. cit.*, t. I, témoin n° 18.

pour « tâter le terrain ». Pour d'autres au contraire, qui venaient après une campagne assez dense dans *L'École libératrice* ou dans le journal de la FEN, le simple fait d'avoir obtenu une audience apparaissait comme une victoire du syndicat. Il fallait alors un certain décorum, il fallait des photos, au moins de l'entrée ou de la sortie des syndicalistes de mon bureau. Ceci était évidemment le résultat d'une entente mutuelle. Jamais il n'y a eu de problèmes à ce sujet. Quand ils voulaient que ce soit solennel, c'était solennel... Et quand c'était solennel, pour la FEN par exemple, il y avait douze, quinze personnes, chacune représentant une des branches : syndicat des instituteurs, syndicat des agents... Chacun avait sa place, hiérarchisée par rapport au secrétaire général de la FEN, André Henry<sup>13</sup>. Il y avait des exposés successifs, de l'un, de l'autre... La FEN, sur ce plan-là, était très démocratique, tout au moins en apparence, dans la mesure où il y avait manifestement à la FEN un pouvoir majoritaire, mais aussi des forces minoritaires. Enfin, tout ceci était une sorte de jeu intellectuel, de ballet bien réglé. Le ministre écoutait, montrait de temps en temps, par une remarque bien placée, qu'il comprenait la question et puis on attendait la fin, ce qu'accordait le ministre, qui était prévu depuis longtemps puisque les conseillers du cabinet avaient plus ou moins réglé ça, à coups de téléphone ou de repas en tête-à-tête avec des responsables syndicaux. Une audience comme celle-là était préparée par dix, vingt rencontres préalables.

J'ai eu moi-même l'occasion de déjeuner avec André Henry, à son invitation, dans un bistrot à côté du boulevard Saint-Michel. Nous avons les mêmes origines, il est de l'Est, moi aussi. Nous avons été instituteurs tous les deux. Bon, j'étais ministre, il allait le devenir, on ne le savait pas à l'époque ! Mais enfin, je dois dire que nous avons un certain nombre d'atomes crochus. Chacun jouait un jeu que l'autre comprenait parfaitement et finalement, lorsqu'on dit ou qu'on veut me faire dire que le ministre ne gouverne pas, que c'est la FEN qui a le pouvoir à l'Éducation, je dis que ce n'est pas exact mais que ce n'est pas faux non plus, dans la mesure où il y a une approche mutuelle. Sans se le dire véritablement, on savait jusqu'où l'autre pouvait ne pas aller. Il y avait des traditions de contact et de relation. Dans tous les ministères, les choses se règlent avec les syndicats. Je dirai qu'on avait inventé la gestion des ressources humaines avant que cela existe. Et d'ailleurs, il faut bien reconnaître que les journaux syndicaux, les mots d'ordre syndicaux, au travers de leur virulence politique, peuvent faire passer finalement au deuxième degré des idées, des orientations qui sont utiles. Évidemment, c'est un jeu compliqué pour un ministre de collaborer, pour des raisons politiques, directement avec les syndicats. Encore que tout n'est jamais totalement réglé puisqu'il

---

13. Lorrain, instituteur, est à partir de 1965 un représentant national du SNI ; en 1971, il entre au bureau national de la FEN dont il devient, en 1974, le secrétaire général, *op. cit.*, t. I, témoin n° 30.

y a toujours des problèmes financiers. Le syndicat joue le rôle d'une courroie de transmission. Ce n'est pas très facile de l'utiliser, il faut savoir le faire, mais enfin, il y a tout de même des possibilités. En l'occurrence, j'ai très bien senti, tout au long de ces quatre années, que le problème posé à la FEN était en réalité de nature politique. Les options techniques que je proposais étaient finalement celles qu'aurait vraisemblablement choisies un ministre plutôt à gauche, et il fallait pourtant que la FEN les refuse, au nom de son opposition au pouvoir politique en place. Je dois dire d'ailleurs que cette situation n'était pas seulement de mon fait. C'est Giscard lui-même, le Président de la République, qui en donnant aux premières années de son septennat un contenu progressiste a pris à contre-pied la gauche de l'époque. Et en matière d'éducation, on est allé probablement au-delà de ce que Giscard avait lui-même imaginé. Mais ça s'est retourné contre lui, l'opposition se déplaçant du plan technique au plan politique, d'où la nécessité, pour la combattre, de s'appuyer sur des arguments politiques.

## LA RÉFORME

### « *L'héritage Fontanet* »

Sur le plan pédagogique, domaine qui m'intéressait le plus, il y avait un héritage à assumer, héritage complexe d'ailleurs, puisque c'était celui des décisions du ministre précédent, Joseph Fontanet<sup>14</sup>. Il avait estimé que les collèges ne devaient plus avoir de filières différenciées et qu'il leur fallait un corps enseignant particulier, qui ne pouvait donc pas être composé d'agrégés ou de certifiés, à son avis plus aptes à l'enseignement secondaire. Il envisageait par conséquent de les réserver pour enseigner dans le second cycle, dans les lycées.

Les PEGC, anciens instituteurs, lui paraissaient mieux adaptés à la mission des collèges. Le seul problème de fond était celui de la diversité de ce corps, car certains PEGC, en région parisienne par exemple, avaient une licence dans une des disciplines qu'ils enseignaient, puisqu'ils en enseignaient plusieurs, alors que d'autres étaient simplement des instituteurs qui n'avaient pas de licence. Je me

---

14. Le projet Fontanet est déposé à l'Assemblée le 29 mars 1974 ; le décès de Georges Pompidou, le 2 avril, entraîne son abandon. Les principales dispositions en étaient : pour le premier cycle : Institution d'un corps unique d'enseignants du premier cycle, professeurs de collèges ; suppression des filières ; allègement des programmes, réduction de la durée des cours ; pédagogie différenciée ; pour le second cycle : baccalauréat, au nombre de séries réduit et comprenant des options, transformé en diplôme de fin d'études secondaires ; entrée à l'université subordonnée à un niveau minimal de capacités dans certaines matières correspondant aux dominantes de la filière choisie ; création des Centres de formation des maîtres du second degré. D'après André Robert, *Système éducatif et réformes*, Paris, Nathan, 1993, p. 89.

suis donc trouvé face à ce problème, à la fois sur le plan politique et sur le plan syndical.

Sur le plan politique, j'étais mal à l'aise, car je m'étais opposé quand j'étais recteur à la suppression des filières, dans l'intérêt des élèves qui étaient en difficulté à la fin de l'école primaire. Ce qu'on avait envisagé dans les classes de transition ou dans les classes pratiques était bien une pédagogie adaptée à cette catégorie d'enfants, et j'avais écrit à l'époque à Joseph Fontanet en lui disant : « Mais qu'allez-vous faire des cent mille ou cent cinquante mille jeunes qui manifestement ne sont pas faits pour ce type d'études ? »

Pour Giscard d'Estaing, de toute façon, le problème ne pouvait pas être examiné dans des termes techniques. Il devait l'être en termes politiques. Comme Joseph Fontanet, démocrate chrétien, avait fait des propositions démocratiques, pour ne pas dire démagogiques, le Président de la République, qui ambitionnait de changer la société, ne pouvait pas faire moins. Je me trouvais de fait dans l'obligation, que je n'avais pas prévue, de mettre en œuvre la réforme Fontanet de suppression des filières au niveau du collège.

Au plan syndical, la grosse difficulté était évidemment le SNES, qui n'admettait pas que ses personnels certifiés et agrégés soient cantonnés dans les seconds cycles<sup>15</sup>. J'avais d'ailleurs rédigé une note à l'époque, disant qu'il faudrait vingt-cinq ans pour que ces personnels en place dans les collèges passent tous dans le second cycle : pendant pratiquement quinze ou vingt ans, on ne recruterait plus de nouveaux certifiés ou agrégés. C'était donc un problème de fond, pratiquement impossible à régler<sup>16</sup>. Je l'avais déjà dit à Fontanet, je l'ai répété à Giscard. Mais je

---

15. Témoignage de Pierre Vandevoorde : « La réforme Fontanet se voulait une réforme des collèges avec l'intention de créer « la fameuse école moyenne » que la France n'avait jamais su mettre en place. Et une des clés du système était la création d'un corps spécifique de professeurs de collège, ce qui a créé beaucoup de problèmes avec les syndicats de certifiés, avec les syndicats d'instituteurs, et je pense que même si la réforme avait été mise en place, c'est là-dessus qu'on aurait certainement buté parce que, concernant les intérêts catégoriels légitimes, la réforme apportait des innovations importantes, comme par exemple une réflexion sur le maximum de service de ce nouveau corps, en comparaison de celui des certifiés qui enseigneraient encore dans les collèges », *op. cit.*, t. I, témoin n° 50.

16. Voir à ce sujet le témoignage d'Adrien Gouteyron : « L'idée, la réflexion de Joseph Fontanet, tournait sur ce que devait être le bon profil de l'enseignant pour le collège. Les ministres successifs de la V<sup>e</sup> République ont très vite compris que c'est au collège que beaucoup de choses se jouaient. Il fallait donc trouver pour le collège l'enseignant le mieux adapté. On s'est vite aperçu que le profil de l'enseignant classique de lycée n'était pas forcément adapté à une population extrêmement hétérogène socialement et culturellement et qu'il fallait peut-être essayer de les former autrement, d'imaginer autre chose. Il y a eu à ce moment-là un débat sur le professeur de collège et il a été question de créer un corps différent de celui des professeurs de lycée. Les négociations étaient assez avancées, mais ça a capoté. [...] Il me semble que les intérêts syndicaux étaient par trop divergents. Il y avait d'un côté le SNI qui voulait tirer vers lui le

n'ai pas eu de consignes, on m'a laissé me débrouiller. Alors, la solution, vous la connaissez : d'une part, j'ai décidé qu'on maintiendrait certifiés et agrégés à leur demande dans les collèges, d'autre part qu'on supprimerait les filières. C'étaient deux solutions qui ne me plaisaient pas. J'étais obligé de les mettre en œuvre, mais je n'étais d'accord ni avec l'une, ni avec l'autre.

Je n'étais pas d'accord avec le passage au collège de tous les élèves sortant de l'école primaire, sous prétexte qu'ils avaient douze ans. Je pensais encore une fois que, pour ceux qui ne maîtrisaient pas les acquis du primaire, qui par exemple ne savaient pas lire, il fallait trouver autre chose. Je n'ai pas eu la possibilité de le faire, parce que je ne suis pas resté assez longtemps, et parce que c'était techniquement très difficile à mettre en place. Personne n'a proposé de solution.

Il est certain qu'on aurait pu trouver des solutions partielles, que j'aurais fini par mettre en œuvre. J'avais pris soin, dans les textes de réforme, de prévoir que la sixième unique était pour les élèves qui sortaient de l'enseignement primaire dans des « conditions normales ». Autrement dit, je m'étais réservé la possibilité de traiter ce problème à part pour les enfants qui n'avaient pas acquis les bases du primaire. J'y ai travaillé pendant trois ou quatre ans, et je n'ai pas pu y parvenir. Il est certain que, faute d'une solution, le Syndicat national des instituteurs, comme les parents, ont évidemment fait pression pour que tous les élèves passent dans le second degré à douze ans, de façon à débarrasser les écoles primaires d'élèves qui causaient des problèmes. C'est sûr que d'avoir dans des classes primaires, des gosses de treize, quatorze voire quinze ans n'est pas une solution. Mais l'enseignement unique des collèges n'était pas fait pour tout le monde et cette réserve que j'avais posée dans les textes, personne ne l'a relevée et utilisée depuis. Peut-être est-ce insoluble sur le plan technique ? Je sais bien qu'il y a les SES<sup>17</sup> et que l'on pourrait étendre davantage la notion d'inadaptation. Je constate en tout cas que tous les pays évolués ont le même problème, et ne savent pas le traiter. Ou alors ils le traitent en termes camouflés. Je l'ai vu par exemple en Belgique, où en principe tous les élèves entrent à douze ans dans ce qu'on peut appeler le collège, en première année de secondaire. En réalité, il y a, sans qu'on le dise, des classes dites « d'accueil » pour les élèves qui, manifestement, ne peuvent pas suivre. J'ai

---

corps des professeurs de collège. Et puis il y avait le SNES qui voulait éviter que le corps des professeurs de collège décroche de lui. Donc ce qu'on appelle « le champ de syndicalisation » de tout le premier cycle était en jeu dans cette affaire. C'est une des raisons pour lesquelles elle était délicate, indépendamment bien sûr de l'aspect pédagogique, qui est le plus important », *op. cit.*, t. II, témoin n° 29. Inspecteur d'académie en 1968, Adrien Gouteyron est, de 1972 à 1975, conseiller technique dans les cabinets d'Olivier Guichard, de Joseph Fontanet, puis de René Haby. En 1975, il devient directeur des Collèges et est nommé inspecteur général.

17. Les sections d'éducation spécialisées (SES) sont créées et organisées dans certains collèges par les circulaires du 17 août et du 27 décembre 1967 : elles visaient à scolariser des élèves présentant « un handicap léger ou moyen », « à partir de douze ans ».

trouvé la même chose en Grande-Bretagne où, même dans les établissements polyvalents, il y a toujours une classe dans un coin qu'on ne vous montre pas quand vous visitez l'établissement, une classe pour les élèves en difficulté. Il n'y a donc pas tellement de moyens de résoudre ce problème, peut-être faut-il ne pas le traiter dans ses aspects techniques.

Après tout, l'école, le collège, doivent enseigner et transmettre des connaissances, mais à ceux qui peuvent les acquérir. Peut-on dire que la mission de ces établissements, la mission sociale de ces établissements, se réduit à cela ? Je n'en suis pas sûr, en tout cas j'en suis de moins en moins sûr. Je pense que pour des élèves en difficulté, pour ceux qui ne savent pas lire, la ségrégation est peut-être beaucoup plus négative que l'intégration à une « classe normale », même si on admet que ces enfants ne comprendront pas un mot lorsqu'ils liront Montaigne, ou en tout cas pas grand-chose. Ils sont cependant dans une société scolaire qui fonctionne, ils y ont une place, ils ne sont pas des exclus. Ils entendent tout de même certaines bribes qui peuvent leur apporter quelque chose. Ils entendent parler français, un français correct. Le professeur fournit un modèle de comportement, de volonté, de travail... Tous ces aspects, qui ne sont pas des aspects cognitifs, qui ne sont même pas à la limite des aspects intellectuels, leur sont tout de même profitables. Et je me demande maintenant si une solution de ségrégation ne serait finalement pas pire. Mais je parle d'enfants qui en termes de QI, de maîtrise, de raisonnement, sont vraiment en difficulté. L'idée que j'ai maintenant, parce que nous n'avons pas d'autre solution valable, est qu'il vaut peut-être mieux les inscrire dans des classes dites hétérogènes, bien sûr en surnombre.

La question est finalement de savoir ce qu'est la moyenne des capacités d'une population, d'une tranche d'âge. Cette moyenne, on n'a jamais vraiment fait de gros efforts pour la rechercher, pour l'analyser, et on a fait encore moins d'efforts pour savoir quel était le type de formation qui convenait à cette moyenne, d'abord parce que c'est une notion gênante, qui peut être dangereuse et qui de toute façon est en complète contradiction avec la conception que les professeurs ont traditionnellement de leur tâche. Finalement, je reviens encore une fois à cette obligation de maintenir dans les collèges, pour différentes raisons, des professeurs certifiés et agrégés. Est-ce que la conception qu'ont de leur enseignement les professeurs certifiés et agrégés est adaptée au collège, c'est-à-dire à ce qu'on a appelé à un moment « l'école moyenne » ? Le problème est là, et finalement il n'a pas été résolu en France. Je n'ai pas pu le traiter parce que, encore une fois, sur le plan politique et sur le plan technique, la situation était ce qu'elle était, on vivait sur un héritage. Cela aurait été probablement plus facile si je m'étais trouvé dans une île, je ne dis pas déserte, mais sans système éducatif et où il fallait en créer un. J'aurais certainement fait quelque chose de complètement différent. Une « école moyenne » rénovée, évidemment, aurait pu apporter une forme de

culture moderne, peut être pas indispensable à l'élite mais nécessaire à chacun. Tous les spécialistes dénonçaient la séparation des disciplines, l'absence de prise en compte de l'initiative, du dynamisme ou de la notion d'équipe. Mais on vivait sur un héritage. Le projet était d'ouvrir le second degré, et non pas de créer une formation pour tout le monde.

Enfin, tout ceci, j'y étais sensible à l'époque, mais encore une fois, les contraintes étaient là. La position du SNES, le risque de grève des professeurs, les attitudes des parents, étaient autant d'éléments avec lesquels il fallait composer. La tentative que j'ai faite pour modifier les contenus, en matière d'histoire ou d'enseignement artistique, a été complètement démolie ; cela prouve l'étroitesse des conceptions ou de la marge de manœuvre dans ce domaine. Les professeurs ont les capacités intellectuelles, culturelles et d'adaptation qui permettent de les former à des tâches nouvelles. Mais les mentalités devaient évoluer, il fallait y consacrer du temps, or le fonctionnement de l'Éducation nationale est très lourd. Il faut que la rentrée se fasse, il faut qu'il y ait des professeurs dans toutes les classes, et finalement, à cause de la lourdeur du système, la marge de manœuvre est étroite.

### *Les « propositions pour la modernisation du système éducatif »*

Finalement, j'ai exposé ces conceptions, mais de façon atténuée, dans les fameuses « propositions pour une modernisation du système éducatif ». Je crois être le seul ministre à avoir publié un projet détaillé avant de le présenter aux instances de discussion<sup>18</sup>.

Je ne suis pas de ceux qui rejettent *a priori* tout ce qui vient des syndicats, sous prétexte de coloration politique ou de corporatisme. J'estime le travail pédagogique des syndicats. En 1963, j'avais beaucoup travaillé avec le syndicat SGEN-CFDT qui avait des idées très intéressantes. Mais à partir du moment où je faisais un projet qui allait être confronté à un certain nombre d'observateurs, je n'ai jamais considéré que je devais nécessairement et à l'avance le soumettre aux syndicats. Je n'ai jamais pensé avoir besoin d'un accord syndical tacite pour engager quoi que ce soit. L'accord avec les syndicats est nécessaire dans certains cas, mais il fait partie des négociations et non des préalables<sup>19</sup>.

J'avais proposé aux syndicats, aux parents d'élèves, et à des spécialistes de l'éducation, de participer à des journées de réflexion sur les grandes questions, à la fois par discipline et par structure. Mon idée était d'essayer de trouver des solutions susceptibles d'avoir l'agrément d'un peu tout le monde. Et la veille des

---

18. Approuvé par le conseil des ministres le 12 février 1975, le projet de René Haby est publié par la Documentation Française sous le titre *Un projet pour 12 millions de jeunes Français. Pour une modernisation du système éducatif* dans les *Cahiers français*, n° spécial hors série, 1975, 52 p.

19. Annexe II, 4 : chronologie établie par Pierre Quentin.

réunions, les syndicats se sont désengagés, et avec eux l'association de parents d'élèves, la FCPE. Je crois vraiment que leurs raisons profondes étaient de nature politique.

Il ne faut pas oublier que nous étions deux ou trois mois après l'élection présidentielle, élection dans laquelle Giscard était passé avec 400 000 voix d'avance, ce qui donnait vraiment à Mitterrand et à la gauche l'impression qu'ils étaient tout près de pouvoir gérer les affaires françaises. Par conséquent, leur position politique, à partir de ce moment-là, était de ne rien lâcher qui puisse favoriser le succès du gouvernement giscardien. D'autant que Giscard représentait pour eux un danger, Giscard et moi-même, si je puis m'exprimer ainsi, puisque les idées mises en avant étaient considérées comme gauchistes par la droite. C'était donc d'autant plus gênant dans ce contexte de lutte politique. Je suis certain que si ça se passait maintenant, ce serait complètement différent. Mais à l'époque, où vraiment il y avait deux forces d'égale puissance qui s'affrontaient, l'attitude à gauche a été de ne rien lâcher. C'est l'interprétation que j'en donne, en tout cas. Les syndicats de gauche ne sont donc pas venus, mais les journées d'étude<sup>20</sup> ont quand même eu lieu avec ceux qui étaient restés : la fédération Lagarde était là, les syndicats autonomes également. Les inspecteurs d'académie, les inspecteurs généraux, les inspecteurs régionaux n'ont pas boudé les séances. Quelques spécialistes extérieurs, et même quelques membres de l'Académie, se sont associés de près ou de loin aux travaux. Cela a duré en gros une semaine. Des comptes rendus ont été rédigés, puis diffusés. Ils ont constitué, pour moi, un des éléments de réflexion pour l'élaboration de la brochure sur la modernisation de l'enseignement. Mais je dois dire que cela n'a pas renouvelé les théories des mouvements pédagogiques de l'époque.

Enfin il y a eu, je ne dis pas un consensus, mais un minimum de convergences sur l'intérêt et même la nécessité d'une réforme du système éducatif parmi ceux qui se situaient en dehors des positions politiques. Il est certain qu'autour du CNDP ou autour de Sèvres, il y avait des cercles de pensée réformistes, des idées latentes en faveur d'une transformation. Encore une fois, la notion « d'école moyenne » était évoquée en France depuis une dizaine d'années déjà. Des questions plus précises se posaient, par exemple la place des mathématiques modernes soulevée notamment par l'Académie française.

Il y avait donc tout de même des instances favorables à une transformation. Quant aux parents d'élèves, j'avais fait faire à l'époque des enquêtes d'opinion, par la SOFRES ou par l'IFOP, qui montraient que dans l'ensemble, ils souhai-

---

20. Elles ont eu lieu en juillet 1974. En l'absence des syndicats de gauche, des groupes de travail ont pu réfléchir et faire des propositions. Annexe I, 2 : témoignages de Guy Georges, *op. cit.*, t. I, témoin n° 26, et de Jean Couturier, *op. cit.*, t. I, témoin n° 13.

taient des réformes. La difficulté, c'est qu'aucun programme convergent n'avait été élaboré, il a donc fallu « tailler un vêtement nouveau » sans y être préparé. Finalement, les réactions sont venues sur le plan politique des conservateurs, de la droite, et sur le plan technique, des enseignants. Les problèmes venus de ces deux bords s'expliquent peut-être par le fait qu'il ne s'agissait que de l'adaptation d'une structure ancienne et non pas d'une véritable innovation.

J'ai présenté mon projet de réforme dans un texte intitulé « Propositions pour une modernisation du système éducatif ». C'était une démarche assez nouvelle, peu de ministres ont procédé de cette manière. Elle comportait un avantage « philosophique », dans la mesure où j'annonçais la couleur, un inconvénient, dans la mesure où tous ceux qui étaient concernés ont pu décortiquer tel ou tel argument, et ensuite l'attaquer, le démolir.

Pourtant, dès le début, j'ai ouvert la discussion, j'ai même accepté qu'on m'interdise certaines solutions. Les critiques formulées m'ont amené à revenir sur certaines propositions. Par exemple, l'idée que l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire pourrait se faire à des rythmes différents : les instituteurs n'en ont absolument pas voulu. De même, ils n'ont pas voulu d'un assouplissement de l'âge d'entrée au CP : cinq ans pour les plus rapides, éventuellement jusqu'à sept ans pour ceux qui le sont moins, tout cela n'a pas été possible. Vous savez, l'action politique, l'action gouvernementale, c'est un peu ça. C'est à la fois faire avancer une ou deux choses, puis reculer sur une ou deux autres. Je crois qu'en démocratie, il est difficile de faire autrement. Si c'était à refaire, je ne ferais pas autrement, c'est ma nature. Et à la limite, cela conduit les différents acteurs à prendre leurs responsabilités. Vous ne voulez pas d'un apprentissage souple de la lecture ? Bon, c'est votre affaire. On n'ira pas..., mais enfin vous aurez annoncé que c'est vous qui ne voulez pas que certains gosses entrent au CP à cinq ans et que d'autres mettent deux ans au lieu d'un an pour apprendre l'alphabet.

Il ne faudrait pas oublier que les propositions que j'avais faites et la loi que j'avais préparée concernaient aussi le second cycle. Personne n'en parle beaucoup, la « réforme Haby », c'est toujours la réforme du collège. Mais il est tout aussi intéressant de voir ce qui a été proposé pour le deuxième cycle.

Comme j'étais à l'écoute des idées en cours, je n'ignorais pas que l'organisation du second cycle des lycées était critiquée. Il y avait déjà à l'époque une section noble, la section mathématiques, je ne sais plus si elle s'appelait la section C, une autre un peu moins noble, la section classique latin, et puis celles qui ne débouchaient pas sur grand-chose et recevaient les élèves qui ne réussissaient pas ailleurs. Cela posait des problèmes pour l'entrée à l'Université. Les universités avaient été réformées par la loi Edgar Faure, et on commençait à constater que les pertes en ligne étaient importantes. L'orientation fonctionnait mal, les élèves

ne savaient pas très bien où aller, les universités, les UER prenaient des étudiants jusqu'à ce qu'elles aient atteints leurs effectifs et après, elles n'en voulaient plus, et les étudiants qui avaient choisi de faire de la psychologie se retrouvaient en géographie, ou inversement. Le système fonctionnait vraiment mal.

Comme il était impensable de créer en France un moyen de sélection pour l'entrée dans l'enseignement supérieur, personne ne l'aurait accepté, mon idée a été d'établir un lien entre la formation secondaire et la formation supérieure par le choix libre des options en classe terminale, et de demander aux universités de définir elles-mêmes leurs exigences sur les options nécessaires et le niveau demandé. C'était une façon de contourner l'examen d'entrée à l'université.

Ma deuxième idée était de donner aux bacheliers, qui en France représentaient une forme d'élite, car ils n'étaient pas alors 80%, mais seulement 30 à 40% d'une classe d'âge, une formation plus polyvalente qu'elle ne l'était. Peut-être ai-je eu cette idée parce que moi-même, je n'avais pas eu une formation très spécialisée à l'école normale ; j'aimais beaucoup les sciences, mais je faisais beaucoup de peinture, j'ai réussi en mathématiques sans en avoir jamais fait énormément. J'ai été également influencé par les travaux que j'avais menés, entre autres avec le président de Pont-à-Mousson, à la demande de Georges Pompidou. J'avais eu l'impression que, pour eux, les cadres d'entreprise, indépendamment de leur culture technique, devaient avoir une culture générale très polyvalente. Je pensais donc que, dans une civilisation moderne, culture scientifique et culture littéraire ne devaient plus s'opposer.

Établir une relation entre les études de second cycle et l'université, pour éviter les échecs ou les abandons, et donner au bachelier une formation plus polyvalente, plus moderne, tels étaient les deux éléments de la refonte des seconds cycles français.

Ces deux propositions ont été acceptées et votées par les députés. Ils se sont fait un peu tirer l'oreille, mais à la limite, moins que pour la suppression des filières dans le premier cycle. La conception du baccalauréat et des études longues évoluait, d'autant qu'en plus j'avais essayé d'intégrer davantage les études techniques dans les schémas de formation du second cycle. J'avais appelé « lycées » les établissements de formation technique, et les baccalauréats pouvaient avoir des options techniques plus développées que celles qui existaient à l'époque, avec un tronc commun polyvalent jusqu'en première, puisque c'était ça la base du système, et ensuite une spécialisation en terminale qui pouvait être de nature totalement technique, pratiquement à 100%. Je n'ai pas eu trop de difficultés pour définir cela.

Je voulais intégrer l'enseignement de la philosophie à cette formation polyvalente, à la limite dès la classe de seconde. Or il n'y avait, alors, qu'un mouvement

ultra-gauchiste qui proposait cela. D'aucuns se sont même demandé un moment si j'étais passé à l'église de Scientologie de l'époque, mais c'était une coïncidence. Cela faisait partie de ma conception de la formation de base. Autant j'estimais, je le répète, qu'une culture scientifique et une culture littéraire devaient être associées, autant je pensais aussi qu'une formation générale en philosophie devait faire partie du bagage moyen des Français. Je proposais donc de commencer la philosophie en classe de seconde, ce que permettaient déjà les programmes de lettres : les auteurs littéraires étudiés en classe de seconde sont en fait des philosophes, et on pouvait très bien développer cet enseignement en première pour tout le monde, y compris pour ceux qui plus tard devaient se spécialiser dans l'enseignement technique. J'avais fait observer que les élèves qui préparaient des bacs techniques n'avaient aucune approche, ou pratiquement aucune, de la philosophie.

Mais ce projet de formation commune, qui aurait probablement été assez bien accepté, a trouvé contre lui les professeurs de philosophie d'abord, et les professeurs d'histoire ensuite, qui refusaient la suppression de leur enseignement en classe terminale. Je leur avais bien dit que les élèves qui s'y intéressaient pourraient choisir ces disciplines en option, et qu'il était normal que des universités de lettres, par exemple, demandent un baccalauréat à option philosophie. Il n'y a rien eu à faire. Pour l'Association des professeurs de philosophie, et secondairement pour les professeurs d'histoire, le combat était le maintien de leur discipline comme enseignement obligatoire en terminale<sup>21</sup>.

Pour eux, c'était fondamental. Cette vision trop formelle que les enseignants avaient de leur discipline m'avait déçu et quelque peu choqué. Cela m'a obligé à modifier le projet et à faire apparaître, entre autres, un enseignement obligatoire de la philosophie en terminale. La deuxième difficulté n'a pas été dans les textes, mais dans leur application. En fait, il y a eu deux sortes de difficultés d'application, d'impossibilité même, toujours pour le second cycle. Premièrement, le ministre des Universités, Alice Saunier-Séité, a refusé complètement de prendre en considération ce que j'avais proposé. Pourtant au départ, l'idée avait été commune et nous avons travaillé ensemble. Mais elle a probablement vu que, du côté des universités, il y avait des réticences, une forme de non-réflexion, ou peut-être finalement un refus de définir les contenus spécialisés qu'elles souhaitaient voir chez leurs étudiants. Les universités, à mon avis, refusaient de s'auto-limiter en fixant des critères d'accès trop précis, soit pour des raisons quantitatives, car certaines avaient peut-être peur de voir se tarir leur recrutement, soit pour des raisons qualitatives, par crainte de ne pas pouvoir accueillir des élèves venant de la série C.

---

21. Sur les oppositions disciplinaires, se reporter à l'ouvrage d'André Robert, *op. cit.*, p. 98 et 99.

Mais si l'affaire n'a pas avancé, c'est aussi parce que du côté de Valéry Giscard d'Estaing, de l'Élysée, du côté aussi du Premier ministre, Raymond Barre, qui était arrivé dans l'intervalle, on a estimé – sans m'en faire part – que la mise en œuvre du tronc commun des collèges agissait déjà suffisamment l'opinion. Je me suis entendu dire : « Bon, on ne parlera pas du second cycle pour le moment... ». Par la suite, comme il n'y avait pas une volonté politique de mettre en place cette réforme, on a laissé glisser, on n'a pas été jusqu'au bout...

Le Président de la République était très concerné par cette réforme, celle du premier cycle et celle du deuxième cycle<sup>22</sup>. Il y a pris une grande part. Malgré les réactions négatives suscitées par mes propositions, il voulait aller plus loin. Il a interdit par exemple qu'au niveau du collège, on prévoit l'approfondissement en symétrie du soutien. Il y était opposé. C'est lui qui avait inventé le terme de « collège unique », qui l'avait fait passer dans la presse, et il regrettait qu'on parle de « Réforme Haby » à propos du collège, en pensant qu'après tout c'était plutôt la réforme Giscard, ce qui n'était pas totalement faux d'ailleurs<sup>23</sup> !

Très vite, il a senti les résistances. D'ailleurs, non seulement il les a senties, mais de nombreuses délégations à l'Élysée les lui ont fait comprendre. La FEN avec André Henry a été reçue très tôt, dès mars 1975. Et avant même le passage du projet de loi devant les Assemblées, il y a eu un blocage pendant plusieurs mois<sup>24</sup>.

---

22. Témoignage de Jean Couturier: « Autant Chirac, Premier ministre et même Barre, Premier ministre ne se sont pas impliqués dans ce dossier éducatif, autant Giscard d'Estaing, lui, a pesé dans cette affaire. C'est lui par exemple qui a voulu le mot « collège unique ». C'est lui qui a demandé qu'on ne parle plus de la « réforme Haby » mais de la réforme du « collège unique ». J'ai mis beaucoup de temps à comprendre vraiment le fond de cette affaire, alors que j'allais régulièrement à l'Élysée rencontrer Camus et Debbash, comme le font tous les membres des cabinets ministériels, y compris quand la gauche a été aux affaires. Vous avez une hiérarchie qui va du Président de la République au Premier ministre et aux ministres, mais vous avez aussi et ce n'est pas une hiérarchie parallèle, un délestage de dossiers d'un ministère à Matignon et à l'Élysée. Je me suis rendu compte que Giscard d'Estaing avait non pas une politique personnelle, des conceptions sur l'aménagement de la classe de sixième, mais qu'il intégrait le dossier scolaire et la « réforme Haby » dans une vue d'ensemble de son deuxième septennat ». Annexe II, 1, *op. cit.*, t. I, témoin n° 13.

23. Témoignage de Pierre Vandevoorde : « Le fait que Giscard d'Estaing ait choisi le nom de « collège unique » me paraît traduire assez bien quelle était la cible. Même mal comprise, rejetée par les uns, parce qu'ils trouvaient que l'on n'allait pas assez loin, rejetée par les autres parce qu'ils trouvaient que l'on allait trop loin, c'était quand même traduire dans la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans l'égalité la plus grande possible [...] sans filières d'exclusion, sans considération de différence de catégorie et de niveau entre les professeurs. Je crois que là était l'essentiel. René Haby, sans doute et peut-être avec l'accord de Giscard d'Estaing, serait allé plus loin sur certains points, s'il n'avait pas rencontré une opposition farouche à gauche, mais aussi des réserves dans l'opinion de droite », *op. cit.*, t. I, témoin n° 50.

24. Voir Annexe I, 2, les témoignages de Jean Cornec, *op. cit.*, t. I, témoin n° 12, et d'André Henry, *op. cit.*, t. I, témoin n° 30.

Giscard hésitait. Il est certain qu'il voulait à cette époque une audience politique aussi large que possible, et cherchant à mordre sur la gauche, il ne voulait pas mécontenter la FEN dont une des critiques portait sur la place de l'enseignement privé dans une structure que d'ailleurs personne ne m'avait demandé de modifier. Les contacts que j'ai eus à cette époque avec les responsables de l'enseignement privé avaient simplement pour but de connaître leur avis sur le projet de réforme pédagogique, un avis qui a été plutôt favorable.

Bref, Giscard a donc hésité, probablement à cause de la pression de la FEN, mais pour des raisons qui ne tenaient pas au contenu de la réforme, à laquelle lui-même restait associé. Je l'ai revu, et même encore après, il souhaitait que la paternité de cette réforme lui soit davantage reconnue qu'elle ne l'était. Finalement, à la surprise générale, il a donné son feu vert, il a annoncé en conseil restreint le 15 mai que le projet de loi devait être présenté à la session de l'été. Je ne sais pas ce qui a provoqué son changement d'attitude à l'égard de la FEN. Peut-être a-t-il compris que la récupération à gauche n'était pas très facile pour lui et pour son gouvernement, compte tenu de ce qu'il représentait, alors, à ce moment-là, tout a basculé.

### *Le projet de loi*

Dès que le texte a commencé à être connu, j'ai aussi rencontré certaines difficultés de la part des élus, des sénateurs en particulier. L'Assemblée nationale, elle, qui était quand même très conditionnée à l'époque par le parti giscardien et par le RPR, était manifestement favorable à la réforme. Mais au Sénat, le Président de la commission des Affaires sociales, ou un des porte-parole, Tournan, professeur agrégé, élu socialiste du Gers, a eu une réaction qui m'a complètement surpris, parce qu'elle n'était pas du tout socialiste, une réaction d'hostilité au projet de réforme. Il a fallu que je fasse un certain nombre d'heures de présence au Sénat, un certain nombre de dîners rue de Grenelle pour les sénateurs de la majorité présidentielle, pour arriver à obtenir des appuis suffisants. Mais il y avait manifestement chez les sénateurs, peut-être parce qu'ils étaient plus âgés, plus traditionalistes, plus conservateurs, une absence d'adhésion de fond au projet de réforme.

La contestation syndicale avait un aspect politique, mais en même temps, les syndicats faisaient leur travail d'opposition<sup>25</sup>, ils défendaient les conditions de travail des enseignants. Il est certain que la perspective d'avoir des classes hétérogènes n'enthousiasmait personne.

Il y avait une deuxième opposition, beaucoup plus forte encore, c'était l'opposition corporatiste, celle des groupes disciplinaires : l'Association des professeurs

---

25. Annexe I, 2 : témoignages de Jean Couturier, *op. cit.*, t. I, témoin n° 13, et de Guy Georges, *op. cit.*, t. I, témoin n° 26.

d'histoire, de philosophie, des professeurs de dessin, des professeurs de musique... tous, même les mathématiciens ! Mais ces structures corporatistes n'étaient pas très soutenues par leur inspection générale. Les inspecteurs généraux, ou les inspecteurs régionaux bien sûr, sont restés relativement discrets. En fait, j'ai obtenu de la structure de l'Éducation nationale, des inspecteurs d'académies, des inspecteurs généraux et de l'administration centrale, un bon soutien. Il faut dire que je les avais consultés et entre les mois de mars et de juin, je continuais à les voir et à les consulter, je tenais de très nombreuses réunions. C'est peut-être pour ça que l'Inspection générale a accepté de jouer le jeu. Je lui avais redonné une considération qu'elle avait quelque peu perdue ; depuis Edgar Faure, l'Inspection générale n'était plus beaucoup consultée au ministère de l'Éducation nationale. Là, au contraire, je l'ai totalement associée. J'y avais beaucoup d'amis, d'autant que j'en avais fait partie, même si c'était d'une façon un peu marginale ! J'y ai trouvé des appuis importants, par exemple celui de Faucon, même s'il était socialiste, ou peut-être parce qu'il était fortement socialiste, pour la réforme des programmes de Lettres, et même de l'orthographe dans le premier cycle. Les inspecteurs généraux de mathématiques ne savaient pas trop sur quel pied danser. Ils étaient sensibles aux critiques qui étaient faites par les usagers, en particulier par les corps d'ingénieurs, sur la place trop marquée des mathématiques modernes. Mais enfin, c'était l'Inspection générale qui avait été l'instigatrice de la réforme aux environs de 1965-66... Donc du côté de l'Inspection générale de mathématiques, qui pensait d'ailleurs que de toute façon, quoi qu'on fasse, la sélection par les mathématiques continuerait, il y a eu une attitude réservée mais pas hostile. Le fait d'avoir été membre de l'Inspection générale m'a donc plutôt servi, parce que je connaissais leur forme de raisonnement, je pouvais m'y adapter et leur présenter une argumentation qui allait avec leur mode de pensée.

Avant de devenir ministre, j'avais été recteur : j'étais donc déjà dans le système, et à un poste pratiquement politique. J'avais aussi exercé les fonctions de directeur de cabinet, et de directeur de l'administration centrale. Les enseignants savaient bien que je connaissais les problèmes, mais je n'étais pas perçu comme l'un des leurs, c'était peut-être une raison pour me contrer davantage.

Jusqu'en 1975 et même 1976, le Président de la République prenait la réforme à son compte, mais ensuite il a changé complètement, et je crois, que ça correspondait à un changement d'attitude politique. La pression des conservateurs en général et de la droite politique a influencé Giscard, dans la préparation des élections municipales de 1977, puis à plus long terme bien sûr, dans la préparation des élections législatives de 1978. Giscard a vu que sa politique d'ouverture à gauche ne payait pas, ne lui valait pas de ralliement du côté de l'opposition, mais suscitait beaucoup de critiques du côté de l'électorat de droite. Et, à partir de ce moment-là, son attitude est devenue prudente, elle a été de dire : « On a fait la

réforme des collèges, ça nous vaut une volée de bois vert, alors pour le moment n'allons pas plus loin... ».

Le virage ne s'est fait à mon avis qu'en 1976, mais dès 1975 c'était très difficile pour moi. Le freinage de mars 1975, le fait par exemple que le Président ait reçu la FEN sans me demander d'être présent, je l'ai considéré à juste titre comme une marque de défiance<sup>26</sup>. Bon, c'est reparti quand la décision a été prise de faire un projet de loi. Ensuite, j'ai été très absorbé par la mise en œuvre de la réforme. Il a fallu préparer la rentrée, avec les nouvelles sixièmes, les décrets d'application, et une fois encore la mise en place des moyens nécessaires.

Ce fut d'ailleurs une des raisons de mes problèmes, cette fois avec le Premier ministre. Pour obtenir un effectif des classes partout inférieur à 25 élèves, sauf cas tout à fait particuliers compensés par des heures supplémentaires, il me fallait trois mille enseignants supplémentaires pour les classes de sixième. J'ai demandé cette augmentation de postes « dans leur principe », mais le Premier ministre qui l'a accordée, pensait qu'il y aurait cent ou deux cents enseignants de plus... Or j'en ai fait venir trois mille, et ça m'a valu quand même, du côté du Budget, des remarques qui sont remontées évidemment jusqu'à la Présidence de la République. Il est certain que le contexte économique avait changé. La crise pétrolière avait débuté en 1974-75. Au début, on n'en percevait pas très bien les conséquences, mais en 1976 la crise commençait à devenir sensible, on voyait se développer l'inflation, on voyait se développer le chômage. C'est pourquoi 1976 est vraiment une date charnière pour ma réforme. L'aspect technique était en route, bien que bloqué au niveau de la classe de troisième mais enfin, la loi était votée<sup>27</sup>, le premier cycle se mettait en place<sup>28</sup>. Sur le plan financier, en fait, j'avais quand même obtenu des moyens<sup>29</sup>. Raymond Barre était prudent face à la volonté très forte de Giscard de mettre en œuvre la réforme. L'équipe du Premier ministre, je parle de Soubie et de Casanova, n'affichait pas son scepticisme par rapport à la réforme, Raymond Barre lui-même n'a jamais exprimé ce qu'il en pensait. Il m'a donné une certaine latitude, il m'a même demandé parfois de m'exprimer dans les journaux. Je crois qu'au fond de lui-même, il a probablement des idées qui sont relativement conservatrices, mais il est également assez subtil pour sentir qu'elles ne vont pas dans le sens de l'histoire, et qu'il vaut mieux ne pas en parler. C'est comme ça que je vois les choses. Maintenant, il est possible qu'il soit beaucoup plus réformateur que je ne l'imagine, mais enfin l'Université, l'Éducation, sont des sujets sur lesquels il a toujours été prudent.

---

26. Annexe III : réactions syndicales (FEN, SGEN, SNES).

27. Pour l'analyse de la loi, voir André Robert, *op. cit.*, pp. 100-101.

28. Annexe II, 5 : la « Loi Haby ».

29. Annexe II, 6 : données budgétaires du ministère de l'Éducation.

## LA « DIMENSION POLITIQUE DE LA RÉFORME »

### *Enjeux électoraux*

À partir de 1976, pour moi, une nouvelle dimension est apparue : la dimension politique. Jusque-là, je ne l'avais pas du tout prise en compte. Je faisais un travail que je considérais comme technique, à la limite comme philosophique, en fonction de mes conceptions de l'organisation de l'enseignement, des objectifs de l'enseignement. Je ne le faisais pas du tout en fonction d'une clientèle électorale à attirer ou à retenir. Mais à partir de 1976, les problèmes deviennent vraiment difficiles sur le plan politique. Les élections municipales de 1977 ont marqué une victoire très nette de la gauche, et on prépare les législatives de 1978, qui peuvent être un désastre si l'Assemblée nationale a une majorité anti-giscardienne.

Et j'ai été sensible effectivement à cet enjeu politique, peut-être parce que j'avais fait la loi, que je n'avais plus que des problèmes de mise en place. Je considérais que le giscardisme était pour la France de l'époque une solution intéressante, parce qu'elle était réformatrice, ouverte, et finalement correspondait aux conceptions qui étaient les miennes. Je me suis alors appliqué à promouvoir cet aspect libéral et réformateur du giscardisme.

À cette période, et il ne s'agissait plus de conquérir le terrain de la gauche, mais de la combattre. Sur le plan politique, sans devenir, je crois, conservateur, j'ai moi-même essayé d'apporter à l'équipe giscardienne des éléments utiles, alors que, jusque-là, je ne m'en étais pas trop préoccupé. C'est donc pour cela que j'ai été amené à proposer, à la fin de 1977<sup>30</sup>, la loi d'aide complémentaire à l'enseignement privé.

### *La Loi Guermeur*

Je dois dire que ça ne heurtait pas mes convictions : je ne connaissais pas l'enseignement privé, je n'y avais jamais été confronté, ni ma famille. Mais compte tenu des rigidités de l'enseignement public, il fallait à ceux qui n'étaient pas d'accord avec les structures de l'Éducation, structures imposées, organisées, généralisées à l'ensemble de la France, avec la conception que les professeurs avaient de leur rôle, avec leur façon d'enseigner aux élèves, à tous ceux-là, il fallait une option de rechange. J'ai donc considéré l'enseignement privé comme un moyen d'éviter des formes d'explosion contre les contraintes de l'enseignement public.

---

30. La loi « Guermeur » du 25 novembre 1977, loi d'initiative parlementaire, doit son nom au député Guy Guermeur. Elle renforce la spécificité des établissements privés (respect « du caractère propre », les enseignants des établissements sous contrat d'association sont nommés par le recteur sur proposition du chef d'établissement), augmente la participation financière de l'État aux dépenses de fonctionnement des établissements sous contrat d'association et permet de subventionner les investissements liés à la mise en œuvre de la réforme Haby.

Par conséquent, ma conception de l'enseignement privé était qu'il devait être libre et facilité. Pour moi, il ne devait pas être un enseignement de classe, réservé à ceux qui avaient les moyens de se le payer. Il fallait que ses conditions de fonctionnement soient pratiquement les mêmes que celle de l'enseignement public, y compris dans la rémunération et les possibilités de carrière des enseignants, et je me souviens l'avoir dit au chanoine<sup>31</sup> qui s'occupait de l'enseignement privé à l'époque. Je lui ai dit mon regret que l'enseignement catholique ait accepté la loi Debré<sup>32</sup> qui faisait de la contractualisation, et donc de l'imitation totale des programmes du public, la condition d'une assistance à l'enseignement privé. J'ai dit combien je regrettais que, pour voir ses professeurs pris en charge par l'État, l'enseignement privé soit obligé d'accepter les programmes, les horaires de l'enseignement public. Il doit proposer quelque chose de différent de l'enseignement public : s'il en est la copie conforme, cela ne sert à rien. Pour moi, l'aspect religieux était tout à fait secondaire. Certains y tiennent, mais dans la mesure où on leur donnait les moyens de faire cet enseignement religieux, il me semblait que l'intérêt de l'enseignement privé était d'être une option de rechange pour des gens qui n'étaient pas à l'aise dans un établissement public et de leur proposer un espace de liberté pour l'innovation pédagogique.

Mais bien sûr, je n'allais pas revenir sur la loi Debré ! Je me suis simplement employé à agir sur le plan social, c'est-à-dire à donner à l'enseignement privé un moyen supplémentaire d'être un instrument d'appel par rapport à l'enseignement public, en diminuant indirectement la charge demandée aux parents. Ce qui a provoqué immédiatement la levée de bouclier de la FEN, du Comité national d'action laïque et de la fédération Cornec<sup>33</sup>.

Mais enfin, nous étions à ce moment-là dans la dernière course avant les élections législatives et je suis persuadé que la loi Guerneur est manifestement

---

31. Le chanoine Chopot succède, en 1978, au chanoine Gérard Foiret au Secrétariat général de l'Enseignement catholique. Selon le témoignage de Paul Guiberteau, le SGEC a un rôle secondaire jusqu'à la « loi Debré », *op. cit.*, t. II, témoin n° 31. La mise en place de cette loi alourdit la structure. Le secrétaire général est nommé par l'assemblée générale de l'épiscopat, pour trois ans, renouvelables une fois.

32. La « loi Debré », du 31 décembre 1959, propose aux établissements privés deux formules : un « contrat d'association » par lequel ils bénéficient d'un financement de l'État (rémunération des enseignants et une partie des frais de fonctionnement par le forfait d'externat) ; en contrepartie l'État contrôle l'enseignement dispensé ; un « contrat simple » avec lequel les établissements gardent une plus grande autonomie pédagogique ; l'État rémunère les enseignants mais ne prend pas en charge les dépenses de fonctionnement. La loi limitait à neuf ans la durée de ces contrats, mais la loi du 1<sup>er</sup> juin 1971, Olivier Guichard étant alors ministre de l'Éducation nationale, pérennise ces contrats.

33. Annexe I, 3 : témoignages de Jean Couturier, *op. cit.*, t. I, témoin n° 13, Jacques Pommatau, *op. cit.*, t. I, témoin n° 45 et Pierre Vandevoorde, *op. cit.*, t. I, témoin n° 50.

un des éléments qui ont permis à l'équipe giscardienne de gagner les élections de 1978. J'ai également contribué à cette victoire grâce aux moyens importants qui avaient été mis à ma disposition pour la construction des collèges, et que je n'avais pas verrouillés. Je dois dire que, depuis une dizaine d'années, il y avait à l'Éducation nationale de gros crédits pour la construction des collèges. Mais comme j'avais créé des collèges à 24 élèves par classe, ainsi que des travaux pratiques qui exigeaient des ateliers nouveaux, il y avait de fortes dépenses de construction depuis 1975. Les Finances avaient accepté cela, et j'avais en 1976-77 un gros budget d'investissement, que ce soit pour la création de nouvelles classes, de nouveaux établissements, ou d'ateliers dans chaque collège. Or une partie de ces crédits était restée en réserve, dans l'attente de besoins qui n'étaient pas totalement indépendants du contexte électoral... Ainsi, quand quelqu'un me disait : « Vous savez, dans tel canton, il y a vraiment besoin d'un collège, si vous me faisiez une lettre me disant que vous m'accordez ce collège, ça ferait beaucoup de bien à mon élection... ». Nous avons eu la possibilité de répondre favorablement à un certain nombre de demandes, je ne dis pas électorales, car il y a toujours des besoins, mais enfin, de donner l'impression qu'il y avait une correspondance entre le besoin local et l'engagement politique du candidat local. C'est le genre de choses que tout le monde fait, qui fait partie du jeu !

D'autre part, la satisfaction apportée à deux millions d'élèves du privé, ce qui représente tout de même quatre millions d'électeurs, a joué un rôle dans la préparation des élections de 1978. Cela dit, je pense que personne n'a jamais relevé ce genre de coïncidence, Giscard moins que quiconque, mais enfin...

Je dois ajouter d'ailleurs que Barre était totalement opposé à la loi Guerneur. Je ne peux pas trop en dire là-dessus, mais, dans cette affaire, j'ai joué un tour pendable à Barre qui m'avait fait dire par son cabinet que, vraiment, le budget 1978 ne permettait pas d'accroître l'aide à l'enseignement privé. J'en ai fait une affaire personnelle. J'ai rencontré Giscard « en douce », si je puis dire, dans un cocktail, j'étais revenu spécialement de province en sachant qu'il y serait. Il ne s'attendait pas du tout à ce que je lui parle de ça. Je lui ai fait valoir l'intérêt électoral de l'affaire, et ça a été imposé à Barre. Il m'en a beaucoup voulu de lui arracher cette dépense après celle que je lui avais déjà imposée l'année précédente avec les trois mille enseignants, et surtout de l'avoir court-circuité auprès du Président de la République. Ces deux éléments, évidemment, n'étaient pas très favorables à mon maintien dans le futur gouvernement !

### *Avril 1978, la « mise à l'écart »*

D'ailleurs, si j'ai finalement été écarté du pouvoir en 1978, c'est à cause de la volonté de Raymond Barre de garder un contact avec la FEN<sup>34</sup>. La FEN, de son côté, avait besoin de rester dans une collaboration sur le plan statutaire avec le gouvernement, tout en lui étant bien sûr opposée politiquement. Elle jouait davantage que la CGT le jeu de la concertation, notamment sur les salaires, dans la fonction publique. Et Barre avait besoin que la FEN, principal syndicat acceptant le dialogue, reste dans le dialogue. Pour la FEN, la contrepartie était sans doute le départ du ministre de l'Éducation. Même si, au fond, les idées que j'avais défendues étaient probablement assez proches des siennes, c'était pour elle une exigence politique. C'est ainsi que je vois les choses. La FEN a un très grand pouvoir, et je dirais presque plus, évidemment, sur le plan politique que sur le plan pédagogique.

Ces périodes « intergouvernementales » sont très difficiles à vivre pour tout le monde, mis à part pour les quelques privilégiés qui savent à l'avance qu'ils seront reconduits, mais ils sont très peu nombreux parce que, quand on constitue un gouvernement, il peut y avoir des éléments imprévisibles. On guette les signes, on guette les signes... L'entourage du ministre est plus sensible encore à cette atmosphère que le ministre lui-même, qui sait qu'il ne peut pas être ministre perpétuellement. On essaye, bien entendu, de se dire en permanence : « Il faut faire comme si je ne devais pas être reconduit ». C'est une sorte d'auto-préparation psychologique. Je venais juste d'être élu député. J'avais d'ailleurs en partie fait le choix de me présenter, en prévision d'un possible départ, parce que ça faisait presque quatre ans que j'étais ministre... Je savais que les choses tournaient, que pour Barre l'important, la priorité, c'était l'Économie et les économies et je n'ignorais pas les difficultés d'application autour de la réforme et les levées de bouclier. Je n'acceptais pas aisément l'idée de ne pas être reconduit, parce que c'était un désaveu indirect de ce que j'avais fait. Mais je m'étais un peu préparé à cette éventualité, à la fois techniquement et psychologiquement, en ayant par mon élection la possibilité de faire autre chose. Cela dit, il y a eu une période difficile, c'est évident, jusqu'au moment où j'ai reçu ce petit mot de Barre, qui

---

34. Valéry Giscard d'Estaing aurait tenté de profiter des divisions entre les différents syndicats et tendances de la FEN pour éviter un rapprochement entre la FEN et le PS. Ces tensions internes avaient été avivées par le projet « d'école fondamentale » et le projet « de l'école de l'éducation permanente » de 1977 auxquels s'oppose le SNES, et par la rupture de l'Union de la gauche. Mais la « loi Guermeur », en novembre 1977, rétablit l'unité syndicale et consolide l'unité d'action entre la FEN, dirigée par André Henry, et le Parti socialiste de François Mitterrand ; lorsque ce dernier annonce en novembre 1980 sa candidature à l'élection présidentielle, il peut compter sur l'appui de la FEN. Sur ce sujet, voir Guy Brucy, *Histoire de la FEN*, Paris, Belin, 2003, p. 434.

réglait en quatre lignes quatre années de fonctions. Cela ne m'a pas fait plaisir, mais enfin je m'y étais préparé. Je ne m'attendais pas à avoir un autre ministère, je ne m'étais pas assez investi politiquement pour cela. J'apparaissais vraiment comme quelqu'un qui était à la fois le responsable et le bouc émissaire des problèmes d'éducation, et je ne pouvais pas apparaître comme autre chose<sup>35</sup>.

Avec le recul, je n'ai vraiment pas de regrets. Je ne sais pas si j'aurais pu procéder autrement. Je crois que toute réforme sociale a besoin d'une génération pour passer et ce n'est pas seulement vrai pour les problèmes d'éducation. Il ne faut pas se contenter d'en parler, il faut la faire passer dans les faits. On mettra du temps pour que l'application soit satisfaisante. Une fois la réforme décidée, on retrouve encore ce délai d'une génération, disons de dix ans, pour qu'on puisse la mettre en œuvre. En 1974, j'aurais pu, comme je l'ai fait pour le Livre blanc de la Jeunesse multiplier les colloques sur les problèmes en cours. Compte tenu de la puissance syndicale, compte tenu de la passion que suscitent les problèmes d'éducation chez les parents d'élèves ou dans les partis politiques, il est certain qu'il y avait de quoi alimenter les débats pendant des années. Cela dit, ça n'aurait pas fait avancer d'un centimètre la solution des problèmes.

On m'a reproché aussi de ne pas avoir formé les enseignants pour affronter les difficultés qui allaient être les leurs avec les classes hétérogènes. J'en ai tout à fait conscience. Inversement, j'ai pensé qu'il fallait prouver le mouvement en marchant, et faire confiance aux enseignants, estimer qu'ils étaient suffisamment intelligents et donc capables d'adapter leur enseignement aux conditions nouvelles. Évidemment ce fut long, mais enfin, je ne crois pas qu'on puisse faire différemment. Il faut bien sûr qu'il y ait un mouvement dans les esprits. En matière d'éducation, de transformation des conceptions, philosophes et théoriciens s'étaient exprimés depuis longtemps. La preuve, c'est qu'on me reproche d'avoir repris, vingt-cinq ans après, des idées de Langevin-Wallon ! Le mouvement était donc enclenché et la réflexion pédagogique s'était en partie exprimée autour de 1968. Tout existait, je n'ai rien inventé en matière d'idées pédagogiques. Il est donc faux de dire qu'il faut une préparation des esprits pour pouvoir prendre des décisions. Cette préparation est toujours insuffisante et la multiplication des colloques et des réunions permet surtout aux oppositions de se manifester, de se durcir. À partir du moment où l'on est convaincu d'avoir raison, ce qui n'est jamais facile, mais enfin, à partir de ce moment-là, il faut agir et accepter toutes les conséquences de cette action. En tout cas, je crois que si c'était à refaire, la réforme continuerait à s'imposer à moi.

---

35. Les cinq premiers décrets d'application sont promulgués, après six mois de négociations, le 28 décembre 1978 ; d'autres suivent, jusqu'en 1981, sous le ministère de Christian Beullac. Annexe I, 3 : témoignages de Raymond Jacquenod, *op. cit.*, t. I, témoin n° 32, Jacques Pommatau, *op. cit.*, t. I, témoin n° 45, et Jean Couturier, *op. cit.*, t. I, témoin n° 13.

Il en va de même pour la réorganisation de l'INRDP<sup>36</sup>. En 1976, j'ai séparé le Centre de documentation, le CNDP, du Centre de recherche. Jusque-là, centre de documentation et centre de recherche étaient réunis, bien que fonctionnant dans des locaux différents, l'un à Montrouge et l'autre rue d'Ulm. Mais la création de deux directions distinctes a été perçue un peu comme un coup de force dans ce milieu composé d'enseignants, d'autant plus sensibles qu'ils sont chercheurs. Enfin, je suis persuadé que c'était utile. Peut-être ai-je un peu « rigidifié » les structures de la recherche, qui étaient à l'époque très dispersées, puisqu'il y avait des lycées pilotes, des établissements détenteurs de contrats de recherche, des chercheurs pratiquement seuls, isolés, et puis il y avait quand même l'organisme de la rue d'Ulm. Mais je crois avoir redonné à l'INRP, centre de recherche pédagogique, la possibilité d'encadrer tout cela, peut-être aux dépens de la liberté qu'avaient les professeurs, les proviseurs, les établissements, de faire des recherches spécifiques. Je demeure convaincu que cette réorganisation a permis à la recherche de déboucher sur des pratiques d'utilisation.

Pour la tâche accomplie, je suis heureux d'avoir vécu cette période.

---

36. Décret du 8 août 1976 : l'INRDP est scindé en deux organismes : l'INRP qui se consacre totalement à la recherche, et le CNDP auquel incombent les activités de diffusion de la documentation.

## **MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : UNE FONCTION, DES HOMMES**

### **LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : UN TREMPLIN ?**

Je ne connais pas en France beaucoup de personnalités politiques auxquelles le ministère de l'Éducation nationale ait servi de tremplin. Ce n'est pas le cas dans d'autres États : il y a des pays, en particulier des pays peu développés, où le ministre de l'Éducation est devenu l'un des plus hauts responsables politiques. Mais en France... Pour Edgar Faure, ce fut une fin de vie politique, il n'a pas pu rebondir. Olivier Guichard a pratiquement disparu de la scène nationale après ses fonctions rue de Grenelle. En ce qui me concerne, je n'avais pas d'ambitions politiques particulières, mais pour moi aussi, ça a été la fin de quelque chose, de mes responsabilités de premier plan dans la pédagogie. Et un début, mais bien modeste, dans la vie politique.

C'est, je le crois, un ministère difficile, parce que son domaine d'action est très dépendant des problèmes sociaux. Il faut avancer sans cesse, pour justement répondre aux problèmes nouveaux. Il y a vingt ans, pratiquement personne ne posait le problème d'une formation professionnelle obligatoire pour les jeunes. L'école n'était pas faite pour cela. Il faut donc aller de l'avant, se heurter en permanence aux traditions, aux habitudes mentales. Autour des questions d'éducation se trouvent des organisations vraiment très puissantes. Il n'y a pas en France beaucoup de formations ou de partis politiques dont les adhérents sont aussi nombreux que les enseignants dans la FEN, que les parents d'élèves dans leurs associations. Les partis politiques ne sont rien par rapport au poids, au moins numérique, que représentent ces organismes. C'est avec tout cela qu'il faut pouvoir agir, dans

un domaine souvent marqué, toute proportion gardée, par une forme de passion quasi religieuse ou d'engagement presque mystique. Chacun croit avec beaucoup de bonne foi détenir la vérité. C'est donc un ministère très délicat, il crée plus de handicaps que d'avantages dans un parcours politique. On peut alors, et ce n'est pas une boutade, attendre que les jours passent. Certains ont pris le ministère de l'Éducation nationale parce qu'ils n'avaient pas le choix. C'est pourtant une responsabilité d'État, une responsabilité particulièrement importante, mais qu'il faut accepter en sachant qu'il y a plus de coups à prendre que d'avantages à espérer.

Prenons un exemple. Il est facile de dire que les enfants étant différents, ils ne peuvent pas recevoir, ou il ne faut pas leur imposer une formation commune. Je me demande alors pourquoi, dans la mesure où ces différences existent dès l'âge de six ans, tous les enfants devraient apprendre à lire à cet âge. J'ai dit plusieurs fois que si on avait tenu compte de cela en 1880, jamais l'école primaire obligatoire n'aurait été créée.

Alors, jusqu'où aller ? Ce que j'appelle la formation de base peut se confondre en gros avec l'enseignement obligatoire, la notion d'obligation est lourde de sens. Pourquoi, au nom de quoi, la Nation rend-elle cette charge doublement obligatoire et pour ses propres finances et pour les enfants qui n'en peuvent mais ? C'est donc qu'il y a là une mission d'intérêt général. L'obligation scolaire renvoie à la poursuite d'objectifs qui concernent la Nation tout entière. Quels sont ces objectifs ? Former tous les enfants qui seront les électeurs et les agents économiques de demain, les former pour les rendre tous capables d'assumer ces deux responsabilités. Que faut-il pour être électeur ? Un minimum d'intelligence et de raisonnement, la possibilité de comprendre les informations qui sont données, la possibilité de faire des choix. Que faut-il pour être un agent économique de base ? Il faut apprendre l'exercice d'un métier, acquérir des comportements, il faut pouvoir comprendre les instructions données.

Alors simplement, sans parler des individus eux-mêmes, il est indispensable de donner à tous les jeunes une formation à objectif national. Cette formation, j'estime qu'elle doit être commune. Pourquoi ? Parce que c'est encore une des tâches de la Nation que de créer dans le jeune âge une forme de socialisation, d'habitude à la vie en commun. On risque des ruptures à l'intérieur de la Nation si chacun ne vit que dans son milieu en ignorant les autres. C'est aussi un apprentissage de la démocratie que de savoir supporter, accepter et comprendre les autres. Je crois donc que la notion de scolarité obligatoire, qui répond à des devoirs nationaux, doit être centrée sur une formation commune, une acquisition des bases nécessaires pour assumer les deux fonctions que j'évoquai. Bien sûr il est possible, dès la scolarité obligatoire, de prendre davantage en compte les différences, non pas en différenciant les formations, ce qui provoquerait des coupures entre catégories,

mais en acceptant davantage de souplesse, en diversifiant non pas les contenus, non pas l'organisation, mais la pédagogie.

C'était mon idée lorsque, dans la réforme, j'avais proposé de créer, à côté de l'enseignement de base pour tout le monde, à la fois des procédures de soutien et des procédures d'approfondissement qui puissent s'adapter à des capacités d'apprentissage différentes. La précocité ou la durée de la formation peuvent aussi à mon avis être davantage différenciées. J'admettrais parfaitement que certains enfants commencent à apprendre à lire à cinq ans et que d'autres ne soient obligés de s'y mettre qu'à partir de sept ans. Certains peuvent avoir terminé à treize ans cette formation de base que j'estime nécessaire pour tous, d'autres au contraire ont besoin pour l'acquérir d'aller jusqu'à seize ou dix-sept ans.

Une plus grande souplesse est donc possible dans l'organisation de l'enseignement, mais la notion de formation de base commune pour tous est, je le maintiens, fondamentalement nécessaire en démocratie. En revanche, à partir du moment où cette formation de base, qui peut être modulée dans ses rythmes et même dans certains aspects complémentaires, est acquise par tous, une différenciation peut être introduite. Je crois que les jeunes eux-mêmes, à partir de quatorze ou quinze ans, doivent prendre conscience de leurs capacités, de leurs ambitions, et donc des projets de formation qui y sont liés. Dès lors les problèmes d'orientation, de sélection et de détermination personnelle doivent se poser et à partir de ce moment la différence doit être très forte. Je suis par exemple beaucoup moins ouvert aux idées d'université pour tous. Le système français, très libéral en ce qui concerne l'entrée à l'université, est un système qui présente beaucoup d'inconvénients pour les jeunes eux-mêmes. L'orientation devrait être plus fortement prise en considération, notamment par les jeunes. Si l'orientation leur apparaissait comme une obligation venue de l'extérieur, il est certain qu'ils y résisteront. Mais je crois que nous devrions développer la réflexion dans ce domaine. Par exemple, je pense que la présence dans chaque lycée d'un psychologue, qui peut s'entretenir avec les jeunes toute l'année, serait tout à fait utile. Le système actuel des conseillers d'orientation est un pas dans ce sens, mais il ne va pas assez loin, dans la mesure où les conseillers d'orientation ne sont pas attachés à un établissement de façon permanente, où ils ne sont présents parfois que de façon épisodique, ou seulement aux conseils de classes. L'important pour moi, c'est le dialogue avec l'adolescent, de façon à le connaître d'abord, à lui faire prendre conscience de ses responsabilités, et ainsi arriver à ce qu'il détermine lui-même son propre projet d'avenir. Tout cela mériterait d'être développé.

Ce qu'on peut se demander, c'est finalement, et je reviens là encore à la réforme, si le collège de quatre années calqué sur l'ancien premier cycle du second degré ne devrait pas être modifié. Cette organisation n'est peut-être pas adaptée à la formation de base qui doit répondre aux objectifs que j'indiquai. Je ne sais pas

si je me suis déjà plaint devant vous de l'organisation du programme d'histoire, mais enfin, il faut aujourd'hui arriver en classe de troisième, après trois années de collège, pour entendre parler pour la première fois des événements contemporains, cela me paraît insensé quand on sait qu'un quart des élèves ne parviennent pas jusque-là dans leur formation. Parce qu'ils sont en retard, ils quitteront l'école à seize ans, et ils n'auront jamais entendu parler d'histoire contemporaine, ce qui est tout de même un paradoxe pour des jeunes auxquels, deux ans après, on va donner un bulletin de vote. Il faudrait donc plus de souplesse dans la programmation de l'enseignement de l'histoire pour remplir cette mission de formation civique.

### PORTRAITS DE MINISTRES

Je ne vous dirai pas grand-chose sur les derniers ministres de l'Éducation nationale du général de Gaulle. J'ai peu fréquenté à l'époque les milieux politiques. J'étais enfermé dans un certain type de tâches : la pédagogie à l'Éducation nationale et, ensuite, le fonctionnement de la Jeunesse et des Sports lorsque j'étais avec François Missoffe. Je n'ai donc pas tellement vu ce qui se passait au-dehors.

Je dirai simplement que, jusqu'à Christian Fouchet, les ministres de l'Éducation nationale, qui d'ailleurs se sont succédé rapidement dans cette période, étaient vraiment très novateurs, dans l'esprit de la V<sup>e</sup> République, incarné par les idées de Jean Capelle. Ces ministres me paraissaient caractérisés par une volonté, un désir de remédier aux pesanteurs et aux rigidités de la IV<sup>e</sup> République. Sur ce plan-là, ils ont pu avancer, animés qu'ils étaient par l'élan de la V<sup>e</sup> République naissante.

Avec Christian Fouchet, on voit apparaître quelque chose d'un peu différent. C'est une personnalité de poids, quelqu'un qui croit beaucoup en lui-même. Vieux compagnon du général de Gaulle, il a eu des fonctions diplomatiques importantes. Il est arrivé à ce poste sans avoir beaucoup réfléchi aux problèmes de l'éducation. Je crois qu'il ne connaissait pas grand-chose à l'enseignement supérieur ; quant à l'enseignement scolaire, il en avait manifestement une vision traditionnelle, en fonction des études qu'il avait pu faire. Et, comme je vous l'ai dit, il y a eu quelques conflits, dont celui qui a finalement entraîné le départ du directeur général Capelle.

Christian Fouchet a donc représenté, à partir de 1962, un frein aux changements pédagogiques. Cela dit, son poids politique, la confiance que lui accordait le général de Gaulle, lui ont permis d'obtenir, entre autres, des crédits considérables. Sur ce plan-là, il a joué un rôle extrêmement efficace. Paradoxalement, bien que peu favorable à la réforme des collèges, c'est lui qui a permis sa mise en place grâce aux crédits qu'il a pu obtenir. Il y a eu à partir de cette époque un développement considérable du budget de l'Éducation nationale. Fouchet a pris

à cœur cette politique de construction, il s'en flattait et il avait raison. Cela dit, pour le reste, il n'a pas particulièrement encouragé l'innovation, c'est le moins qu'on puisse dire.

Son successeur, Alain Peyrefitte, était au contraire quelqu'un de beaucoup plus ouvert aux problèmes de société. À la différence de Fouchet, il ne pensait pas avoir nécessairement raison sur tout. Il a travaillé d'une façon beaucoup plus souple, il a cherché à se rendre compte de la nature des problèmes. Et il a commencé à se consacrer à l'enseignement supérieur, dont personne ne parlait beaucoup jusque-là. Les collèges étaient mis en place. Les lycées, personne ne pensait à y toucher. La poussée démographique atteignait l'enseignement supérieur et entraînait des problèmes de fonctionnement à l'université. Il a fait ce qu'il a pu. C'est à lui qu'est dû Nanterre, et à l'époque, créer de nouvelles universités en région parisienne n'allait pas de soi. C'était une nouveauté aventureuse. Il a essayé d'assurer un contact avec la jeunesse étudiante, notamment à travers le colloque d'Amiens<sup>1</sup>, alors que Fouchet était plutôt quelqu'un qui se repliait dans ses citadelles. Peyrefitte a joué un jeu beaucoup plus fin, beaucoup plus souple et comme ça arrive souvent, c'est lui qui a payé. Mais c'était peut-être aussi tout simplement une crise qui arrivait à son mûrissement, et qui avait commencé bien avant l'arrivée de Peyrefitte au ministère de l'Éducation. Autant que j'ai pu me rendre compte, je crois que la maoïsation de l'École normale supérieure avait commencé aux environs de 1960. Mais personne n'a vu venir Mai 68, même pas moi. Et pourtant, lorsque j'étais à la Jeunesse et aux Sports, j'avais rencontré des étudiants et des étudiantes dont la mentalité, la façon de vivre, n'avaient plus rien à voir avec la tradition. Ces échanges avaient nourri le « Rapport sur la jeunesse française ». C'était l'époque où la question des visites des garçons chez les filles après neuf heures du soir créait une grande agitation à la cité universitaire d'Antony. Les bâtiments étaient séparés et les visites carrément interdites. Il est sûr que, par rapport au style de vie des étudiants, c'était complètement déphasé. Et personne ne se rendait compte du poids de la jeunesse, de ses capacités à se mobiliser, à faire nombre. C'est tout cela que j'avais tenté d'analyser dans le « Rapport sur la jeunesse française ». Peyrefitte a vraiment essayé de prendre des contacts, il n'est pas resté à l'extérieur. La présence d'Alain Geismar au colloque d'Amiens, qui est un fait bien connu, est tout de même significative de l'ouverture d'esprit de Peyrefitte. J'ajoute qu'en 1968, au moment des événements universitaires, Peyrefitte a fait preuve d'une souplesse que Fouchet n'aurait peut-être pas eue,

---

1. En mars 1968, l'AERS (Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique) organise, avec la caution du ministre de l'Éducation nationale Alain Peyrefitte, un grand colloque, qui réunit chercheurs dans le domaine de l'éducation, enseignants, administratifs, syndicalistes et parents, et qui conclut en affirmant l'urgence de la mise en place d'une politique nationale de rénovation éducative.

encore que Fouchet, quand il était ministre de l'Intérieur, ait manifesté semblable qualité quand il a eu affaire au problème de la résistance syndicale de la CGT. Je ne sais pas si c'est dû à Fouchet, à son directeur de cabinet ou bien au préfet de police Maurice Grimaud, mais enfin il est certain que cette période très agitée ne s'est traduite par aucun affrontement dur, ni du côté de la police, ni du côté des autorités scolaires et universitaires. Chez ces hommes, il y avait une volonté évidente de compromis, de compréhension, de dialogue.

Edgar Faure, qui est arrivé après les événements de 68, avait le même esprit de conciliation, il en était même le modèle achevé, il est bien connu pour cela. Le choix d'Edgar Faure était dicté par un contexte dans lequel aucune idée n'était plus assurée, il n'y avait plus de points d'ancrage. Edgar Faure a hérité d'une situation à laquelle plus personne ne comprenait rien, à commencer peut-être par les étudiants eux-mêmes. Je vous ai dit que ceux que j'avais rencontrés avaient refusé de m'indiquer leurs exigences. Ils auraient pu demander la création de « comités-ceci », ils auraient pu demander à « faire partie de cela ». Or, ils ne voulaient rien. La situation était totalement déstabilisée par la crise de mai-juin 68, mais il n'y avait pas d'idées précises, me semble-t-il, sur l'issue de ce mouvement.

On se rendait compte qu'effectivement les mandarins, en tant que tels, étaient condamnés. Mais cela dit, comment les remplacer ? Il était possible de calquer davantage l'administration des universités sur celle des lycées : quelques années auparavant<sup>2</sup>, des conseils d'administration, avaient été créés, dans lesquels les parents étaient représentés. Cela pouvait être étendu aux universités, avec la participation des étudiants eux-mêmes. C'est ce qui a été fait<sup>3</sup>, mais enfin je dois dire que ça partait vraiment un peu dans tous les sens, sans idées très précises. Sur le plan pédagogique, en ce qui concerne l'enseignement supérieur, on avait vu apparaître en mai 1968 une protestation contre l'enseignement magistral, une demande de travaux pratiques, plus d'autonomie dans les études. Mais ce sont des revendications que l'on retrouve en permanence, et dont l'application est finalement difficile, parce que pour les étudiants, l'essentiel est d'obtenir le diplôme le plus rapidement possible, peut-être avec le moins de peine possible, et non de bouleverser l'activité pédagogique, ce qui rendrait leurs études plus aléatoires. La situation m'apparaissait donc assez floue, mouvante, même si je n'étais pas au cœur du problème.

---

2. Le décret du 8 novembre 1968 réforme les conseils d'administration des établissements du second degré. Il donne respectivement un sixième des sièges aux parents d'élèves, aux élèves et aux personnalités extérieures cooptées, un tiers aux représentants du personnel tandis que l'administration n'en garde qu'un sixième.

3. La loi d'orientation de l'enseignement supérieur ou « loi Edgar Faure » du 12 novembre 1968 prévoit l'entrée des étudiants dans les conseils d'UER.

Edgar Faure avait un vieux passé radical, une grande expérience des hommes, une expérience politique également importante. À l'époque, on ne savait pas trop s'il était vraiment gaulliste, mais enfin, on lui a fait confiance dans la mesure où personne d'autre ne voulait se saisir du problème ! Le brillant d'Edgar Faure, sa facilité d'expression, en faisaient l'interlocuteur que le gouvernement pouvait mettre en face des contestataires. Je crois que le Général avait confiance en lui. Cela dit, pour un poste comme celui-là, on peut toujours dire *a contrario*, que, s'en méfiant un peu, le Général pensait qu'un séjour à l'Éducation nationale le rendrait un peu moins sûr de lui. Il lui a donné carte blanche, Edgar Faure a fait ce qu'il a voulu.

Michel Alliot<sup>4</sup>, son directeur de cabinet, professeur de droit à Paris, était considéré comme un de ceux qui pouvaient assurer le dialogue avec les étudiants. À l'image d'Edgar Faure, cet homme intelligent n'était ni enfermé dans un statut social, ni prisonnier d'une appartenance politique trop rigide. Du reste, il a pris comme conseiller un homme de même nature, le recteur Gérard Antoine<sup>5</sup>. Le choix d'Edgar Faure a été judicieux : il a vraiment réussi à éteindre l'incendie, avec des mesures dont on pouvait discuter, mais, qui peut savoir ce que deviennent les mesures après coup. Et au final, l'enseignement supérieur n'a pas évolué de façon considérable, malgré la loi Edgar Faure, ou peut-être grâce à la loi Edgar Faure, qui a réussi à répartir les responsabilités. L'enseignement supérieur français a pu continuer dans des conditions qui sont restées, à l'époque, relativement normales.

J'ai revu Edgar Faure plus tard. Il m'estimait, paraît-il. C'est un des rares à avoir eu quelques mots gentils pour la réforme de 1975. Edgar Faure était manifestement quelqu'un de très brillant, d'extrêmement intelligent. Il a parfaitement réussi à faire baisser la pression après 1968, parce qu'il était souple et qu'il savait que les principes sont faits pour être violés. Je crois qu'il n'y a pas beaucoup d'autres personnes qui auraient été capables d'y parvenir. Il est certain toutefois que ce type d'homme a un peu trop tendance à résoudre les problèmes de l'État avec des mots. Je connais d'ailleurs un très bon mot de lui, qui se rapporte à l'Éducation nationale : quand il est arrivé en 1968, il s'est trouvé face au secrétaire général Pierre Laurent. Très autoritaire, plus « fouchétiste » que Fouchet, Pierre Laurent avait survécu au passage de Peyrefitte. C'était quelqu'un de très enfermé dans ses idées, dans sa conception de l'État et de l'Administration. Il a senti très vite qu'il ne pouvait pas travailler avec Edgar Faure. Il a donc démis-

---

4. Professeur de droit, directeur de cabinet d'Edgar Faure ministre de l'Éducation nationale en 1968, *op. cit.*, t. I, témoin n° 2.

5. Recteur de l'université d'Orléans, il est, en 1968, chargé de mission auprès d'Edgar Faure, ministre de l'Éducation nationale, *op. cit.*, t. I, témoin n° 3.

sionné, enfin, il a offert sa démission. Tout le monde s'interrogeait pour savoir qui Edgar Faure pourrait choisir comme secrétaire général, Laurent ayant quand même énormément marqué la fonction. Et Edgar Faure a eu ce mot admirable : « Monsieur Pierre Laurent est irremplaçable, aussi il ne sera pas remplacé ! ». C'est le genre de pirouette qui permettait à Edgar Faure de sortir victorieusement de tous les pièges qui lui étaient tendus oralement, mais c'est peut-être insuffisant pour traiter les affaires de l'État. En 1968, ce qu'il a fait a été très critiqué par les mandarins et par la droite, mais je ne connais pas grand monde qui aurait pu faire beaucoup mieux. J'observe d'ailleurs que l'Assemblée a voté sa loi de réforme de l'enseignement supérieur à une écrasante majorité. Je crois que Fouchet s'y est opposé à l'Assemblée ainsi que Debré et Foyer. Il ne s'est intéressé ni à l'enseignement primaire, ni à l'enseignement secondaire, que les directeurs ont de fait continué à gérer.

Sur les personnes qui m'ont succédé rue de Grenelle, je n'ai que très peu de choses à dire. Je les ai peu connues, ce qui est symptomatique de la rupture entre les ministres qui se succèdent. Et je parle de rupture, je ne parle pas seulement de rupture politique, mais de rupture technique.

Ce phénomène est quand même très caractéristique. Peut-être est-il compréhensible dans ce milieu qui est toujours difficile, où le nouveau ministre a toujours peur d'être accusé de reprendre les idées de ses prédécesseurs, ou de chercher des appuis, alors qu'il voudrait prouver qu'il n'en a pas besoin. Le ministère de l'Éducation nationale est, tout le monde le sait, un ministère délicat. Ou bien le ministre est un technicien, dans ce cas, il a ses propres idées, ou bien c'est un politique, et son principal souci est de s'échapper au plus vite sans faire de vagues, pour que son avenir personnel ne soit pas compromis. En fait, on a toujours tendance à penser que ce qui a été fait avant soi n'est pas bon, et que ce qui sera fait après ne vaudra rien. En ce qui me concerne, je n'ai eu pratiquement aucun contact avec les ministres qui m'ont succédé. Je ne peux donc juger de leur action que de l'extérieur, notamment au travers des débats parlementaires.

Je connaissais Christian Beullac : nous avons été collègues dans le premier gouvernement de Raymond Barre<sup>6</sup>. Nous étions en bons termes. Lui m'a consulté sur la réforme dont il héritait et qui commençait seulement à se mettre en place. J'imagine quand même que, lorsqu'il a été appelé au gouvernement, on lui a donné quelques consignes, en particulier celle de freiner les dépenses, ce qui était tout à fait compréhensible compte tenu du développement de la crise économique, et en même temps d'apaiser les passions soulevées à droite comme à gauche, par

---

6. En 1976, Christian Beullac est appelé au gouvernement par le Premier ministre Raymond Barre qui lui confie le ministère du Travail. En 1978, il succède à René Haby au ministère de l'Éducation et assume ces fonctions jusqu'en 1981.

ma réforme. Il avait donc une mission, mais je dois dire qu'il l'a remplie avec élégance, sans trop manifester que ce qui s'était fait avant lui n'était pas bon<sup>7</sup>.

Mais nous avons finalement eu assez peu de contacts et d'échanges sur les questions pédagogiques. Savary était un homme que j'appréciais. Lui aussi était ouvert, sympathique, avec une conscience très poussée de ses responsabilités. Je crois que, de ce point de vue, ce n'était pas un politique mais quelqu'un qui voulait vraiment servir le pays. Je n'en dirai pas autant de tous ses successeurs. Savary est arrivé avec une mission à remplir. Malheureusement pour lui, cette mission était d'abord de tordre le cou à l'enseignement libre. Mais enfin il y croyait, et je respecte toujours les gens qui croient à ce qu'ils font. Il y croyait et il a été conduit dans une impasse où bien sûr il s'est « cassé la figure », lâché assez sévèrement par les instances supérieures quand la disparition de l'enseignement privé, qui était dans les projets initiaux du programme de 1981<sup>8</sup>, s'est révélée une mission impossible. Il a été sacrifié sur l'autel du changement. Je crois que c'était un homme qui, dans sa vie politique, a dû avaler plus de couleuvres qu'il n'a reçu de *satisfecit*. J'appréciais la conviction qu'il mettait dans ce qu'il faisait, même si je n'étais évidemment pas d'accord avec ses orientations.

Je ne dirai pas autant de bien de Chevènement comme ministre<sup>9</sup>. C'est une forte personnalité, il a pris des positions qui ont beaucoup surpris bien sûr, mais qui, je crois, étaient très fortement irréalistes. Sur le plan politique, il a réussi à trouver une audience à droite de façon assez extraordinaire, surtout quand on sait qu'il était à la gauche du Parti socialiste... Mais je n'apprécie pas tellement ses coups politiques comme, par exemple, de rappeler que la Marseillaise devait être apprise dans les écoles. C'est très bien, mais je suis persuadé que ça n'a servi à rien. Lorsque j'étais ministre, j'ai reçu une lettre d'une directrice d'école me disant qu'elle ne voulait pas faire apprendre la Marseillaise à ses enfants, parce que les paroles étaient beaucoup trop dures. Ce n'était pas pour des raisons politiques, mais parce qu'elle estimait que le sang des ennemis dont il faut abreuver les sillons, n'était pas du tout adapté à la formation d'enfants. Jean-Pierre Chevènement ne pensait certainement pas la même chose, puisqu'il a rappelé qu'il fallait apprendre la Marseillaise, ce qui est en soi une très bonne chose, mais je ne considère quand même pas cette décision comme essentielle dans les problèmes actuels de l'Éducation nationale. D'autre part, pour parler de pédagogie, alors que tout le monde recherchait des solutions concernant l'école primaire et

---

7. Voir l'intervention de Raymond Barre dans *Christian Beullac : un patron dans l'Éducation, 1978-1981. Témoins et historiens : regards croisés*. Paris, INRP et CNDP, 1998, p. 21.

8. On se reportera à l'ouvrage *Alain Savary : politique et honneur*. Actes du colloque organisé par la Fondation nationale des sciences politiques et l'Institut national de recherche pédagogique publié par les Presses de la fondation nationale des sciences politiques, Paris, 2002.

9. Jean-Pierre Chevènement, *op. cit.*, t. IV, témoin n° 18.

sa relative inefficacité, comment articuler cette école primaire avec un collège devenu pratiquement obligatoire pour tous, il a publié des programmes du cours moyen première et deuxième année qui étaient complètement aberrants. Les professeurs de géographie connaissent la difficulté de faire comprendre en sixième, les problèmes de position de la terre par rapport au soleil. Or il a fait introduire cela dans les programmes de cours moyen. C'est complètement ridicule. Donc, je ne suis pas du tout d'accord avec ce qu'il a fait. D'ailleurs, je l'avais interpellé dans une séance de discussion justement, je ne sais plus si c'était sur le budget ou sur l'Éducation, je lui avais dit : « Vous êtes le Déroulède de la pédagogie ». Il a été un peu interloqué, mais le soir même, dans sa réponse, il m'a dit : « Vous êtes le Napoléon de l'échec scolaire ! ». Cela dit, encore une fois, c'est quelqu'un de sympathique, mais je n'ai pas approuvé du tout sa façon de prendre les problèmes, et, finalement, de ne pas réellement les résoudre.

Monory, je n'en dirai rien parce que je n'ai rien à en dire. Je crois que son passage au ministère a été un peu un non-événement<sup>10</sup>. Je n'ai pas rencontré Monory une seule fois, évidemment parce qu'il ne m'a pas demandé d'aller le voir lorsqu'il était ministre. Il était pourtant du même bord que moi ! Nous avons été ministres ensemble dans le gouvernement de Raymond Barre, nous sympathisions d'ailleurs à l'époque. Quand il a été ministre de l'Éducation nationale, il ne s'est pas cru obligé de me demander une simple consultation.

Quant à Jospin, j'estime que, pour quelqu'un qui pouvait et qui peut encore envisager un destin politique national, il a eu tout de même le mérite de ne pas traiter ses responsabilités au ministère de l'Éducation nationale « par-dessous la jambe ». Je crois qu'il a appliqué à ce qu'il a fait beaucoup d'intelligence et en même temps, pour quelqu'un qui devait être lui aussi prisonnier de la FEN, un certain réalisme<sup>11</sup>. Il est vrai que les transformations qu'il a apportées au système reprenaient finalement, même avec une certaine distance, quelques-unes des orientations que j'avais voulu proposer en 1975. Ce qu'il a fait ne va pas dans le mauvais sens. C'est la bonne direction pour résoudre les problèmes actuels de l'éducation, tant pour l'enseignement supérieur universitaire que pour les lycées. Évidemment, il n'est pas allé aussi loin que je le souhaiterais. Le retour décidé aux procédures de soutien, négligées depuis dix ans à cause de l'opposition syndicale, est bien la preuve, soit d'un changement de la position syndicale, soit de l'incapacité de Lionel Jospin de prendre des positions personnelles sur des problèmes comme celui-là. Il se trouvera en difficulté sur le problème de l'en-

---

10. René Monory, *op. cit.*, t. IV, témoin n° 45.

11. Sur les relations entre Lionel Jospin et la FEN, voir Monique Vuillat, *op. cit.*, t. IV, témoin n° 64.

seignement technique, notamment avec son Premier ministre<sup>12</sup>, parce que, dans ce domaine, il est resté probablement prisonnier des schémas traditionnels, alors que la mode est maintenant à l'apprentissage et à davantage de participation avec les entreprises. Mais d'un autre côté, comme ministre de l'Éducation, il a eu le courage de défendre, certes à fleurets mouchetés, l'organisation de l'enseignement français dont l'enseignement technique fait partie intégrante, organisation qui a des inconvénients, mais pas que des inconvénients. Si j'étais en fonction dans les circonstances actuelles, en particulier avec tous les problèmes de formation qui sont liés au chômage des jeunes, j'aurais eu les mêmes difficultés à opérer une transformation totale. J'en avais parlé au CNPF en 1978, juste avant de quitter la rue de Grenelle. J'avais essayé de voir avec le CNPF s'il était possible de donner davantage de responsabilités aux entreprises dans la formation des jeunes, ne serait-ce que parce que l'ambiance du travail manque à notre formation scolaire, professionnelle et technique. Je m'étais heurté à un refus poli. Les dirigeants des entreprises n'avaient pas du tout envie de s'investir dans quelque chose de difficile, de compliqué. Depuis, madame Édith Cresson a fait du modèle allemand une panacée. Je ne suis pas certain que j'aurais pu la suivre, moi-même, aussi loin qu'elle le souhaitait. Encore une fois, je pense que la solution serait dans un rapprochement entre l'Éducation, le système scolaire de formation professionnelle et les entreprises plutôt que dans la création d'un système d'apprentissage généralisé. C'est, je crois, ce qu'essaye modestement de faire Jospin, à moins que je n'aie pas très bien compris. S'il y a de grosses entreprises ou des branches professionnelles qui veulent prendre à leur charge la formation de jeunes, tant mieux. Mais je suis convaincu qu'actuellement, penser qu'on puisse en France généraliser la formation professionnelle et technique à partir de ce système relève d'une utopie. Il y a d'abord tout le problème des petites et moyennes entreprises qui ne sont pas organisées pour faire fonctionner un apprentissage efficace. Il y a aussi une forme d'égoïsme des entreprises qui fait qu'on peut craindre que les formations qu'elles donnent soient parfois un petit peu trop pointues, ou trop enfermées dans une catégorie de techniques, dont il serait difficile de sortir. Et enfin, la pédagogie de l'apprentissage n'est pas en elle-même une panacée. La juxtaposition entre l'enseignement général qui se fait dans le milieu scolaire et l'enseignement « sur le tas » n'est pas sur le plan pédagogique quelque chose qui me satisfait complètement. Au final, j'apprécie que Jospin ait pris les positions qui sont les siennes actuellement.

---

12. Entretien réalisé en février 1992. Le premier ministre est alors Édith Cresson.

## LA DÉCENNIE PARLEMENTAIRE, 1978-1988

### L'ENGAGEMENT LOCAL EN LORRAINE

C'est avec cette expérience au ministère de l'Éducation que j'ai pris conscience de la nécessité d'un engagement politique, avec aussi peut-être l'idée un peu farfelue d'aider Giscard à faire passer des idées qui n'étaient pas encore tellement répandues à l'époque. Pour schématiser un peu, l'idée qu'on pouvait avoir une droite progressiste m'intéressait beaucoup, et je voulais participer moi-même à cette démarche qui avait été celle du gaullisme après 1958. Je me voyais mal abandonner toute forme d'action, d'influence, d'expression, à partir du moment où je ne serais plus chargé d'un département ministériel.

Un autre élément a pesé: j'ai été à ce moment-là contacté par des gens de Lorraine, ma région d'origine, pour assumer des responsabilités, pour les représenter comme député. Pour cet engagement dans la politique locale, j'ai été sollicité par un ami député de la région de Lunéville, l'un des premiers membres du Parti républicain fondé par Giscard. Ce qui allait parfaitement dans mon sens. C'était quelqu'un que j'appréciais énormément. Il était médecin, un médecin d'un dévouement extraordinaire. Il était aussi maire de Lunéville où il a mené une action sociale tout à fait méritoire. C'est le docteur Jean Bichat, un descendant d'ailleurs du Bichat qui a donné son nom à un hôpital parisien. Venant de quelqu'un que j'appréciais énormément, cette proposition m'a beaucoup honoré.

Une fois mes intentions déclarées, j'ai été encouragé par des amis, amis d'enfance ou amis de ma belle-famille. Cela dit, ça a mal débuté, puisque je me suis présenté aux élections municipales en 1977 et que j'ai échoué ! C'était à Lunéville et la situation était cornélienne. Le maire de l'époque était un de mes amis, institu-

teur, enfin directeur d'école, que j'avais connu à l'école normale. Nous avons fait une liste commune. Notre adversaire était un autre directeur d'école, socialiste, lui, et la lutte a été d'autant plus difficile que nous nous connaissions très bien. Les électeurs m'ont sans doute fait payer le fait d'être ministre, et ils ont peut-être craint que je ne puisse pas m'intéresser suffisamment à la vie locale. Le débat avait aussi une forte dimension politique : j'étais un ministre de droite, or une majorité de gauche était alors possible à Lunéville, une majorité socialo-communiste. Cela n'aurait pas posé de graves problèmes, mais le nouveau maire s'est révélé très sectaire. Et plus tard, lorsque j'ai été élu député, on s'arrangeait pour que je sois le moins présent possible aux cérémonies municipales. D'autant que le directeur d'école, maire de Lunéville lui-même, aurait bien voulu être député et là, j'étais évidemment son adversaire. Après ce premier échec, j'ai proposé à Giscard de quitter le gouvernement. Mais je n'étais pas le seul ministre à avoir connu cette mésaventure. Les municipales de 1977 ont été un peu la revanche de l'élection de Giscard en 1974. Cette défaite sans grande conséquence m'a cependant permis de constituer, dès ce moment-là, une petite équipe autour moi et de me faire connaître. J'ai donc fait campagne et, en 1978, j'ai été élu député sans trop de problèmes<sup>1</sup>. L'arrondissement de Lunéville n'était de droite qu'à une assez faible majorité, mais jusque-là avait toujours élu des députés considérés comme étant à droite. J'ai donc réussi. Je n'ai pas cherché ensuite à conquérir le mandat municipal, parce qu'effectivement ça m'aurait obligé à être plus présent que je ne le pouvais à Lunéville. En revanche j'ai pris un mandat de conseiller général, parce que le docteur Bichat détenait ce mandat et m'a demandé de lui succéder puisqu'il voulait se retirer de la vie publique, en 1979 autant que je me souviens.

Au départ, les enseignants se sont véritablement ligués contre moi, ils ont mené une campagne active, en particulier ceux qui étaient à gauche, bien sûr, mais enfin ce n'était pas qu'une minorité. Ils ont mené cette campagne à la fois avec des arguments politiques et des arguments techniques. J'avais quand même quelques amis parmi les enseignants et les chefs d'établissement du secteur, dont certains que je connaissais depuis longtemps. D'autres, que je connaissais également depuis longtemps, ne pouvaient vraiment pas faire abstraction de leur engagement politique. C'est sans doute là que j'ai pris conscience de ce que pouvait être le caractère mesquin des positions politiques chez des hommes qui auraient dû avoir l'intelligence de pouvoir les dépasser. Mais la passion politique, chez les enseignants comme chez d'autres, a été plus forte que je ne m'y attendais.

Je me suis alors appuyé sur d'autres catégories. J'ai en particulier développé considérablement mes liens avec le milieu agricole, je devrais dire rural, parce

---

1. René Haby a été député de Meurthe-et-Moselle d'avril 1978 à mai 1988 et conseiller général de Meurthe-et-Moselle (Lunéville nord) de mars 1978 à mai 1988.

que dans ma circonscription j'avais une centaine de villages, vraiment de simples villages, sans industries, presque sans commerces, où l'agriculture était l'activité dominante. J'ai trouvé là un milieu intéressant, que je connaissais mal puisque je venais du milieu ouvrier, et pour lequel j'ai eu beaucoup de sympathie. Lorsqu'il y a quatre ans, après mon accident de santé, j'ai décidé de quitter mes fonctions, j'ai reçu cent vingt lettres de maires me demandant de rester. C'est tout de même sympathique, et cela prouve que j'avais un assez bon contact avec ce monde rural. J'ai été accompagné pendant toute cette période par Pierre Quentin, qui avait été mon chef de cabinet au ministère de l'Éducation. Il vient de la Meuse et a bien connu le monde agricole dont il est issu. Il est, très fidèlement, resté à mes côtés. Il venait souvent en Lorraine dans ma circonscription, pendant les campagnes. Jamais il ne restait plus d'un mois sans venir me rendre visite. Très ouvert, très gentil, il avait lui-même beaucoup d'amis, et il a été auprès des maires un intermédiaire intéressant. C'est lui que les maires venaient voir quand ils voulaient me dire quelque chose et qu'ils n'osaient pas me le dire directement. Il a vraiment été un intermédiaire extrêmement précieux. Dans cette circonscription rurale, à la population modeste, j'ai tenu un rôle d'assistant social auquel je me suis beaucoup intéressé. Je crois qu'il est indispensable, devant la complexité de la vie moderne, pour des gens qui ne dominent pas la situation, d'avoir à leur disposition un interlocuteur et un intervenant. Pendant dix ans j'ai tenu toutes les semaines une permanence, y compris au mois d'août. J'ai été sollicité très souvent, pour des conseils, et pour des interventions. Dès mon élection, j'ai pris à Lunéville un appartement et des locaux pour installer ma permanence. Je suis allé régulièrement à Lunéville tous les mois, y compris les mois d'été, pratiquement du vendredi au lundi matin, parce que beaucoup de cérémonies ont lieu le dimanche. Cette Lorraine-là est riche en cérémonies patriotiques et militaires car il y a eu énormément de combats depuis 1914 jusqu'en 1945. Il y a d'ailleurs encore des garnisons importantes. Presque tous les dimanches, je devais être présent à des cérémonies, et le samedi était mon jour de permanence. Le vendredi, dès mon arrivée, je voyais le courrier local, que je traitais d'ailleurs dans le train en revenant. J'avais calculé que j'avais à peu près trois heures de courrier chaque semaine, ce qui correspondait à la durée du voyage entre Lunéville et Paris. Je n'ai donc jamais pris l'avion au retour, pour pouvoir faire mon courrier ! Je crois aujourd'hui que cet engagement politique local, qui peut sembler tardif, s'explique par les qualités de mon prédécesseur, le docteur Bichat. Il était implanté localement, avait des responsabilités diverses et son action fut aussi bénéfique et peut-être même meilleure que celle que j'ai eue.

## LES DÉBATS NATIONAUX

Ceux qui deviennent députés pour se lancer en politique au niveau national s'aperçoivent très vite que le statut d'élu à l'Assemblée n'est pas suffisant. L'organisation politique est très hiérarchisée. Il y a les partis, les responsables des partis. Il y a, à l'Assemblée même, des leaders qui sont élus ou qui sont nommés, et le député de base, s'il envisage de progresser dans une espèce de hiérarchie pour arriver par exemple à d'autres destinées, devenir questeur ou Président de l'Assemblée, voire ministre, s'expose à beaucoup de désillusions. Il s'aperçoit en particulier que ça ne peut pas aller vite. Quelqu'un de dynamique, qui estime qu'on pourrait faire meilleur usage de toutes ses qualités, supporte difficilement ces lenteurs et ces freins. À l'Assemblée, j'ai surtout rencontré des amis, députés comme moi, et j'ai bien senti chez eux comme un regret de cette difficulté de promotion, de cette absence de perspectives.

Pour ma part, je n'ai pas eu ce sentiment, puisque mon élection coïncidait pratiquement avec une fin de vie active. Je ne savais pas combien de temps elle durerait encore, mais de toute façon je n'ai jamais envisagé de la mener au-delà de soixante-dix ans. Par conséquent, je n'attendais rien de ma carrière de député. C'est un très gros avantage et cette période fut donc pour moi très, très intéressante. Elle m'a permis de faire des choses que je n'avais pas faites auparavant. Je n'avais pas mené de campagnes électorales, je n'avais pas assumé ce rôle «d'assistante sociale», je n'avais pas eu à prononcer de discours à l'Assemblée nationale... Tout cela était nouveau et fut très riche d'enseignement. Je n'avais pas encore expérimenté ces contacts divers, avec les électeurs, avec les militants politiques, avec les maires des petites communes, tout cela m'a énormément apporté et j'en suis personnellement très content. Cette période de ma vie n'a pas été très facile, mais elle a été enrichissante, car je n'en attendais rien d'autre qu'une satisfaction personnelle.

Finalement, pour aller dans le sens le plus pessimiste de mes propos sur les députés «de base», il est certain aussi que la vie de l'Assemblée nationale est difficile à supporter. Elle est à la fois chargée et vide. Elle est chargée dans la mesure où on a l'impression de ne pas pouvoir suivre les affaires. Pratiquement, un projet de loi est proposé tous les deux ou trois jours en moyenne, dans des domaines extrêmement divers de l'action gouvernementale et, pour un non-spécialiste, certains de ces textes sont illisibles. Les moyens matériels et humains qui sont donnés aux députés français leur permettent d'assurer leur mission locale, mais ne leur permettent pas de dominer les problèmes de fond. Mes secrétaires n'ont pratiquement jamais quitté Lunéville où elles faisaient le travail local d'information, de courrier, et s'occupaient de ma «presse de propagande». Pendant dix ans, j'ai sorti une revue toutes les semaines. Il fallait la rédiger, la composer,

l'imprimer même, puisqu'on l'imprimait dans les locaux de ma permanence, et la diffuser. Tous les moyens qui m'étaient donnés par l'Assemblée nationale étaient affectés à ce travail local.

À Paris, je n'avais donc pas d'attaché parlementaire. Peut-être aurais-je pu effectivement diminuer la part du local et accentuer la prise en charge au niveau de l'Assemblée ? Je ne le crois pas, parce que, quels que soient les qualités et le salaire d'un attaché parlementaire de haut niveau, lui non plus ne peut pas tout connaître, tout dominer, pour être capable de donner à son député des avis autorisés sur des projets de loi aussi divers que ceux qui sont déposés. J'ai donc pensé que ce qu'un attaché parlementaire était appelé à faire, je pouvais le faire moi-même, et j'ai travaillé moi-même les projets de loi ou les interventions, en tout cas ceux qui étaient à ma portée. C'était relativement limité. De même pour les questions écrites, les questions d'actualité à poser, c'est finalement assez difficile de les élaborer de façon valable. La charge est beaucoup plus lourde qu'on ne peut l'imaginer, et elle exige beaucoup d'engagement, beaucoup de recherches si l'on veut s'intéresser à toutes les questions nationales. Et en même temps, j'avais l'impression d'une espèce de vide. Je ne suivais pas tous les projets de lois, et je m'abstenais d'un bon nombre de discussions à l'Assemblée, ne voyant pas l'intérêt d'aller m'asseoir sur un banc pour entendre les débats entre des députés spécialisés et le ministre hyper-spécialisé et son équipe. Demeurer quatre ou six heures pour écouter des débats techniques, lever ensuite la main pour dire que j'approuvais, tout simplement parce que mon parti approuvait, je n'en voyais pas très bien l'intérêt. Cet aspect formel, qui me déplaisait, explique les places vides dans l'hémicycle, alimente les critiques et conduit aussi l'opinion à croire que les députés ne font pas leur travail.

L'erreur, c'est de prétendre que les lois se font en assemblée plénière. Or les lois ne se font pas en assemblée plénière. Les lois sont discutées et préparées dans les commissions par des gens qui s'y connaissent. J'étais à la commission des affaires sociales et culturelles. Là, les discussions étaient ouvertes. On peut, lorsqu'on connaît un sujet, poser des questions au ministre : « Vous voulez faire ceci, mais ça correspond à quoi ? ». Il y a donc une vie intense de l'Assemblée, mais qu'on ne voit pas de l'extérieur, parce que les commissions ne regroupent que vingt ou trente députés, partagés équitablement entre les différents partis, et qu'aucune publicité n'est faite de leurs débats. Le député qui n'est pas présent à l'Assemblée pour les photographes ou pour la télévision du mercredi, est déconsidéré dans l'opinion. C'est donc à la fois une charge lourde et l'impression d'une vacuité. Ce déséquilibre m'a gêné et gêne, je crois, la plupart des députés.

En fait, dans la constitution de la V<sup>e</sup> République, le rôle de l'Assemblée par rapport au rôle du gouvernement est quand même très particulier. Il est important, mais pas prioritaire. Manifestement, ce sont les ministres qui font avancer les cho-

ses : l'organisation, la distinction entre projet et proposition, la maîtrise de l'ordre du jour, qui appartient au gouvernement, font qu'il y a très peu de propositions de loi en provenance des députés qui sont prises en considération. Pour vous donner un exemple, quand le député breton Guermeur a fait des propositions de loi pour améliorer la situation de l'enseignement privé, il a fallu que je reprenne l'affaire à mon compte, en tant que ministre, pour en faire un projet de loi et pouvoir le présenter devant le Parlement, parce que le gouvernement a tout à fait le moyen de ne jamais mettre en débat les propositions des députés. C'est d'ailleurs une des réformes possibles, si on veut vraiment modifier des institutions, que d'accepter de prendre en compte une certaine proportion de propositions de lois en provenance des députés. Actuellement, ce sont vraiment les ministères qui préparent les projets. L'Assemblée a l'obligation de les examiner et de les discuter. En général, elle le fait de façon approfondie, souvent avec des transformations du projet initial, transformations qui vont toutefois dans le même sens que le projet du ministre, puisque le ministre représente la majorité de l'Assemblée. Il y a une concordance entre les deux, du fait du système, et par conséquent les modifications qui peuvent être acquises sont quatre fois sur cinq celles qui sont proposées par la majorité. Je connais même des ministres qui ont laissé volontairement certains « blancs » dans leurs projets, ou certaines insuffisances, soit pour tendre la perche à leurs amis députés, soit pour ne pas endosser certaines responsabilités, puisque les amendements peuvent modifier les dispositions des projets de loi dans le sens souhaité.

Tous ces éléments confirment la prééminence ministérielle, puisque la majorité soutient toujours le projet gouvernemental et le vote toujours. Dans le système français actuel, la décision appartient véritablement au ministre, ou plutôt au gouvernement, et tout réside dans la préparation de cette décision. Alors évidemment, il y a les repas organisés par les ministres dans leur ministère, et en général le vin est bon ! Ils y invitent les députés influents, discutent avec eux, écoutent leurs observations dans un contexte autre que celui de la commission et cherchent à voir comment ils peuvent en tenir compte, le but étant d'obtenir des attitudes plus favorables. Donc, tout un travail de préparation des décisions. Mais contrairement à ce que certains affirment, un ministre peut vraiment imposer sa décision s'il est un peu adroit, et s'il prépare son affaire en connaissance de cause. Il faut être bien au courant du système, et c'est peut-être ce qui explique la tendance actuelle des ministres, qui privilégient de plus en plus leur cabinet pour ces jeux d'influences, aux dépens de leur administration.

Un des problèmes du système actuel est justement le fait que l'administration, la haute administration, celle des directeurs, des sous-directeurs, des chefs de services, me paraît de plus en plus bridée par la place prise par les membres des cabinets. Pour prendre un petit exemple, je crois qu'actuellement le cabinet

de Lionel Jospin comporte plus de cent personnes. Moi, j'en avais douze ! Le cabinet de madame le ministre de la Jeunesse et des Sports, Frédérique Bredin, comprend entre vingt ou trente personnes, alors qu'il y a trois directeurs dans son administration. Ceci me paraît dangereux. C'est un renforcement de l'influence des ministres, que je viens de reconnaître, mais en même temps, je crois qu'en France la continuité administrative a été un atout, avec peut-être certains excès, et il ne faudrait pas que l'action politique et personnelle de nos cabinets l'emporte sur la continuité administrative.

Le cabinet, par définition, est recruté parmi les amis politiques et même les amis personnels. Le lien personnel et le dévouement au ministre sont prioritaires. C'est évident. Encore une fois, je le regrette un peu. Sous la IV<sup>e</sup> République, il y avait probablement une puissance excessive de l'administration, qui est souvent conservatrice, alors que le politicien est davantage sensible aux mouvements d'opinion. À certains égards, il est plus ouvert à la notion de changement et peut-être de progrès. Mais il faut maintenir un certain équilibre.

Or l'évolution que je souligne est accentuée par le poids des médias. Les ministres actuels, qui ont pourtant des cabinets très importants, sont chaque jour conduits à passer par la voie médiatique pour se faire connaître, pour faire connaître leurs projets. La tentation est grande finalement de faire des « coups médiatiques » plutôt que de gérer un ministère. Or gérer un ministère, exige de savoir d'abord tout ce qui a été fait auparavant, bien le connaître et voir comment ça peut fonctionner mieux. Je constate qu'il y a des ministres pour qui cette tâche est devenue tout à fait secondaire. Savoir ce qui a été fait avant eux, savoir ce qui existe, connaître les réalisations en cours, est devenu secondaire. L'important pour eux, c'est de faire des « coups ». À la limite, ce qui a été réalisé avant eux, ce qui existe, est une gêne qui risque d'atténuer justement la portée des coups nouveaux. Ils en arrivent à préférer prendre telle décision spectaculaire, nouvelle, plutôt que de se consacrer à la gestion, à l'amélioration de ce qui existe et qui est déjà une lourde tâche. La prise en compte insuffisante de l'administration se retrouve dans la priorité donnée aux actions ponctuelles, destinées avant tout à faire parler du ministre dans les journaux ou sur les écrans. La décision politique a donc, depuis quinze ans, intégré beaucoup de paramètres nouveaux.

Dans la Constitution, la part que prend le Président de la République dans la décision est très forte, mais évidemment elle ne peut pas s'exercer sur les détails. Le Président de la République fixe le cap, mais les ministres disposent évidemment de liberté de manœuvres. Depuis l'origine, le rôle, la conception même de la fonction présidentielle ont connu pas mal d'évolutions. Dans quelle mesure le Président de la République, une fois élu, est-il sensible aux poussées de l'opinion ? Théoriquement, il devrait l'être moins que les partis politiques par exemple, qui sont, eux, confrontés aux élections locales. Le Président de la République est élu

pour une durée suffisamment longue pour ne pas avoir à se préoccuper, à chaque prise de décision, de savoir s'il fait plaisir ou non. Pour lui, la raison d'État devrait s'imposer. Mais la puissance de l'opinion est devenue telle, que l'interrogation est possible.

Le président Giscard d'Estaing a parlé de transparence dans la prise de décision, nécessaire selon lui à un véritable État de droit. Il était inspiré dans ses conceptions par le système anglo-saxon, et il a voulu assouplir un peu le système français<sup>2</sup> Son idée procédait de cette notion d'État de droit, où la confrontation doit être organisée. C'est d'ailleurs lui qui déjà avait créé le conciliateur<sup>3</sup>, auquel chacun peut s'adresser quand il y a conflit avec une administration. L'idée de confronter devant un arbitre les points de vue d'un particulier et ceux de l'administration est très intéressante, comme celle de demander au droit de trancher des conflits jusque-là considérés par les Français comme relevant du fait du prince ou de l'administration.

Finalement, un des maux dont souffre la société française, c'est de ne pas avoir pu prendre assez de distance par rapport à l'organisation militaire. Le centralisme, la hiérarchie jouent dans tous les domaines du système français, entre autres dans celui de l'organisation de la production. Avec l'économie, je passe à un autre domaine, mais nous sommes encore trop enfermés dans l'idée que le contremaître, c'est l'adjudant, dans l'idée que le chef de service dans une administration détient des pouvoirs sur lesquels l'usager n'a pas son mot à dire... Et il faut, bien entendu, assouplir tout ça. Ce problème relève d'une conception générale de l'organisation, mais aussi de la prise en compte des individus qui ne se laissent plus aujourd'hui enrégimenter comme autrefois. Il est d'ailleurs prouvé que les grandes entreprises fonctionnent mieux quand les responsabilités sont partagées. C'est pour cela que je pense qu'en matière d'éducation, il faudrait que chaque lycée ait la possibilité d'obtenir une autonomie, jusqu'à concevoir ses programmes et fixer ses horaires.

- 
2. Valéry Giscard d'Estaing, *Démocratie française*, Paris, Fayard, 1976, p. 149: « Il est essentiel que l'État obéisse à la lettre de la loi. Mais ceci ne suffit pas. Dans une démocratie pluraliste, il doit s'appliquer à connaître et à respecter les opinions et les intérêts des citoyens. Cela ne veut pas dire qu'il doive se plier en chaque circonstance à leur avis, mais qu'il ne puisse jamais passer outre aux intérêts de tel particulier ou de tel groupe. Mais cela signifie que ses responsabilités ne l'autorisent pas à agir sans consulter, à décider sans expliquer, à trancher sans avoir fait le nécessaire pour parvenir à un accord. Cette règle d'action moderne fondée sur l'explication, la consultation et la concertation préalables n'est pas une manifestation de faiblesse mais de considération pour la société pluraliste ».
  3. Le Conciliateur ou Médiateur de la République est institué en 1973 pour améliorer les relations entre l'administration française et les citoyens. Aimé Paquet succède à Antoine Pinay et occupe cette fonction de 1974 à 1980.

Michel Rocard s'est fait une certaine gloire d'avoir recherché une modernisation du service public qui va vraisemblablement dans le sens que j'indique. Il faudrait aussi aller jusqu'au bout de la décentralisation, car les étapes intermédiaires donnent parfois des responsabilités à des gens qui ne sont pas capables de les assumer et demeurent des élus très éloignés de la réalité et des problèmes.

### PRÉSIDENT DU CIDJ, 1987-1992

En 1987, alors que j'étais encore député, le secrétaire d'État chargé de la Jeunesse et des Sports<sup>4</sup> m'a fait demander par l'intermédiaire d'un membre de son cabinet, si j'acceptais de prendre la présidence du CIDJ. C'est une tâche légère en principe, et je dois dire qu'elle m'intéressait pour plusieurs raisons. D'abord, cela m'était demandé un peu comme un service, et j'ai toujours plaisir à rendre service à mes amis. Ensuite cet organisme, le Centre d'information et de documentation jeunesse, est très joliment implanté au pied de la Tour Eiffel, devant une pelouse artificielle toujours verte, et c'est finalement très agréable d'y avoir un bureau ! Enfin et surtout, le CIDJ était un peu mon enfant, dans la mesure où j'en avais inventé la formule alors que j'étais directeur de cabinet du ministre de la Jeunesse et des Sports, François Missoffe, dans le *Livre blanc de la Jeunesse* que nous avons élaboré en 1967 et 1968.

J'avais souligné, parce que je l'avais ressenti au travers de différentes indications, l'intérêt qu'il y avait pour des jeunes à pouvoir disposer d'une information globale, « tous azimuts », et pas seulement une information scolaire, comme c'était le cas à l'époque. J'avais donc proposé, dans ce livre blanc, la création de Centres d'information pour les jeunes. Cette proposition avait, à partir de 1969<sup>5</sup>, grâce à l'action des différents ministres, pris forme et j'étais curieux de voir ce qu'était devenue vingt ans plus tard cette idée transformée en réalité. J'ai donc retrouvé avec plaisir ce centre qui, non seulement avait pris de l'importance, mais avait essaimé dans l'ensemble de la France.

Il y a maintenant un assez grand nombre de centres d'information jeunesse sur le territoire national. Ces centres régionaux sont totalement autonomes : chaque centre a son propre statut, chacun est géré par une association type loi de 1901. Ces centres régionaux essaient eux-mêmes sous forme de « points d'information jeunesse ». Ainsi, le centre de Rennes doit avoir en Bretagne, dans les pays de l'Ouest, une vingtaine de relais. D'autre part, ces centres se constituent en

---

4. Christian Bergelin était, dans le gouvernement de Jacques Chirac, Secrétaire d'État auprès du Premier ministre chargé de la Jeunesse et des Sports.

5. Cette association, créée en 1969 par le Ministère de la Jeunesse et des Sports, diffuse toutes les informations pour la jeunesse.

réseau, ont des contacts, se partagent les tâches. J'ai trouvé ici, à Paris, un centre dynamique où je dois dire que j'ai eu beaucoup de plaisir à travailler, tout particulièrement avec la directrice, mademoiselle Cahen, une femme remarquable, inspecteur principal de la Jeunesse et des Sports. Autour d'elle, dans les équipes, régnait un esprit entreprenant, créateur et inventif et j'ai pris à cœur le développement de ce centre.

Je succédais au recteur Antoine, qui avait été longtemps président de ce centre, où il avait mené une action très intéressante ; il s'était peut-être moins engagé que je ne l'ai fait moi-même dans l'action, dans la gestion directe, mais enfin on ne lui demandait pas. On lui demandait d'être président du conseil d'administration, et c'est peut-être moi qui ai un peu outrepassé les tâches de principe qui m'étaient confiées. Mais je crois l'avoir fait à la satisfaction de tout le monde. Le problème particulier qui se posait pour développer les activités du centre était un problème financier, un problème de ressources. Depuis 1985, la subvention du ministère de la Jeunesse et des Sports au CIDJ n'avait pas changé, elle était de l'ordre de 10 millions de francs. Mais le CIDJ développant ses activités, il fallait trouver des ressources complémentaires. La recherche de ressources nouvelles pour le CIDJ a été ma principale activité. Nous avons pu créer à l'intérieur du CIDJ un département spécialisé dans le développement des abonnements, des ventes, des réalisations de brochures... D'autre part, les amitiés que j'avais à la région Île-de-France m'ont permis de trouver des marchés, par exemple l'installation de modules d'information jeunesse dans chaque lycée d'Île-de-France, privé ou public, ou dans les centres d'apprentissage. Nous avons également fait des marchés en matière de télématique avec la région. Entre 1987 et aujourd'hui, j'ai pu faire passer la subvention d'État, restée inchangée, de 85% à 42% du budget. Pour simplifier encore, en 1987 le budget total était de 16 millions de francs. Il est actuellement, il sera cette année de 32 millions. Donc je l'ai doublé, avec une subvention inchangée. C'est un challenge qui m'a beaucoup intéressé, d'autant plus qu'il comportait des éléments humains : relations avec le personnel, restructuration, développement de marchés extérieurs. J'ai joué un peu au chef d'entreprise dans cette affaire, et ça a été pour moi une période passionnante.

Je n'ai pas pu m'empêcher de réfléchir à la « philosophie » de l'information jeunesse, encore mal définie, même si la France était probablement en avance sur les autres pays européens dans ce domaine. J'avais l'ambition de disposer de centres spécifiques pour les jeunes, de centres d'information où, même au stade de la consultation, ils n'auraient pas nécessairement besoin des adultes. Nous avons ainsi mis au point un système d'auto-information. J'ai développé ces informations en dehors des secteurs traditionnels de la formation et de l'emploi, pour empiéter largement sur les aspects sociaux, les aspects de la vie quotidienne, de façon à permettre aux jeunes de trouver des formes d'aide sociale, pour ceux qui étaient

mariés, ou avaient des enfants, de trouver des logements, d'avoir une information en matière de santé, de lutte contre le SIDA, de lutte contre la drogue. En somme, j'ai voulu développer l'information la plus large possible et la plus directement accessible. Nous ne demandons rien aux jeunes qui viennent ici, ni nom, ni fiche d'inscription et ils ne s'adressent aux adultes que s'ils en ont envie pour servir d'intermédiaires. C'est ce que j'appelle de façon grandiloquente une philosophie de l'information jeunesse ! Mais enfin, le succès de l'établissement prouve qu'elle n'est pas complètement aberrante, puisque nous avons actuellement en moyenne un million de visites par an.

Ces avancées étaient déjà dans l'air avant mon arrivée. Elles ont été développées et perfectionnées à partir de 1987. Obligé, pour raison de santé, de quitter mes activités politiques en 1988, j'ai pu m'investir davantage dans la direction du CIDJ que je n'avais l'intention de le faire au départ et cela m'a passionné. J'ai retrouvé dans le CIDJ quelque chose que j'avais inventé quand j'étais directeur de cabinet du ministre de la Jeunesse. Mon passé d'enseignant m'avait rendu attentif aux problèmes de la jeunesse : problèmes scolaires, problèmes d'information ne sont pas fondamentalement différents. Cette nouvelle activité était donc dans la continuité d'une vie consacrée à l'éducation des jeunes.

## CONCLUSION

Enfin, le mot carrière n'a jamais eu de sens pour moi. Les événements qui m'ont pris en main ont toujours été imprévus et non préparés. Je ne pouvais pas penser, quand j'ai débuté comme instituteur, que je serais amené à faire des études supérieures. Quand je les ai réussies, je ne pensais pas du tout aller au-delà d'une fonction professorale. Il se trouve que l'agrégation, puis la thèse de doctorat, puis des tâches administratives, m'ont happé quelquefois sans que je l'ai prévu, sans parler des événements politiques qui eux-mêmes n'étaient pas du tout prévisibles. Donc, si vous voulez, en exagérant un peu, je dirai que j'ai subi une carrière, mais je ne l'ai ni pensée, ni voulue. Cela dit, je suis conscient et heureux du déroulement de ma vie professionnelle, qui est rarement revenue en arrière. Mais le souci d'une carrière, le carriérisme ne m'a jamais guidé.

J'ai toujours essayé d'être à l'aise dans le présent, et j'ai toujours considéré qu'avoir des projets, et surtout des projets ambitieux, était le moyen de ne pas être très heureux dans le temps présent. J'ai donc toujours pris le temps présent comme il venait en considérant le chemin écoulé, et finalement ce chemin fut toujours pour moi très agréable et très valorisant. Je me suis toujours interdit de projeter dans l'avenir un développement quelconque de responsabilité, d'activité, de rémunération. Mais j'ai toujours accepté les propositions professionnelles qui m'ont été faites, peut-être justement parce qu'elles étaient toujours intéressantes ! On m'a rarement proposé quelque chose qui ne l'était pas. J'imagine que je l'aurais probablement refusé, et même, lorsque je suis passé de ministre à parlementaire, j'ai considéré que loin d'être un recul, c'était à certains égards une forme de progrès. Je ne crois pas qu'on m'ait offert des responsabilités complètement déphasées par rapport à ce que j'étais, ou ce que je pouvais savoir faire.

Il y a toujours eu dans ma vie, à chaque marche franchie, une adéquation entre ce que j'étais à ce moment-là et ce que je devenais. Il n'y a jamais eu de vraie rupture. Il y a toujours eu une transition, et y compris dans mon passage à la vie politique. Ce passage a été préparé par mes responsabilités de directeur d'administration centrale, puis ensuite de directeur de cabinet. C'était bien quand même une formation, un peu particulière ! Je n'ai jamais eu l'impression que ce qu'on me demandait dépassait complètement mes compétences.

Et je n'ai pas eu non plus l'impression de sacrifier ma vie privée. C'est le genre de choses qu'on rappelle au moment des décorations, à quel point les mérites de l'épouse ont été grands. Je n'ai jamais rompu le contact avec ma famille. J'ai été très occupé, mais les séparations ont toujours été relativement courtes, à la seule exception peut-être de la première année où j'étais professeur à Lons-le-Saunier, en 1948. Ma femme était institutrice en Lorraine, elle attendait un enfant, et vivait encore à ce moment-là chez ses parents et nous ne pouvions nous revoir que très peu souvent. D'autre part, la première année où j'avais été nommé recteur à Clermont, elle n'avait pas pu quitter son poste immédiatement. Nous avons donc été séparés quelques mois. Mais je rentrais chez moi toutes les semaines. Donc, la vie en commun n'a jamais été vraiment interrompue. De plus, ma femme étant enseignante, les types d'activités que j'ai pu avoir n'ont jamais été étrangers à ses propres préoccupations. Pour les enfants, évidemment, il y a eu quelques problèmes. Enfin, je ne crois pas qu'ils aient été plus grands que dans les familles où le père est présent en permanence. J'ai toujours gardé un contact privilégié avec mes enfants et la preuve en est qu'actuellement, nous continuons à bien nous entendre. Un moment, on avait envisagé de me donner un poste d'ambassadeur qui aurait impliqué un éloignement de la famille et je ne sais pas si je l'aurais accepté. Je me suis appliqué à être heureux. Je crois que la recette du bonheur est d'abord de ne pas trop attendre de la vie, de prendre avec intérêt ce qu'elle nous apporte, et d'en voir les bons côtés. Avec un peu d'équilibre, ça devrait suffire. En tout cas, c'est ma conception des petits bonheurs, qui n'est peut-être pas très riche, mais enfin, qui m'a offert une vie que je ne voudrais pas échanger.

La notion de service public a été au cœur de toute ma vie professionnelle. Elle fait partie de ma personnalité. Nous y étions très fortement appelés par la formation reçue à l'école normale d'instituteurs, où on ne plaisantait pas avec les devoirs du maître d'école. Et moi, qui étais allé vers la fonction d'instituteur comme vers un moyen extraordinaire de promotion sociale, j'ai, à l'époque, totalement intégré les obligations et les devoirs de la charge. J'ai conservé toute ma vie cette volonté d'être au service du public. Mais j'ai eu la chance que mon intérêt personnel ne se trouve jamais en porte-à-faux avec l'idée que je m'étais faite du service public. J'ai donc toujours pu, en conscience et sans difficulté, pendant toute ma vie professionnelle, jouer le jeu. Après tout, pour conclure, ma vie a été facile...

## **ANNEXES**

## Annexe I: témoignages

### I. LA RÉFORME FOUCHET-CAPELLE

#### 1. Témoignage de Jean Ferrez

Inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale, Jean Ferrez a effectué près de quarante ans de carrière au ministère de l'Éducation nationale où il a assumé des responsabilités importantes auprès de Gustave Monod, Louis Cros, Charles Brunold, Lucien Paye et Jean Capelle, dans les années 1950-1960. Il a participé notamment à la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement du second degré et à la création de la carte scolaire, avant de diriger le service des enseignements techniques et professionnels de 1967 à 1970, *op. cit.*, t. II, témoin n° 22.

« Il est possible, grâce au témoignage de Jacques Narbonne, à celui de Capelle dans la préface de l'ouvrage *Le Collège* et à un certain nombre de documents en ma possession, d'établir un calendrier croisé des entretiens et des correspondances qui intervinrent au cours du premier trimestre 1963.

Le 18 janvier 1963, Narbonne était invité par Étienne Burin des Rozières, dans le cadre de ses nouvelles fonctions, à prendre contact avec Fouchet. Dans les jours qui suivirent, il eut un court entretien avec le Président, dont la principale consigne était la suivante : « Faire en sorte que tous les jeunes Français de toutes origines puissent accéder à la culture ».

Le 8 février 1963, Narbonne rencontrait Fouchet au ministère de l'Éducation nationale et l'invitait à rencontrer Capelle ; il ne l'avait pas encore fait alors qu'il était ministre depuis deux mois.

Le 12 février, Capelle rédigeait une note, en vue de son intervention chez le Général, résumant les problèmes qui se posaient.

Le 14 février, Capelle me fit demander de compléter les chiffres et les pourcentages pour une conférence qu'il devait faire sur la planification de l'enseignement. Elle a été tapée le 4 février et comportait un tableau représentant les flux d'élèves et d'étudiants tout au long de la scolarité. Ce document a été utilisé par Capelle dans ses conversations avec Narbonne et le Général.

Le 16 février, Capelle fut reçu à l'Élysée à l'instigation de Narbonne. Le Général le quitta en lui disant : « Je comprends vos difficultés, rassurez-vous, la décision sera prise ici ».

Le 6 mars, il y eut une réunion à Matignon où Capelle exposa l'économie du projet, qui ne suscita pas d'objections majeures.

Le 12 mars, Capelle informait par écrit le ministre que la réunion du 6 mars à Matignon semblait avoir levé les dernières objections qui s'opposaient depuis un an à l'application de la réforme. Après avoir rappelé toutes les difficultés rencontrées, les attaques dont la DGOPS était l'objet depuis plusieurs mois, citant avec courage tous les opposants à la politique définie pourtant par les ministres successifs, Capelle affirmait qu'à l'approche des congrès syndicaux de Pâques, il importait que le ministre lui-même fixât les grandes lignes de sa politique en matière d'éducation. Il faisait des propositions concernant l'orientation, et décrivait les deux types d'établissements, le collège d'enseignement général et le collège d'enseignement secondaire, qui devaient être mis en place dans tous les secteurs scolaires, de façon à assurer la scolarisation, au niveau du 1<sup>er</sup> cycle, de la totalité des enfants dont les familles avaient choisi l'enseignement public

Le 18 mars, Fouchet était reçu par le Général qui lui parla essentiellement de l'enseignement supérieur et de l'UNEF. Peu avant, le 6 mars, Narbonne avait réuni Domerg, Knapp et le recteur Capelle, en vue du conseil interministériel du 4 avril.

Le 18 mars Capelle rédigeait une note de synthèse sur les prolongements de la réforme, axée sur la formation des professionnels nécessaires à l'économie.

Le 27 mars, Narbonne invitait à dîner, chez lui, Edmond Sidet et René Haby. Ces derniers s'étonnaient de n'avoir pas été mis à contribution pour établir les documents préalables au conseil interministériel. Les intéressés pensaient que le travail avait été fait par le cabinet. René Haby indiqua qu'il avait commencé à étudier les variations d'effectifs scolaires pour les années à venir ; il savait pourtant que c'était dans mes attributions et dans mes préoccupations constantes.

Le 29 mars 1963, n'ayant en rien participé aux négociations que menait Capelle avec l'Élysée et Matignon, je lui adressai une note qui était un cri d'alarme commençant par ces mots : « Nous sommes en train de rater la réforme, notamment en zone urbaine, faute de locaux, faute d'autorité, faute de doctrine ».

Le 1<sup>er</sup> avril, semblant faire écho à ma note, Capelle écrivait au ministre, exemples à l'appui, que l'application de la réforme était en train de subir de graves altérations dans les milieux ruraux. Il sollicitait l'autorisation de diffuser les instructions en attente sur la structure de la carte scolaire en milieu rural. Cette note était celle d'un homme qui était sûr du résultat du conseil interministériel, et du soutien du Président.

Le 2 avril 1963, Capelle proposait au ministre un ordre du jour pour la réunion du 4 avril, et on pouvait lire en marge « Monsieur Ferrez, carte de Villefranche ». Il est vrai que la veille du conseil interministériel du 4 avril, il m'avait demandé de lui reproduire la carte de l'équipement scolaire prévu pour le district de Villefranche-sur-Saône sur une grande feuille de papier à dessin en couleur, pour la présenter

au général de Gaulle. Ce document résultait des travaux de la commission académique, et du rapport que nous avait adressé l'inspecteur général Viala, qui était IGOS de l'académie de Lyon.

Les délibérations du conseil restreint du 4 avril ont été relatées en détail par Narbonne. Au cours de cette réunion, Capelle avait présenté les documents relatifs à Villefranche. Nous connaissons le relevé des décisions, les objections de Fouchet, la réponse de Burin des Rozières. Le conflit portait essentiellement sur l'orientation et l'afflux de nombreux élèves vers le baccalauréat et l'enseignement supérieur. Au fond, le problème était que Fouchet et Pompidou refusaient une orientation un peu impérative. À la suite du conseil interministériel, Fouchet ne pouvait plus différer la diffusion des instructions qui avaient été préparées sur la structure de la carte scolaire.

C'est ainsi que fut signée par Christian Fouchet la circulaire du 3 mai 1963, publiée au *B.O.* du 9 mai. Elle a servi de base à tous les travaux des commissions académiques de la carte scolaire, et même à ceux entrepris ultérieurement, sous la direction de Guy Caplat, pour arrêter la carte scolaire du second cycle. La circulaire du 28 septembre 1963 se contentait de préciser les conditions dans lesquelles il y avait lieu de prendre en compte, pour déterminer les effectifs des populations scolarisables, non pas le recensement de 1954, mais celui, plus récent, de 1962.

Les décisions prises le 4 avril 1963 nécessitaient l'intervention de textes réglementaires. Ils furent pris le 3 août. Le premier, modifiant le décret du 6 janvier 1959, introduisit deux nouveaux articles :

- l'article 28 bis fixait la nature des enseignements de premier cycle d'une durée de quatre ans ; il prévoyait que les classes des divers enseignements de premier cycle pouvaient être regroupées dans des collèges d'enseignement secondaire ;
- l'article 28 ter, prévoyait que les modalités d'observation étaient étendues à l'ensemble du premier cycle.

Par ailleurs, s'agissant de la formation professionnelle, quatre nouveaux articles, 29, 32, 33, 34, tiraient les conclusions du report du début de la formation technique à l'issue du premier cycle. Ils fixaient à deux ans la formation des professionnels qualifiés, à deux ans la formation des agents techniques, et trois ans la formation des techniciens.

Le second décret, daté aussi du 3 août, définissait l'organisation des collèges d'enseignement secondaire.

Je pense qu'il aurait été souhaitable que les deux décrets soient datés du 4 août, car ils mettaient, ou auraient dû mettre, fin aux privilèges dont jouissaient les enfants des milieux socialement les plus favorisés, en matière d'accès à l'enseignement long.

Lorsque le recteur Capelle me fit part des résultats du conseil interministériel et me demanda de préparer le décret relatif aux collèges d'enseignement secondaire, je lui dis qu'il n'y avait plus d'enseignement secondaire, qu'il fallait remplacer le mot secondaire par «second degré». Il maintint sa position, moi la mienne et ce fut la première fois, et la seule, où je le vis s'énerver : «Puisque je vous dis que c'est secondaire, c'est secondaire. C'est une condition que Pompidou a exigée pour accepter la réforme». Je me suis rendu compte ultérieurement, après l'arrivée de Pierre Laurent au secrétariat général, des combats difficiles que Capelle avait dû mener pour annihiler l'opposition du Premier ministre et de Christian Fouchet, et de la façon dont il en était remercié».

## 2. Témoignage de Jacques Narbonne

Agrégé de philosophie, universitaire. Chargé de mission au Cabinet du président de la République de 1959 à 1963. Conseiller technique du secrétariat général de la Présidence de la République, 1963-1967, *op. cit.*, t. 1, témoin n° 42.

«L'opposition doctrinale était sur le fait que je proposais au Général de limiter les effectifs de l'enseignement supérieur et des lycées classiques et modernes, et au contraire de regonfler, de reconstituer un enseignement moyen à finalité professionnelle. C'est, en gros, l'idée qu'il fallait un système d'éducation planifié, de telle sorte qu'il y ait un premier palier d'orientation au niveau de l'entrée en seconde, dans lequel on réduise les flux qui se dirigeaient vers les universités, pour éviter les échecs massifs qui d'ailleurs existent encore aujourd'hui, et qu'il fallait en revanche organiser, rendre plus accueillant, plus efficace, plus développé l'enseignement secondaire du deuxième cycle, créer un grand enseignement moyen. À l'opposé de cette thèse, Fouchet et Pompidou étaient très soucieux de ne pas fermer les portes de la culture supérieure aux petits Français : tout ce qui ouvre les portes est bon, tout ce qui les ferme est mauvais. C'est la démagogie universitaire dans toute sa splendeur. Je simplifie à peine. Les relations étaient donc difficiles. Avec le Général, nous défendions une politique d'orientation planifiée et d'ajustement des formations à l'emploi. Voilà l'idée. Nous voulions qu'on étudie les perspectives d'emploi avec toutes les nécessités spécifiques que cela impliquait, et qu'on équilibre les filières de formation à partir de l'entrée en seconde en fonction des perspectives et des débouchés dans la société. On voulait que l'Éducation nationale ne soit pas seulement un moyen de diffuser la culture, mais aussi un moyen de préparer à la vie et à l'insertion des jeunes dans un système global. C'était ça la manœuvre. Pompidou était farouchement opposé à ça, et Fouchet aussi. Cela a été une lutte qui a duré quatre ans, jusqu'en mai 1968».

## II. RENÉ HABY, MINISTRE

### 1. Le cabinet

#### Témoignage de Jean Couturier

Jean Couturier : agrégé d'italien ; inspecteur d'académie (1966-1976). Conseiller technique au cabinet de René Haby (1974-1978), il a la responsabilité des "affaires scolaires", puis succède à Pierre Vandevoorde comme chargé des relations avec les syndicats, *op. cit.*, t. 1, témoin n° 13.

« René Haby constitue son cabinet avec des amis personnels. Il y avait Jacques Quignard, qui n'est pas resté longtemps, et Raymond Jacquenod, par exemple, avec lequel il était très lié depuis des années, bien avant de commencer sa carrière de recteur. Un ami personnel a forcément un poids considérable, d'autant que le parcours de Jacquenod avait été proche du sien. Il y avait Pierre Quentin, qui était chef de cabinet, qui était lui aussi : un ami personnel et avait un poids considérable. À mon avis, bien que Quentin vienne du monde enseignant, il a été très influent dans son rôle de chef de cabinet, c'est-à-dire comme organisateur de la mécanique du cabinet. Il y avait des gens du cabinet Fontanet, par exemple André Gouteyron, qui est devenu sénateur, et était au cabinet Fontanet, après avoir été au cabinet Guichard. Et puis il fait venir quand même des gens de sensibilité plus giscardienne, comme Pierre Vandevoorde et des gens qui venaient d'autres ministères. Le conseiller diplomatique était envoyé par le Quai d'Orsay, tout simplement. Il prend comme attachée de presse Yvonne Jeanbrau, qui est maintenant l'attachée parlementaire de Gouteyron. Personnage haut en couleurs, héritière d'une famille de la noblesse républicaine, je ne sais plus si c'était de la famille Sarraut... des gens qui comptaient fort sous la Troisième République. Yvonne Jeanbrau, elle, c'était la mouvance de Michel Debré, c'était le mouvement gaulliste pur et dur. Il y avait Marie-Madeleine de Montera, une journaliste venant du secteur privé. C'était donc un cabinet extrêmement divers. À partir du moment où René Haby a obtenu le feu vert pour travailler à sa réforme et la lancer, il s'est aperçu qu'il avait besoin d'étoffer son cabinet en faisant venir des gens de terrain. Moi, j'étais un ami personnel de Gouteyron : il avait été inspecteur d'académie dans le Lot, on avait travaillé ensemble dans l'académie de Toulouse. Je connaissais aussi Vandevoorde depuis fort longtemps : c'est moi qui lui avait conseillé d'abandonner son poste de maître-assistant d'histoire ancienne à l'université de Toulouse, pour devenir inspecteur d'académie. Il ne le regrette pas. Je connaissais aussi Gilbert Léoutre. Tout ça pour vous montrer l'importance, non pas du copinage, mais de l'amitié. Pour les problèmes éducatifs, les gens qui ont compté, c'étaient Gouteyron, Vandevoorde et moi. René Haby comptait sur nous. Il nous considérait comme les anciens "profs", les gens du secondaire ».

## 2. Travailler avec René Haby

### Témoignage de Pierre Vandevoorde

Normalien, agrégé d'histoire, enseignant, inspecteur d'académie (1970). Conseiller technique au cabinet de René Haby, chargé des relations avec les syndicats. Inspecteur général en 1975, directeur de la Direction des personnels enseignants (DPE) (1976-1980), *op. cit.*, t. 1, témoin n° 50.

« Monsieur Haby avait plusieurs manières de travailler : de temps en temps il nous réunissait ; on faisait un *brainstorming*. On peaufinait les textes et puis, de temps en temps, il travaillait complètement en solitaire. Il rédigeait et puis il nous demandait de travailler sur quelque chose qu'il avait rédigé. Il avait un troisième élément dans sa méthode, c'était de considérer que, sur ces techniques-là, tout le monde avait quelque chose à dire ; donc, il interrogeait les conseillers techniques un petit peu au hasard de ses rencontres, en leur demandant un avis sur quelque chose, même si ce n'était pas de leur compétence au cabinet. Et, quand il avait rassemblé tout ça, il faisait ses choix ; il nous en reparlait et puis on corrigeait. On modifiait un peu les choses et puis finalement, je crois qu'il arrêtait sa décision seul, après qu'il eut pris les dernières précautions politiques auprès du directeur de cabinet et, je l'imagine, auprès du conseiller de l'Élysée ».

### Témoignage de Jean Couturier

« René Haby est un homme très attachant et très simple. Sa mère était veuve d'un ouvrier mort d'un accident du travail. C'est un bosseur, du genre qui prend les choses très au sérieux, pour qui il faut arriver. Il fallait devenir instituteur ; il a été instituteur ; puis il a continué. C'est un homme de travail, mais un homme aussi très chaleureux. Comme tout ministre, il avait des cerbères, pas seulement des huissiers, mais aussi la secrétaire particulière qu'il avait fait venir de Clermont-Ferrand, madame Paulette Beneyton. Elle faisait partie du cabinet et montait une certaine garde. Mais moi, qui était chargé des rapports avec les syndicats, et qui devait le consulter vite, je n'avais aucune difficulté à le voir. Après, il y avait une hiérarchie dans le cabinet, selon les sujets, selon les affaires qu'il avait à traiter.

La réunion de direction, c'était la grand-messe, qui se passait dans ce qu'on appelle maintenant la « salle Christian Beullac ». Il y avait cinquante ou soixante personnes, tout le cabinet était présent, tous les directeurs. Il y avait ceux qu'on appelait les « sénateurs », des gens qui étaient les piliers de la maison, qui n'avaient aucune fonction précise. Il y avait le recteur Gauthier, il y avait Jacques Treffel, il y avait Lucien Géminard en sa qualité de prince des inspecteurs généraux. Il y avait quelqu'un qui est devenu conseiller d'État, Louis Faucon, en sa qualité de président des inspecteurs généraux, président de l'amicale des inspecteurs

généraux. C'était une réunion assez large et que René Haby laissait très large pour entendre de nombreux sons de cloches, pour ne pas être prisonnier, ni de son cabinet ni de son administration. Cette réunion était co-présidée par René Haby et Marcel Pinet, qui était directeur général, et par le directeur de cabinet Michel Denieul, puis, à la fin, Prioux. C'était la réunion générale, Haby pensait à haute voix, faisait semblant d'avoir une idée : «Tiens, mais au fait, ce que vous me dites me fait penser qu'on pourrait peut-être...»

En réalité, il tâtait le terrain pour voir comment les gens réagiraient. C'était la réunion d'ambiance du ministère qui était très efficace parce que ça permettait au cabinet d'écouter les points de vue de l'administration, donc voir ce qui était possible à l'administration, et à l'administration – c'est-à-dire aux directeurs et parfois aux sous-directeurs – de voir ce que voulait le cabinet.

Il y avait une autre réunion, la réunion du cabinet. Elle était dirigée par le directeur de cabinet en l'absence du ministre, le mercredi matin, pendant que le ministre est à l'Élysée. Le cabinet comptait quinze à vingt personnes. Haby n'a jamais fait dans l'inflation. Beaucoup de gens ont changé, très peu sont restés de bout en bout. Ils partaient parce qu'ils étaient nommés ailleurs, ou parce qu'ils n'étaient pas faits pour ce genre de chose.

Nous avons eu deux interlocuteurs à Matignon : Raymond Soubie, qui avait été le grand homme du Palais Garnier, puis Jean-Claude Casanova, directeur de la revue *Commentaires*, qui était l'homme de Raymond Barre. Soubie avait une doctrine qu'il tenait de Pompidou ; cette doctrine, c'était la doctrine de la «paix sociale». Cela ne lui était pas propre, c'était la doctrine de la République française depuis la Libération. Elle consistait à dire : on achète la paix sociale en négociant avec le monde syndical, en particulier avec la CGT pour le monde industriel et la FEN pour le monde éducatif. Ce fut la doctrine constante de la Quatrième comme de la Cinquième République, le *credo* de Pompidou, et Raymond Soubie était l'homme de ces négociations. Soubie, au fond, se moquait un peu de la réforme Haby, des collèges et des autres projets. Pour lui, ce qui comptait, c'était d'avoir avec la FEN des rapports, certes conflictuels par nature puisqu'un syndicat a besoin de moudre du conflit sinon il n'existe pas, mais des rapports pacifiques. Soubie considérait Haby et son entourage comme des gens qui pouvaient aller trop loin dans leurs ambitions de réforme pédagogique et risquaient de casser de la porcelaine, de briser la paix sociale et les rapports relativement pacifiques établis avec la FEN. En simplifiant outrageusement naturellement, mais en allant à l'essentiel, voilà quelle a été la ligne, à Matignon. Jean-Claude Casanova de son côté est un type supérieurement intelligent, un élève de Raymond Barre, un de ses proches, à mon avis peu intéressé par les problèmes d'enseignement, considérant, lui aussi, que René Haby était un ministre trop technique, trop «pédago», allant trop loin dans ce domaine et suscitant des difficultés avec les syndicats, des

difficultés politiques. On peut dire que René Haby et nous, ses collaborateurs, n'avons jamais été vraiment soutenus par Matignon, jamais gênés vraiment, jamais combattus le moins du monde, mais jamais vraiment soutenus. À l'Élysée, il y a eu essentiellement deux personnes qui étaient en charge du dossier éducatif : le premier, Jean-Daniel Camus, ne connaissait pas très bien ces questions et il est très peu intervenu ; le second, Charles Debbash, qui est devenu recteur, a tenté de suivre ces problèmes de façon assez intelligente, à mon avis ».

### 3. Tentatives de consultation

#### Témoignage de Jean Couturier

« En juillet 1974, j'ai participé à l'un de ces groupes, qui se réunissait au lycée Raspail. Je pense que c'était quand même de la communication, davantage que de la négociation. Les négociations n'étaient pas *coram populo*, elles étaient avec les vrais interlocuteurs. Et les vrais interlocuteurs, c'étaient le SNI et le SNES. Ils ont claqué la porte mais ce n'est pas possible, pour un syndicat de l'Éducation nationale, de se couper du ministère, c'est-à-dire de ne plus discuter avec les gens. Il n'est pas possible non plus pour un ministre de se couper des syndicats. On discute toujours. Quand on claque la porte à la tribune, on discute dans les bistrotts autour, on se rencontre. L'enjeu était trop important pour le SNI pour qu'il n'aille pas jusqu'au bout des possibilités de discussion. Le SNI travaillait dans une fourchette maximale et minimale. Sa fourchette maximale, c'était de faire du collègue la chose des professeurs de CEG, donc en mettre à la porte les professeurs de lycée, les syndiqués du SNES pour dire les choses crûment. C'était l'école fondamentale, pure et dure. Ils savaient bien que c'était la position maximaliste et qu'ils ne l'auraient pas. Ils ont obtenu leur position minimale, qui était le partage des lieux. Ce partage des lieux s'est discuté à perte de vue, sur toutes sortes de détails ; par exemple, actuellement il y a dans les collèges un principal et un principal-adjoint. Pourquoi y a-t-il un principal-adjoint, que nous allons alors appeler directeur-adjoint ? C'était pour qu'un PEGC puisse devenir directeur-adjoint, autrement dit pour qu'un adhérent du SNI soit à côté du principal, qui, lui, avait sa carte du SNDPES. L'équilibre PEGC-profs certifiés a été négocié : on a, par exemple, discuté pour savoir si les conseillers d'éducation, les surveillants généraux seraient des gens du SNES, des gens du secondaire. On ne pouvait pas inventer un conseiller d'éducation PEGC. On a finalement créé deux grades, celui de conseiller principal d'éducation : indexé sur les certifiés et celui de conseiller d'éducation, indexé sur les PEGC. C'était la fausse fenêtre, absurde, mais qui répondait à une logique de partage des lieux avec le SNES. Là, c'est le SNI qui a emporté le plus gros morceau, parce qu'il avait l'oreille de l'Élysée, et qu'il était très bien organisé. Ce n'était pas le SNI de maintenant, c'était une machine

puissante, très bien organisée, avec des dirigeants extrêmement compétents, extrêmement accrocheurs. Moi, j'ai passé des heures à discuter avec Guy Georges, avec André Henry, avec Jacques Pommatau, avec quelques autres comme eux. On allait déjeuner ensemble, «casser la croûte». On s'opposait, on se disait : «Ce n'est pas possible». J'ai toujours eu en face de moi des interlocuteurs parfaitement compétents, connaissant parfaitement le dossier, sachant parfaitement ce qu'ils voulaient... Tandis qu'au SNES, c'étaient des gens qui se demandaient toujours s'ils seraient suivis par leur base, ceux du SNI étaient sûrs de leur coup, ils étaient sûrs qu'ils avaient les instituteurs derrière eux, et les futurs PEGC. Et les rapports de force numériques jouaient aussi en faveur du SNI, ce qui explique les difficultés du SNES pour se défendre même si, à terme, on savait bien qu'il serait gagnant, parce que je n'ai jamais cru qu'on pourrait maintenir deux corps d'enseignants dans les collèges. Le pari du SNI, c'était que les PEGC avaleraient l'ensemble. Moi, j'étais persuadé depuis toujours qu'il y aurait un corps unique et que ce serait le corps des certifiés».

### Témoignage de Guy Georges

Guy Georges, secrétaire général du SNI PEGC de 1976 à 1983 ; instituteur, puis PEGC, il enseigne de 1949 à 1970 avant d'être chargé de questions pédagogiques au Secrétariat national du SNI PEGC, *op. cit.*, t. 1, témoin n° 26.

« Il y a eu des colloques avec cent, deux cents personnes, par petits groupes de travail. Je me souviens qu'en juillet 1974, tout de suite après l'élection présidentielle, René Haby, nouveau ministre, est parti dans une réflexion qui était bonne et il en était sorti un bouquin très épais, dans lequel tout était détaillé. Il l'a constitué avec nous, le SNI, mais pas que le SNI, d'une façon absolument sympathique quand on pense au déroulement de la concertation. Le projet qui en est sorti était très intéressant, d'ailleurs le SNI le disait, au risque de se faire accuser de collusion avec le pouvoir politique. Mais ce n'était pas la question, si le projet tenait la route, on disait qu'il tenait la route Mais c'est entre ce moment-là, en février 1975 et le vote de la loi le 30 mai, qu'on s'est aperçu qu'il se passait quelque chose au plan politique parce qu'on a eu une loi creuse, dans laquelle on pouvait mettre tout ce qu'on voulait... Je me souviens qu'on avait demandé au ministre, donc à son administration, au Conseil supérieur de l'Éducation nationale, à être associés aussi à la préparation de la loi. Il ne pouvait pas tout mettre dedans mais enfin, il y avait une articulation loi-décrets qui aurait pu être intéressante. On a pris cette loi sur la figure, et quand on a vu ça, on s'est dit « Mais ce n'est pas vrai, il n'y a plus rien là-dedans ! ».

#### 4. Valéry Giscard d'Estaing et la réforme Haby

##### Témoignage d'André Henry

Instituteur, représentant national du SNI à partir de 1965, il entre en 1971 au bureau national de la FEN dont il devient le secrétaire général en 1974. Ministre du Temps libre dans le gouvernement de Pierre Mauroy de 1981 à 1983, *op.cit.*, t.I, témoin n° 30.

« En réalité, le Président de la République de l'époque, Giscard d'Estaing, souhaitait me rencontrer, comme l'a dit une certaine presse, qui n'avait pas tout à fait tort, parce que la FEN venait de signer l'accord salarial dans la fonction publique. Et on a dit que c'était un coup de chapeau à la FEN que de vouloir la recevoir. En réalité, j'avais, moi, fait savoir depuis longtemps notre désir de nous affirmer au plan pédagogique, et j'avais protesté auprès de l'Élysée, assez vivement depuis plusieurs mois déjà, contre une méthode de travail de René Haby qui n'était pas acceptable... Il n'y avait pas eu de concertation. Il y avait eu une concertation bidon, dramatique puisque tous les syndicats avaient quitté la réunion en juillet 1974. Il a flanqué une pagaille monstrueuse en juillet 1974, un mois après sa nomination alors que la rentrée se préparait, mal d'ailleurs. Et nous avons obtenu qu'on fasse une consultation un peu plus correcte, mais en réalité, nul ne connaissait le descriptif de la réforme. Il se trouve donc que, pour des raisons qui tiennent à la fonction publique, essentiellement aux négociations dans la fonction publique, Giscard d'Estaing demande à me voir. Première rencontre de la FEN avec un Président de la République depuis Vincent Auriol. Mais je n'imaginai pas cela à l'époque et j'allai voir Giscard comme je serais allé voir n'importe qui, sauf qu'à la sortie, il y avait une cinquantaine de journalistes, ce qui ne m'était jamais arrivé. J'étais tout jeune secrétaire général de la FEN, depuis deux mois, et par conséquent je n'avais pas encore beaucoup d'autorité, si j'ose dire. Il y avait les caméras, il y avait les micros, je ne sais plus ce que j'ai raconté, ce ne devait pas être brillant. Qu'avions-nous dit au Président ? Voilà : « Il y a un ministre de l'Éducation qui fait une réforme, et nous, nous ne sommes pas au courant. Je vais vous avouer, monsieur le Président, le dossier, je viens de l'avoir, il y a une heure ». Car Haby me l'avait fait envoyer en se disant : « Il va voir Giscard, il faut quand même qu'il l'ait ». Alors, le Président a trouvé cela choquant et le mercredi suivant, il a dit : « On se donne six mois »... En réalité, je crois que Giscard était un peu effrayé de voir la rapidité avec laquelle son ministre menait les affaires, et aussi des protestations vraiment unanimes de toutes les tendances devant l'absence de concertation... Et, cette fois, il y a eu des discussions, des dialogues, et puis la loi est passée, à la va-vite quand même, en juin 1975. Il avait été nécessaire de mettre ce temps d'arrêt, pour qu'au moins une négociation véritable puisse s'instaurer avec les organisations syndicales, avec les parents d'élèves aussi ; c'est ce qui a eu lieu, mais avec des modifications minimales.

Cette loi, nous la condamnions pour beaucoup de raisons ; il y avait aussi des aspects qu'on aurait pu approuver, mais n'ayant pas nous-mêmes de propositions cohérentes, ce qui apparaissait, c'était notre opposition. En définitive, René Haby a fait paraître sa loi, discuter sa loi en juin 1975, à la va-vite. Il y avait, je crois, une vingtaine de députés en séance, ce qui est scandaleux. Et cette loi, au fond, revenait un petit peu à la doctrine Travail, Famille, Patrie. Il faut bien dire qu'on redonnait à la famille sur l'école une place théorique qu'elle était incapable de prendre, hélas ! si j'ose dire, parce que la famille n'a pas assez de place et c'est vrai que les parents se désintéressent beaucoup trop de l'école et de leurs enfants et s'en remettent peut-être trop à l'École. »

### Témoignage de Jean Cornec

Jean Cornec, avocat, président de la Fédération des parents d'élèves (FCPE) 1956-1980. Membre du Conseil supérieur de l'Éducation nationale (CSEN) 1966-1979, *op. cit.*, t. 1, témoin n° 12.

« Un jour, j'ai reçu un coup de téléphone de l'Élysée. Le Président voulait me voir. Ce n'était pas l'habitude. Je n'avais jamais été reçu par un Président de la République, ni sous la Quatrième, ni sous la Cinquième. J'ai cru à un canular ; j'ai fait vérifier, ce n'en était pas un et Giscard nous a reçus, je dis nous car j'ai obtenu de ne pas y aller seul. Prévu pour une demi-heure, l'entretien a duré une heure un quart, et a été extrêmement intéressant. L'objectif était de savoir ce que nous pensions de la réforme Haby. J'ai donc demandé au ministre, avant d'aller à l'Élysée, de me recevoir. Je lui ai demandé s'il assisterait à l'audience et il m'a répondu qu'il n'avait pas été prévenu. Je lui ai dit : « En tous cas, j'aimerais, avant de m'y rendre, vous poser un certain nombre de questions, si vous acceptez de me répondre, pour que j'y voie plus clair, dans le panorama de la réforme ». Et j'ai été sidéré : il ne savait pas ce que pensait le Président de la République ! Rien, non rien : le ministre ne savait rien. Ce n'était pas de la mauvaise volonté de sa part : je lui ai posé des questions mais il ne savait rien et c'était effarant qu'au mois de février 1975, alors que depuis deux ou trois mois il préparait sa réforme, alors qu'on en parlait partout énormément, il ne sache pas ce qu'en pensait le Président de la République. Nous avons dit à Valéry Giscard d'Estaing, d'après les bruits qui couraient, sans nous appuyer sur aucun texte, ce que nous pensions de cette réforme, et à la fin de l'audience, le Président nous a dit : « Je vais revoir ça ».

Quelquefois, le Président a envie d'entendre les gens, sans écran, mais, pour la démocratie, je ne trouve pas que cela soit très sain. Le lendemain, ou le soir de ma sortie de l'Élysée, Haby m'a téléphoné pour savoir ce qui s'était dit. C'est un peu gênant, quand on a promis au Président de ne pas rendre compte de ses propos, ce qui est la règle lorsqu'on se rend à l'Élysée.

Nous n'avons pas été les seuls à être reçus : d'autres organisations l'ont été, la FEN en particulier et, après quelques jours de rencontres avec les uns et les autres, Giscard a donc demandé à Haby, qui devait défendre son projet devant le Conseil des ministres la semaine suivante, de revoir sa copie. Et ça a duré deux ou trois mois de pourparlers, de négociations, qui n'ont finalement débouché sur rien, sur rien de positif en tous cas, et le texte est sorti, inacceptable pour nous».

## 5. L'opposition à la réforme Haby

### Témoignage de Guy Georges

«Le syndicat a toujours joué le double rôle qui était son rôle naturel, tout au moins je le concevais comme cela : un rôle de concertation chaque fois que c'est possible, je disais qu'il fallait être partout où l'on discute des problèmes dont nous avons une part de responsabilité, et un rôle de contestation pour les décisions qu'il n'approuvait pas. Il y a les organismes officiels, comme le Conseil supérieur de l'Éducation nationale ou le Conseil de l'enseignement général et technique. On y discutait ferme, mais en fait, les discussions se déroulaient au cours des audiences. Ces audiences avaient lieu au niveau des grandes directions : on discutait avec la direction des Écoles, celle des Collèges. On discutait avec le cabinet quand on sentait qu'au niveau des directions, l'administration était bridée et ne pouvait pas aller au-delà. Au temps de Monsieur Haby, c'est surtout avec son chargé de mission, l'inspecteur général Couturier, que nous avons beaucoup discuté».

### Témoignage de Jean Couturier

«Les syndicats ne peuvent pas, ils ne peuvent pas applaudir le ministre ! Ils ne peuvent pas l'approuver, ce n'est pas possible, de même que la FNSEA ne peut approuver la politique agricole commune, qu'elle soit de droite ou de gauche. Le syndicat ne peut pas être la courroie de transmission dont rêvait Lénine, sinon il se coule comme syndicat. Cela est possible pour le syndicat du livre, mais ce n'est pas possible pour un syndicat d'enseignants. Les enseignants ne marcheraient pas... Il était inévitable que les syndicats prennent position contre la réforme. Le but de René Haby et de Giscard d'Estaing, chacun en ce qui les concerne, ce n'était pas d'obtenir une approbation, c'était d'obtenir l'attitude de la FNSEA vis-à-vis des ministres successifs de l'Agriculture : «Non, mais nous avons arraché beaucoup de choses, ce qui fait que le projet est moins mauvais». Je crois que ce «non» des syndicats, il ne faut pas le majorer ; à mon avis, il est purement tactique. Les syndicats avaient tout à gagner dans cette affaire, ils ont obtenu beaucoup de choses et ça allait largement dans le sens de ce qu'ils souhaitaient. Je rencontrais le SNI. C'était Guy Georges, Jacques Pommatau..., cinq ou six, même pas, quatre ou cinq. Camy-Peyret pour le SNES et Alaphilippe, un inter-

locuteur permanent qui ne procédait pas comme le SNI. Le SNI nous travaillait au corps constamment, on ne pouvait pas y échapper, tandis que le SNES était à mon avis moins habile, moins professionnel. On rencontrait toute une poussière d'organisations qui demandaient à apporter leur grain de sel, depuis l'association des certifiés par concours, les associations de philosophes, d'historiens, de linguistes... Tout le monde demandait à venir, mais les interlocuteurs étaient le SNI et le SNES. Et puis, on prenait des précautions avec ceux dont on savait qu'ils étaient les interlocuteurs des parlementaires, comme le SNALC. Ils nous considéraient comme des traîtres, des gens vendus au plan Langevin-Wallon. Très maladroits, très mal organisés, incapables de se démarquer du SNES en terme corporatiste, incapables de dépasser leurs petites querelles fratricides avec l'autre petit syndicat de droite. Ce n'étaient pas des professionnels, c'étaient des amateurs. Ils avaient l'oreille d'une partie des parlementaires de droite. Ils étaient reçus et ils allaient leur expliquer dans notre dos qu'on trahissait. Enfin, on était très attaqué dans les allées du pouvoir... C'était marrant. Les syndicats adoptaient une politique de condamnation générale, et en même temps, de négociation permanente pour obtenir le maximum de choses. Ils ont eu constamment les deux fers au feu. C'est ce que fait le CNPF, c'est ce que fait la FNSEA, c'est ce que fait toute organisation représentant des intérêts ».

### III. LA LOI GUERMEUR ET LA FIN DU MINISTÈRE HABY

#### 1. La loi Guermeur

##### Témoignage de Jean Couturier

« Vous savez, Haby, c'est un instituteur, il n'est pas anti-catholique, mais enfin il n'est pas très passionné par les problèmes de l'enseignement privé. Dans l'ensemble du cabinet, il n'y avait pas une militance pour l'enseignement privé. Il n'y avait pas d'hostilité, mais pas une militance particulière. C'est comme ça. C'est une affaire politique. Il faut faire plaisir à l'électorat catholique, Giscard l'a fait et l'a fait faire par Haby avec la « loi Guermeur »... Le ministère a été loyal avec ce qu'on lui demandait de faire, avec sa majorité politique ; il n'y a eu aucun activisme particulier pour faire une « super loi Guermeur » ; ceci dit, elle a été faite et personne n'en parle plus ».

##### Témoignage de Pierre Vandevoorde

« Il y a eu un débat sérieux à l'intérieur du ministère de l'Éducation sur les conséquences de la loi Guermeur, parce que beaucoup de gens estimaient que la loi Debré avait créé une relative stabilité entre les deux écoles, puisque l'on disait

encore « les deux écoles », et certains ont pensé que la loi Guerneur allait créer des différends que la loi Debré avait contribué à apaiser. Je crois que le ministre a été très préoccupé par cette situation et il a réuni ceux de ses collaborateurs dans lesquels il avait une confiance particulière, à la fois des membres de son cabinet et des directeurs de l'administration centrale, dont j'étais à cette époque, ayant quitté le cabinet. Cette réunion avait conduit à une petite mise en garde et au conseil d'appliquer, certes, la loi Guerneur qui avait été votée par le Parlement, mais de l'appliquer avec une certaine « distance ». Mais Monsieur Haby, ministre totalement honnête vis-à-vis du gouvernement et du Président de la République, n'a pas écouté ces avis ; il a dit : « Il y a une loi, on l'applique », et puis c'est tout. Je crois que cela lui a attiré beaucoup d'adversaires qui étaient déjà, potentiellement ses adversaires politiques, mais qui ont trouvé là une raison de manifester une hostilité plus vaste. À l'époque, René Haby était candidat en Lorraine et tout cela s'est un peu mêlé. Cela a rendu la fin de son ministère un peu difficile. La loi Guerneur lui a attiré un peu plus d'antipathie encore de la part des syndicats traditionnellement liés à l'enseignement public et son engagement a peut-être conduit à ce qu'il s'en aille ».

### Témoignage de Jacques Pommatau

Instituteur, syndiqué au SNI, secrétaire général du SNI en 1970 ; secrétaire général du SNI-PEGC 1976-1980 ; secrétaire général du Bureau national de la FEN 1981-1987, *op. cit.*, t. 1, témoin n° 45.

« La loi Guerneur est ressentie comme un coup bas, comme un coup dur dans la FEN... mais on n'en attendait pas moins de ces ministres de l'époque. C'est vrai, nous savions à l'époque que nous étions en situation de guerre de tranchées sur la laïcité... On savait bien qu'il y avait des projets dans l'air. Non, ce n'était pas tout à fait une surprise. Mais je ne vais pas revenir dans le détail sur toute cette période qui était un peu douloureuse ».

## 2. Le départ de René Haby

### Témoignage de Raymond Jacquenod

Agrégé de lettres classiques, proviseur du lycée pilote de Montgeron, 1963-1972, inspecteur d'académie, conseiller technique dans le cabinet de René Haby, 1974-1977. Inspecteur général, directeur de l'INRP, 1977-1979, *op. cit.*, t. 1, témoin n° 32.

« J'ai eu l'impression d'abord qu'on a remercié René Haby le plus gentiment du monde : j'ai assisté à son départ, il y avait des pleurs et des grincements de dents ; non, pas des grincements de dents, mais vraiment des pleurs, de la tristesse ; et puis Beullac prenait des airs de bon apôtre en disant : « Ah, tu sais, tu es ici chez toi, on reste copains, fais-moi confiance... ». Je ne dis pas que Beullac ait poussé

Haby par les épaules, non, je ne crois pas : Haby est parti très dignement, il n'avait pas d'état d'âme, d'ailleurs, dans l'intervalle, il a été élu très rapidement député. À vrai dire, par discrétion, je ne me suis pas permis de lui demander : « Qui voulait votre peau ? ». Lui est parti sans trop de résistance, parce qu'il commençait à en avoir assez. Vous savez, c'est très pénible le service de l'Éducation nationale : c'est un ministère infernal. Le mieux qu'on puisse faire, c'est de ne rien faire dans ce ministère. Alors, comme il avait fait quand même beaucoup de choses, il l'a payé lourdement. D'autre part, est-ce qu'il y a eu une espèce de négociation avec les syndicats, pour les apaiser, je ne le sais pas. C'est peut-être dans l'entourage de Barre ? Barre lui-même ? Je ne le crois pas. Pour avoir eu par la suite l'occasion de rencontrer en même temps Barre, Haby, Madame Haby, dans des rencontres amicales, je n'ai vraiment pas le sentiment que ce soit une histoire de personnes, c'est peut être une histoire de circonstances, peut-être une histoire de conseil, que Barre aurait reçu à ce sujet et, du côté de Haby, d'une certaine fatigue ».

#### **Témoignage de Jacques Pommatau**

« René Haby faisait l'objet d'un rejet global des personnels de l'Éducation nationale. Tout le monde savait qu'il ne passait pas auprès des enseignants, ni des personnels. Dans cette mesure où nous étions nous-mêmes les porte-parole de ces personnels, nous étions susceptibles de lui porter discrédit. C'est vrai, dans ce sens-là, on peut considérer que nous avons pesé. Mais, prétendre, comme on a pu le dire à un moment donné, comme on me l'a fait dire, à tort, qu'il suffirait à un secrétaire de la FEN ou du SNI d'aller dans le bureau du Premier ministre pour dire : « Je veux que tel ministre parte ! », c'est de la légende ».

#### **Témoignage de Jean Couturier**

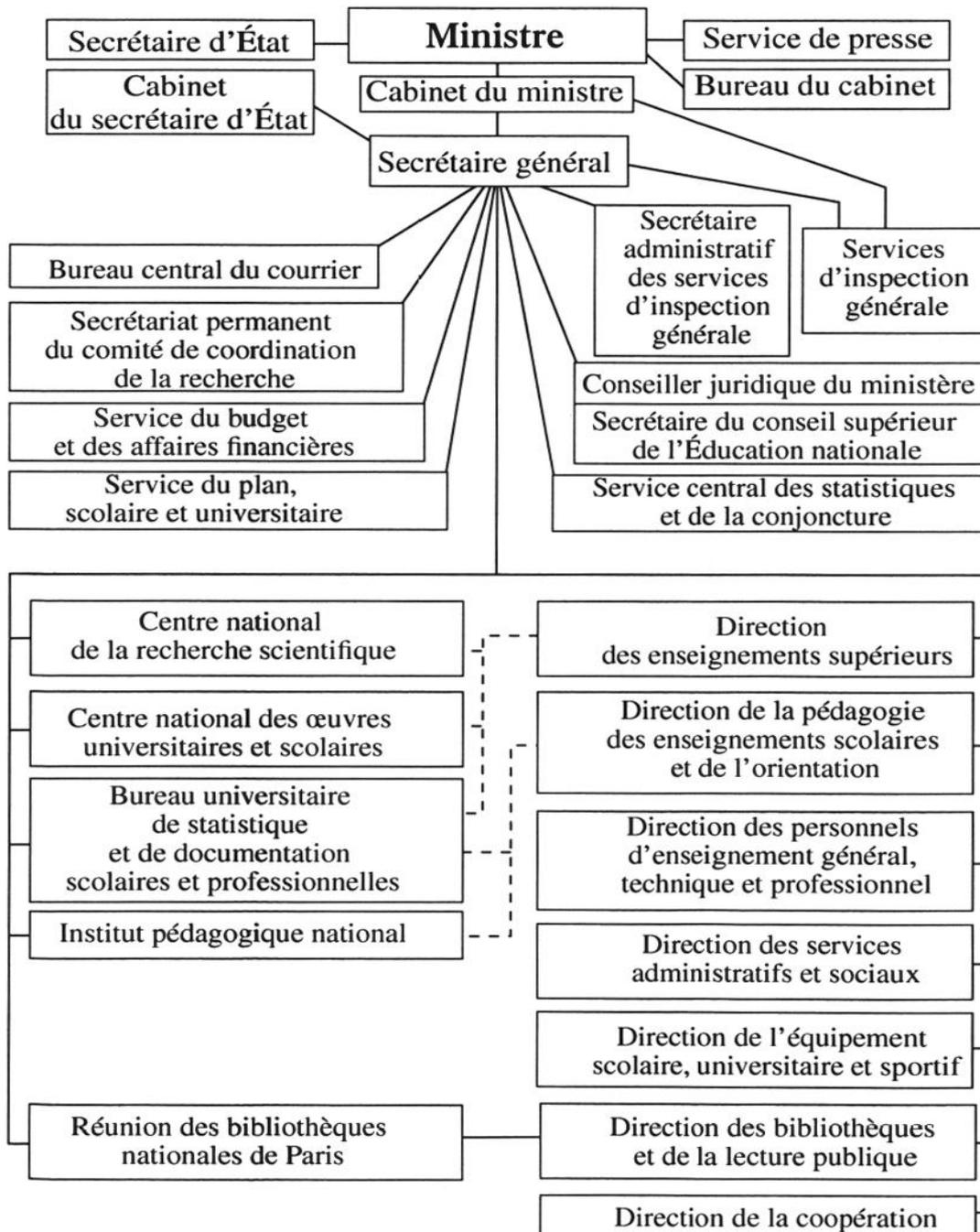
« Je sais que, dans les dernières semaines, c'était le désert. Les syndicats ne téléphonaient plus, on ne voyait personne. Tout le monde savait qu'il y aurait un nouveau ministre de l'Éducation nationale, et, entre nous, on avait inventé un jeu de mots : on appelait ça " the Haby end " ..., c'est de l'humour de cabinet. Dans les dernières semaines, les derniers mois, les syndicats avaient obtenu ce qu'ils voulaient ; ils ne pouvaient plus rien obtenir de plus ; ils savaient qu'il y aurait un ministre suivant, qu'après les élections, Haby ne serait pas reconduit. Il ne l'a pas été... Il a été ministre longtemps. Il a été ministre quatre ans et demi. À l'Éducation, c'est trop ! Si vous observez le discours des hommes politiques français, vous vous apercevrez que très peu parlent d'éducation et tous ceux qui se mouillent dans l'éducation y laissent des plumes. Depuis Jules Ferry jusqu'à Edgar Faure, c'est une tunique de Nessus que d'avoir été ancien ministre de l'Éducation et les gens qui s'en tirent bien sont les gens qui sont restés peu de temps, parce qu'on a oublié ce qu'ils ont fait, ou ce qu'ils n'ont pas fait... Après quatre ans et demi, si

vous avez à former un gouvernement, vous ne reprenez pas quelqu'un qui a été au feu, qui a été attaqué. D'ailleurs, son souhait à lui, aurait été certainement de rester ministre, mais certainement plus de l'Éducation nationale. Et puis l'intérêt de la majorité de l'époque, c'était qu'il y ait quelqu'un d'autre pour arrondir les angles... Haby est resté beaucoup trop longtemps et, d'autre part, Haby était un ministre extrêmement vulnérable, parce qu'il n'était pas du tout un ministre politique. C'était un ministre technicien. Il avait adhéré à l'UDF pour faire plaisir au Président, mais il s'est présenté aux élections municipales à Lunéville où il a pris une veste avant d'y être élu comme député. Ce n'est pas du tout un homme politique, en tous cas pas un politicien... Pour nous, c'était le type même du ministre « technique », qu'on prend dans un ministère parce que c'est sa spécialité, qui fait un temps plus ou moins long, qui marque plus ou moins, mais qui n'appartient pas à la classe politique. Haby n'appartenait pas à cette classe politique : il n'a jamais réussi, ou il n'a pas cherché à s'y introduire. Il est toujours resté un pédagogue. C'est pour ça qu'on l'aimait bien, parce que c'était l'un des nôtres. À l'époque, il espérait un autre ministère parce que, quand vous êtes ministre, vous avez l'impression que ne plus être ministre, c'est la fin de tout. Quelques années après, vous voyez ça avec beaucoup plus de sérénité ».

## Annexe II: documents administratifs et chronologie de la réforme

### I. Organigramme du ministère de l'Éducation nationale

Organigramme du ministère de l'Éducation nationale  
(Décret du 14 mars 1964)



## ***II. Le Cabinet du Ministre (1975)***

Ministre : René HABY

### **Cabinet**

#### **Directeur du cabinet**

Michel Denieul, préfet hors-cadre

#### **Chef de cabinet**

Pierre Quentin, inspecteur de l'administration de l'Éducation

#### **Conseillers techniques**

Bertrand Collomb, ingénieur en chef des Mines

André Gadaud, conseiller des Affaires étrangères

Adrien Gouteyron, inspecteur général de l'Instruction publique

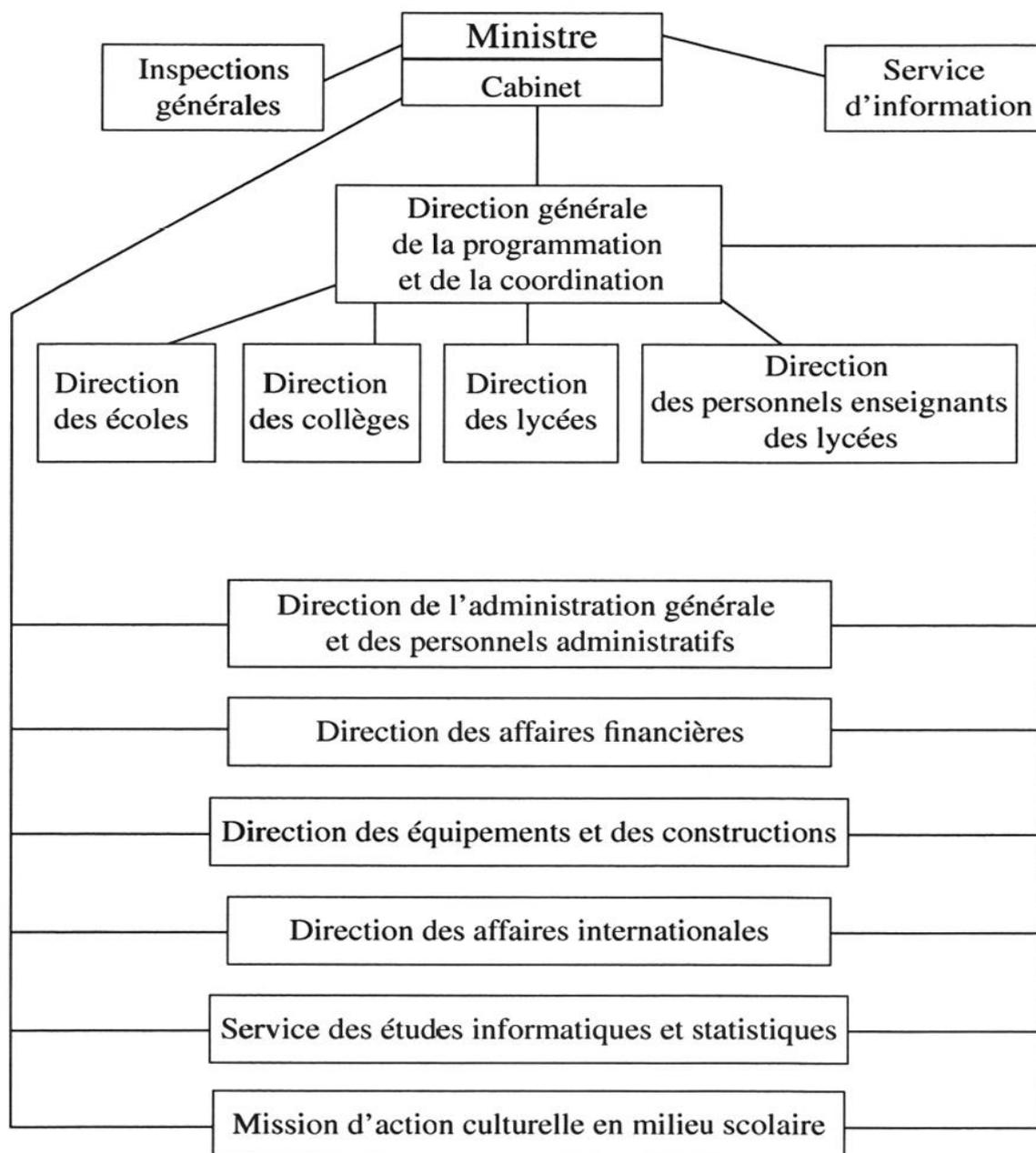
Yvonne Jeanbrau, licenciée en droit

Marie-Madeleine de Montera, diplômée de l'Institut d'études politiques

Pierre Vandevoorde, inspecteur d'académie, chargé de mission d'inspection générale

Source : *Bottin administratif et documentaire, 1975*, Paris, Société Didot-Bottin, 1975, p. 401.

### III. Organigramme du ministère de l'Éducation (1975)



Source : René Périé, *L'Éducation nationale à l'heure de la décentralisation*, Paris, La Documentation française, 1987, p. 13.

L'Administration centrale comprend donc désormais, outre le Bureau du Cabinet, les services de l'Inspection générale et le service d'Information, directement rattachés au ministre :

– la Direction générale de la Programmation et de la Coordination.

Directeur : Marcel Pinet.

– la Direction des Écoles.

Directeur : Jean Deygout.

– la Direction des Collèges.

Directeur : Henri Le Gallo.

– la Direction des Lycées.

Directeur : Jean-René Saurel.

– la Direction de la Formation continue.

Directeur : Gilbert Marc.

– la Direction des Équipements.

Directeur : Jean-Claude Parriaud.

– la Direction de l'Administration générale et des Affaires sociales.

Directeur : Georges Amestoy.

– la Direction des Affaires budgétaires et financières.

Directeur : Alain Blanchard.

– le Service d'Informations économiques et statistiques.

Chef du service : Claude Seibel.

– le Service des Affaires internationales.

Chef du service : Pierre Garrigue.

#### *IV. Élaboration de la réforme Haby<sup>1</sup>*

22-26 juillet 1974 : groupes de réflexion

19 mars 1975 : Communication au Conseil des Ministres

4 juin 1975 : 1<sup>o</sup> Approbation du projet de loi en Conseil des Ministres et adoption de l'interprétation du Conseil d'État selon laquelle :

« Il résulterait de la combinaison des articles 5 et 11 du projet de loi que le baccalauréat, considéré jusqu'ici comme le premier diplôme/grade de l'enseignement supérieur devenait un diplôme national de l'enseignement secondaire. Le baccalauréat continuera cependant, sous disposition législative nouvelle, à donner accès à l'enseignement supérieur.

2<sup>o</sup> Communication au Conseil des Ministres sur les programmes des collèges, qui entraîne la suppression de l'approfondissement destiné aux bons élèves, « ce qui reconstituerait un facteur d'inégalité ».

15 mai 1975 : Conseil restreint

- Suppression de l'art. 2 : « L'obligation scolaire s'applique à partir de cinq ans et jusqu'à l'âge de seize ans ».
- Pas de modification au descriptif
- Le baccalauréat n'est plus le premier grade de l'enseignement supérieur

23 mai 1975 : CEGT

26 mai 1975 : Conseil Supérieur de l'Éducation nationale

4 juin 1975 : Conseil des Ministres (voir ci-dessus)

26 juin 1975 : Vote à l'Assemblée nationale

15 juin 1976 : Conseil restreint à l'Élysée

Contenu des programmes de l'école primaire et des collèges

---

1. Chronologie établie par Pierre Quentin

## ***V. Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation***

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Art 1<sup>er</sup> – Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation.

Cette formation scolaire est obligatoire entre six et seize ans.

Elle favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. Elle constitue la base de l'éducation permanente. Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions.

Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes, aux différents types ou niveaux de formation scolaire.

Ces dispositions assurent la gratuité de l'enseignement durant la période de scolarité obligatoire.

L'État garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles.

### **Titre I<sup>er</sup> – L'enseignement**

Art. 2 – Les classes enfantines ou les écoles maternelles sont ouvertes, en milieu rural comme en milieu urbain, aux enfants qui n'ont pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire. À l'âge de cinq ans, tout enfant doit pouvoir, selon le vœu de sa famille, y être accueilli, ou à défaut, être admis dans une section enfantine d'une école élémentaire.

Sans rendre obligatoire l'apprentissage précoce de la lecture ou de l'écriture, la formation qui y est dispensée favorise l'éveil de la personnalité des enfants. Elle tend à prévenir les difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités.

L'État affecte le personnel enseignant nécessaire à ces activités éducatives.

Art. 3 – La formation primaire est donnée dans les écoles élémentaires suivant un programme unique réparti sur cinq niveaux successifs ; la période initiale peut être organisée sur une durée variable.

La formation primaire assure l'acquisition des instruments fondamentaux de la connaissance : expression orale et écrite, lecture, calcul ; elle suscite le développement de l'intelligence, de la sensibilité artistique, des aptitudes manuelles, physiques et sportives. Elle offre une initiation aux arts plastiques et musicaux.

Elle assure, conjointement avec la famille, l'éducation morale et l'éducation civique.

Art. 4 – Tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire. Celle-ci succède sans discontinuité à la formation primaire en vue de donner aux élèves une culture accordée à la société de leur temps. Elle repose sur un équilibre des disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles, physiques et sportives et permet de révéler les aptitudes et les goûts. Elle constitue le support de formations générales ou professionnelles ultérieures, que celles-ci la suivent immédiatement ou qu'elles soient données dans le cadre de l'éducation permanente.

Les collèges dispensent un enseignement commun, réparti sur quatre niveaux successifs. Les deux derniers peuvent comporter aussi des enseignements complémentaires dont certains préparent à une formation professionnelle ; ces derniers peuvent comporter des stages contrôlés par l'État et accomplis auprès de professionnels agréés. La scolarité correspondant à ces deux niveaux et comportant obligatoirement l'enseignement commun peut être accomplie dans des classes préparatoires rattachées à un établissement de formation professionnelle.

Art. 5 – La formation secondaire peut être prolongée dans les lycées en associant, dans tous les types d'enseignement, une formation générale et une formation spécialisée. Elle est sanctionnée :

- soit par des diplômes attestant une qualification professionnelle, qui conduisent éventuellement à une formation supérieure ;
- soit par le diplôme de bachelier de l'enseignement secondaire, qui peut comporter l'attestation d'une qualification professionnelle.

L'examen du baccalauréat de l'enseignement secondaire sanctionne une formation équilibrée et comporte :

- la vérification d'un niveau de culture définie par les enseignements des deux premières années des lycées ;
- le contrôle de connaissances spécialisées dans des enseignements suivis par l'élève en dernière année. Ce contrôle est effectué indépendamment dans chacun de ces enseignements.

Art. 6 – L'État assure ou encourage des actions d'adaptation professionnelle au profit des élèves qui cessent leurs études sans qualification professionnelle.

Art. 7 – Dans les écoles et les collèges, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés. Lorsque celles-ci sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté.

Par ailleurs, des activités d'approfondissement dans les disciplines de l'enseignement commun des collèges sont offertes aux élèves qui peuvent en tirer bénéfice.

Art. 8 – L'organisation et le contenu des formations sont définis respectivement par des décrets et des arrêtés du ministre de l'Éducation. Des décrets précisent les principes de l'autonomie dont disposent les écoles, les collèges et les lycées dans le domaine pédagogique.

Art. 9 – Les décisions d'orientation sont préparées par une observation continue de l'élève. Elles sont prises, pour chacun d'eux, à partir des vœux exprimés par la famille ou par lui-même s'il est majeur ; elles tiennent compte de ses dispositions personnelles et des voies dans lesquelles il peut s'engager.

L'élève et sa famille sont informés des éléments d'appréciation sur lesquels s'appuie la décision d'orientation.

Il est prévu une procédure d'appel pouvant comporter un examen dont les résultats sont appréciés par un jury extérieur à l'établissement.

Art. 10 – Durant la scolarité, l'appréciation des aptitudes et de l'acquisition des connaissances s'exerce par un contrôle continu assuré par les enseignants sous la responsabilité du directeur ou du chef d'établissement.

Art. 11 – L'État sanctionne par des diplômes nationaux les formations secondaires.

Sous réserve des dispositions de l'article 146 du code de l'enseignement technique, les jurys sont composés de membres des personnels enseignants de l'État.

En vue de la délivrance des diplômes, il peut être tenu compte, soit des résultats du contrôle continu, soit des résultats d'examens terminaux, soit de la combinaison des deux types de résultats. Les diplômes peuvent être obtenus sous forme d'unités de valeur capitalisables.

Art. 12 – Un enseignement des langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité.

## **Titre II – La vie scolaire**

Art. 13 – Dans chaque école, collège ou lycée, les personnels, les parents d'élèves et les élèves forment une communauté scolaire. Chacun doit contribuer à son bon fonctionnement dans le respect des personnes et des opinions.

Des relations d'information mutuelle sont établies entre les enseignants et chacune des familles des élèves, au moins jusqu'à la majorité de ces derniers. Elles ont notamment pour objet de permettre à chaque famille ou, s'il est majeur, à chaque élève d'avoir connaissance des éléments d'appréciation concernant celui-ci.

Art. 14 – Un directeur veille à la bonne marche de chaque école maternelle ou élémentaire ; il assure la coordination nécessaire entre les maîtres. Les parents d'élèves élisent leurs représentants qui constituent un comité des parents, réuni périodiquement par le directeur de l'école. Le représentant de la collectivité locale intéressée assiste de droit à ces réunions.

Art. 15 – Les collèges et les lycées sont dirigés par un chef d'établissement. Celui-ci est assisté par un conseil d'établissement qui réunit notamment les représentants élus des membres de la communauté scolaire et des collectivités locales intéressées.

Art. 16 – La vie de la communauté scolaire est régie par des dispositions générales fixées par voie réglementaire ; elle obéit en outre à des dispositions particulières adaptées aux conditions locales. Chacun des membres de cette communauté a le devoir de les respecter.

Art. 17 – L'architecture scolaire a une fonction éducative. Elle est un élément indispensable de la pédagogie et favorise le développement de la sensibilité artistique.

### **Titre III – Dispositions particulières et transitoires**

Art. 18 – Des dérogations aux dispositions de la présente loi peuvent être apportées pour la réalisation d'une expérience pédagogique et pour une durée limitée à la conduite de celle-ci, dans des conditions définies par décret.

Dans ce cas, l'accès aisé à une école ou à un établissement ne pratiquant pas une telle expérience doit être garanti aux élèves dont les familles le désirent.

Art. 19 – Des décrets préciseront les modalités d'application de la présente loi et fixeront les conditions dans lesquelles elle entrera progressivement en application

Le Gouvernement déposera chaque année devant le Parlement, avant le 1<sup>er</sup> juin, un rapport sur l'application de la présente loi et des lois qui la compléteront. Ce rapport devra compléter les observations présentées dans les conseils de l'éducation sur les textes d'application dont ils ont à connaître.

Art. 20 – Sous réserve de la compétence attribuée aux assemblées ou conseils élus dans les territoires d'outre mer, les dispositions de la présente loi pourront être rendues applicables en tout ou partie aux territoires d'outre-mer par des décrets en Conseil d'État comportant les adaptations rendues nécessaires par l'organisation particulière de ces territoires.

Art. 21 – Les dispositions de la présente loi, relatives à l'enseignement, sont applicables simultanément à l'enseignement public et, dans le respect des principes définis par la loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959 modifiée par la loi n° 71-400 du 1<sup>er</sup> juin 1971, à l'enseignement privé sous contrat.

Art. 22 – Des décrets en Conseil d’État fixeront dans quelles conditions les dispositions de la présente loi pourront, en tout ou partie, être appliquées aux écoles françaises et établissements français d’enseignement à l’étranger, compte tenu de leur situation particulière et des accords conclus avec les États étrangers.

La présente loi sera exécutée comme loi de l’État

Fait à Paris, le 11 juillet 1975

Valéry Giscard d’Estaing.

Par le Président de la République :

Le Premier ministre,

Jacques Chirac

Le ministre de l’Économie et des Finances,

Jean-Pierre Fourcade

Le ministre de l’Éducation,

René Haby

### VI. Données budgétaires et statistiques

Évolution comparée des crédits de l'éducation, du budget général de l'État, du produit intérieur brut et des effectifs d'élèves (en millions de francs)

	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981
Fonctionnement (1)	30 098,7	35 775,5	43 052,7	51 266,7	59 655,2	69 695,4	76 460,3	88 158,5
Équipement C.P	2 985,1	2 555	2 834,5	3 205	2 814,5	2 651,2	2 605,8	2 855
Totaux Budget Éducation	33 083,8	38 325,5	45 888,2	54 471,7	62 469,7	72 346,6	79 065,9	91 013,5
% d'accroissement par rapport à l'année précédente	13,3	15,8	19,7	18,7	14,7	15,8	9,2	15,1
Budget général de l'État	219 971	259 254	293 046	334 843	398 445	458 985	525 027	611 379
% d'accroissement par rapport à l'année précédente	12	17,9	13	14,3	19	15,2	14,3	16,4
Éducation/budget de l'État (1)	15	14,8	15,7	16,3	15,7	15,8	15,1	14,9
Produit intérieur brut	1 278 302	1 452 319	1 677 973	1 880 530	2 133 499	2 430 619	2 763 965	3 105 119
Éducation/produit intérieur Brut (1)	2,59	2,64	2,74	2,90	2,94	2,98	2,86	2,93
Effectifs d'élèves (2)	12 622	12 742	12 823	12 863	12 881	12 818	12 762	12 679

(1) Non compris les crédits de l'enseignement supérieur inscrits au budget de l'éducation (personnels administratifs des établissements d'enseignement supérieur) ni les crédits ouverts de 1977 à 1981 au titre des pensions civiles.

(2) En milliers. Élèves de l'enseignement public et de l'enseignement privé sous contrat.

Source : *Une politique moderne pour l'Éducation (1974-1981)*, Actualités Documents, Ministère de l'Éducation, 1981.

## Annexe III : réactions syndicales

### 1. *Fédération de l'Éducation nationale (FEN)*

En portant un jugement sévère, mais objectif, sur le projet de réforme présenté par le ministre de l'Éducation, la Fédération de l'Éducation nationale a adopté une position très claire, totalement fondée sur l'analyse comparée des propositions du gouvernement, et des revendications syndicales.

Réformer, ou plus modestement « moderniser le système éducatif » dans notre pays, n'est pas une entreprise aisée, d'autant que, comme le Président de la République le reconnaissait lui-même, toute réforme, pour être efficace et réellement appliquée, doit être admise par ceux-là mêmes qui en seront les artisans essentiels, c'est-à-dire les enseignants.

Faudrait-il alors penser qu'aucun changement fondamental n'est possible, parce qu'il serait exclu d'obtenir l'assentiment des différentes catégories de maîtres sur un projet global, ou parce que les enseignants et les personnels concourant à l'éducation, étant pour la plupart par nature et par idéal, des « hommes de gauche », tout accord de ceux-ci avec les hommes du régime actuel ne saurait être envisagé ?

La première hypothèse ignore les grandes évolutions de ces dernières années au sein de la FEN et reflète un pessimisme qui n'est plus de mise, tant les intérêts de tous les corps d'enseignants, comme de non enseignants, sont liés, tant aussi est grande la volonté de rechercher des solutions communes pour un système démocratique d'éducation et de formation au service de tous les enfants.

La seconde hypothèse est tout simplement étrangère au syndicalisme responsable. Nous avons déjà dit souvent que nous ne choisissons pas nos interlocuteurs gouvernementaux et, qu'en conséquence, notre action et nos pressions n'ont d'autre objet que de faire traduire dans les faits, fût-ce au prix de compromis acceptables, les revendications de nos adhérents.

Pourquoi alors, la FEN, au terme de la réunion de sa commission administrative du 19 février, a-t-elle à la quasi-unanimité jugé inacceptable le « descriptif » présenté par M. Haby ?

La réponse est simple : parce que ce descriptif, dans son état actuel, est contraire, sur de nombreux points fondamentaux, aux mandats de la FEN et de ses syndicats nationaux.

Nous nous sommes refusé à porter des critiques prématurées tant que nous n'avons pas disposé du texte officiel définitif, mais la FEN a fait entendre sa voix à tous les niveaux.

Nous avons été conduits notamment à dire au Président de la République, qui avait souhaité rencontrer la FEN sur ce sujet, combien nous étions inquiets de la méthode d'élaboration utilisée par le ministre de l'Éducation, méthode basée sur des consultations orales et sur des indiscretions de presse, et qui durant six mois n'a pas contribué à atténuer le « malaise » ou « la crise » de l'Éducation nationale, dont on parle si souvent, ni surtout à rendre plus simple pour tous la compréhension des problèmes posés.

Nous avons aussi souligné sans aucune ambiguïté possible **les grands problèmes qui seraient pour nous des critères** de jugement (ceux qu'on retrouve justement dans notre analyse du 19 février), en rappelant ce qu'étaient les revendications de la FEN. Nous avons enfin indiqué que toute concertation sérieuse exigeait un délai correct, ce qui remettait en cause le calendrier prévu par M. Haby.

Ainsi, loin d'avoir fait preuve de « complaisance », comme l'écrivait imprudemment et légèrement le journal *L'Humanité*, avons-nous avec fermeté mis en garde le gouvernement contre un projet qui ne porterait pas les grands changements, souhaités par la masse des éducateurs et des parents d'élèves.

D'abord la mise en œuvre d'une prolongation effective, pour tous les jeunes, de l'éducation jusqu'à seize ans, voire jusqu'à dix-huit ans, prévoyant les formations professionnelles initiales, dans le service public de l'Éducation nationale.

Plus les adolescents font la preuve que leurs aptitudes ou leurs goûts ne les conduisent pas vers les études longues, plus la formation globale dont ils ont besoin doit être importante, attentivement adaptée et surtout non spécialisée.

Les prochaines décennies risquent d'être marquées pour beaucoup par la mobilité et les reconversions nécessaires. L'Éducation nationale a donc l'impérieux devoir d'armer au maximum ceux des adolescents qui ont, hélas, le plus de « chances » de devoir y faire face dans des conditions difficiles et de prévoir pour cela les structures et les maîtres qualifiés nécessaires.

Ainsi, à la notion de savoir minimum qui illustre le passé, la FEN oppose-t-elle la garantie de la formation maximum, et de la préparation la meilleure, à la vie d'un citoyen digne, conscient et responsable.

Comment alors pourrait-elle accepter un système qui provoque les éliminations successives d'un très grand nombre d'élèves dès la classe de cinquième, qui aggrave les conséquences de la loi Royer, supprime le CAP en trois ans dans les CET et pré-orienté les adolescents qui manifestent des « capacités » insuffisantes en les vouant à l'apprentissage patronal ou à l'enseignement privé confessionnel.

Ce n'est pas là une petite chose qu'on pourrait écarter d'une phrase ou d'une boutade. Il s'agit de l'un des aspects essentiels de nos critiques, parce qu'il touche à des critères-clés de toute réforme démocratique.

Et si l'on en finissait avec la dualité scolaire, soigneusement entretenue par l'État depuis 1959, en réalisant l'intégration de tous les établissements et de tous les maîtres dans un seul service public, laïque et nationalisé ?

Quand tout le monde reconnaît que l'enseignement public manque de moyens et supporte lui aussi la politique d'austérité qu'on nous impose, **la réponse doit-elle être de continuer à subventionner** (et de quelle façon !) l'enseignement concurrent, ou au contraire de donner au service public les moyens qui lui manquent ?

Fallait-il alors que le ministre ajoute à cette discrimination et à ce scandale qui marquera le pouvoir de la V<sup>e</sup> République, en mettant délibérément sur un pied d'égalité l'enseignement public et l'enseignement privé, notamment pour la délivrance des diplômes ? **Faire ce choix, c'est nier toute modernisation ; c'est aussi provoquer le refus de la FEN.**

Parmi toutes les idées qu'on pourrait enfin avancer pour une éducation démocratique, il en est une qui nous paraît déterminante : celle de la continuité éducative de la maternelle aux premières orientations, c'est-à-dire à la fin de la classe de troisième. Une telle continuité, reposant sur une conception nouvelle de l'éducation et de la « structure école », suppose un renouvellement des méthodes et des programmes sur toute la période de la scolarité obligatoire. Elle implique surtout une formation des maîtres, commune et de même niveau, conçue dans sa diversité en fonction de l'égalité de dignité et de l'égalité de responsabilité des tâches d'éducation, quel que soit l'âge des enfants auxquels on s'adresse.

**Le « descriptif » du ministre fige au contraire la hiérarchie des maîtres, en instituant de plus l'évasion des meilleurs vers le haut, faute de proposer une promotion réelle pour chacun des corps. Est-ce là un projet moderne ?**

La FEN est prête à discuter et à négocier, comme chacun de ses syndicats nationaux. Ou bien la négociation portera sur les grands sujets qui font contestation, avec quelque chance d'aller vers les changements souhaités, et nous examinerons lucidement et objectivement les résultats.

Ou bien il y a des domaines intouchables, des orientations et des options arrêtées et immuables, et la discussion, dans ce cas, est superficielle, donc sans objet.

Chacun devra, en tout état de cause, prendre ses responsabilités.

Le 25 février 1975  
*L'enseignement public*, n° 7, 1975

## 2. *Syndicat général de l'Éducation nationale (SGEN-CFDT)*

Le système scolaire est en crise depuis de nombreuses années. Après l'avoir nié, le pouvoir l'a reconnu et le gouvernement prétend, cette fois, faire une réforme d'ensemble. Cette réforme tente de masquer ses objectifs politiques et sociaux en recourant à une phraséologie destinée à tromper l'opinion publique.

Le SGEN-CFDT estime que la crise de l'école est une des manifestations de la crise de la société capitaliste et que, seul, un changement de société dans la perspective du socialisme autogestionnaire pourra résoudre au fond la crise de l'école.

L'entreprise du pouvoir a pour but réel d'adapter l'école aux besoins du capitalisme moderne en dégageant au plus vite les futurs « cadres de la nation » sans perte de temps ni d'argent. Quant aux autres, ils accèderont à un savoir minimum qui ne peut évidemment les conduire qu'à exercer des fonctions considérées comme subalternes dans l'actuelle division sociale du travail que l'on veut perpétuer.

Le système projeté se caractérise, en effet, par la permanence, de la maternelle aux terminales, de deux filières inavouées mais réelles : filière rapide et filière lente dès l'entrée à l'école élémentaire ; filière générale et filière préprofessionnelle dans le premier cycle, aboutissant, l'une, aux lycées d'enseignement général et technique (LEG) et au baccalauréat, l'autre, aux lycées d'enseignement professionnel (LEP) étroitement professionnalisés et adaptés aux besoins immédiats des employeurs. En outre, l'élimination précoce des jeunes dès quatorze ans (loi Royer, puis CFA), en troisième et en première, est systématiquement aggravée. Les implications d'une véritable formation permanente sont totalement ignorées.

Ainsi, par l'organisation d'un enseignement élémentaire inégalitaire et le refus d'une véritable école moyenne se trouve restaurée une école du savoir minimum parallèle à celle des futurs cadres de la nation.

Au sens propre du terme, la réforme envisagée est réactionnaire.

Déclaration du Comité national du SGEN-CFDT  
SGEN-CFDT (9 février 1975)  
*Syndicalisme universitaire*, n° 645, 25 février 1975

### 3. *Syndicat national de l'enseignement secondaire (SNES)*

Le Conseil national du SNES, réuni le 18 février 1975, a analysé les dispositions réelles contenues dans le projet Haby, lesquelles sont en contradiction profonde avec les thèmes de la propagande gouvernementale et visent à renforcer sous des formes nouvelles la ségrégation et la sélection sociales des enfants et des jeunes, à aggraver les conditions de travail des élèves et des maîtres, à appauvrir le contenu scientifique de l'enseignement, à mettre en place un carcan idéologique au service du pouvoir politique, à renforcer considérablement l'autoritarisme, à soumettre plus étroitement le service public à la domination et aux intérêts du patronat et du pouvoir, à dégrader la situation des personnels.

En fonction de cette analyse, le Conseil national du SNES appelle les enseignants à refuser le projet Haby, à mettre en échec ce projet et la campagne de propagande gouvernementale officiellement organisée au sein même des établissements ; à cet effet, il les appelle à expliquer les réalités de la réforme gouvernementale et à leur opposer les exigences d'une réforme démocratique de l'enseignement, les objectifs et les moyens d'une autre politique scolaire.

Le SNES recherchera sur ces objectifs, et pour mener les actions nécessaires, les convergences unitaires les plus larges.

Paris, le 18 février 1975

18 heures

*Université syndicale, n° 5, 26 février 1975*

## INDEX DES NOMS PROPRES

- ALLIOT Michel : 113  
ANTOINE Gérald : 113, 128  
ARNAUD Robert : 69  
BARRE Raymond : 96, 99, 102, 103, 114, 115, 116, 141, 149  
BENEYTON Paulette : 81, 140  
BERGELIN Christian : 127  
BERTHOIN Jean : 39, 42, 67  
BEULLAC Christian : 83, 104, 114, 115, 140, 148  
BICHAT Jean : 119, 120, 121  
BILLÈRES René : 39, 52  
BREDIN Frédérique : 125  
BRUNOLD Charles : 27, 29, 33, 34, 35, 40, 135  
BURIN des ROZIERS Étienne : 50, 135, 137  
CAMUS Jean-Daniel : 96, 142  
CAPELLE Jean : 28, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 55, 67, 69, 81, 83, 110, 135, 136, 137, 138  
CAPLAT Guy : 137  
CASANOVA Jean-Claude : 99, 141  
CHEVALIER Maurice : 21  
CHEVÈNEMENT Jean-Pierre : 115  
CHIRAC Jacques : 80, 81, 96, 127, 160

- CHOPOT (Chanoine) : 101  
COHN-BENDIT Daniel : 61  
COLLOMB Bertrand : 152  
CORNEC Jean : 96, 101, 145  
COUTURIER Jean : 81, 84, 92, 96, 97, 101, 104, 139, 140, 142, 146, 147, 149  
CRESPIN Marceau : 58, 63  
CRESSON Édith : 117  
CROS Louis : 51, 135  
DALADIER Édouard : 33, 34  
DEBBASH Charles : 96, 142  
DEBRÉ Michel : 101, 114, 139, 148  
DEMARET Pierre : 66  
DE MONTERA Marie-Madeleine : 82, 139, 152  
DENIEUL Michel : 82, 85, 141, 152  
DOMERG Henri : 44, 69, 136  
DOUBLET Maurice : 57  
DUBEDOUT Hubert : 57, 58  
FAIVRE d'ACIER Maxence : 43  
FARGUE Jean : 82  
FAUCON Louis : 98, 140  
FAURE Edgar : 42, 64, 79, 93, 98, 107, 112, 113, 114, 149  
FERREZ Jean : 41, 45, 51, 135, 136  
FOIRET Gérard : 101  
FONTANET Joseph : 35, 71, 72, 73, 74, 79, 82, 87, 88, 89, 139  
FOUCHET Christian : 44, 45, 47, 50, 51, 53, 59, 67, 110, 111, 112, 113, 114, 135, 136, 137, 138  
FOYER Jean : 114  
FREINET Célestin : 26  
GEISMAR Alain : 62, 111  
GÉMINARD Lucien : 140  
GEORGES Guy : 92, 97, 143, 146  
GISCARD d'ESTAING Valéry : 77, 78, 79, 80, 81, 87, 88, 92, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 119, 120, 126, 144, 145, 146, 147, 160  
GOUTEYRON Adrien : 82, 88, 89, 139, 152

- GRIMAUD Maurice : 112  
GUERMEUR Guy : 100, 101, 102, 103, 124, 147, 148  
GUERRINI Antoinette : 48  
GUIBERTEAU Paul : 101  
GUICHARD Olivier : 69, 70, 71, 72, 82, 89, 101, 107, 139  
HAMON Hervé : 62  
HATTINGUAIS Edmée : 26, 36  
HENRY André : 86, 96, 103, 143, 144  
HERZOG Maurice : 57  
JACOTIN André : 35, 41  
JACQUENOD Raymond : 104, 139, 148  
JEANBRAU Yvonne : 82, 139, 152  
JOBERT Michel : 61  
JOSPIN Lionel : 116, 117, 125  
KILLY Jean-Claude : 61  
LAGARDE Antoine : 92  
LANGEVIN Paul : 46, 104, 147  
LATTÈS Robert : 70  
LAURENT Pierre : 50, 51, 113, 114, 138  
LEBETTRE Michel : 40, 51  
LELONG Pierre : 42, 43  
LÉOUTRE Gilbert : 139  
MAGNIN Pierre : 72  
MAHEU Jean : 60  
MARC Gilbert : 50, 154  
MICHALLON Albert : 57  
MISSOFFE François : 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 80, 82, 110, 127  
MITTERRAND François : 92, 103  
MONOD Gustave : 135  
MONORY René : 116  
MORET Philippe : 70, 74, 81  
MOSELLY Émile : 21  
NARBONNE Jacques : 41, 44, 45, 51, 53, 56, 57, 60, 63, 83, 135, 136, 137, 138

NIVEAU Maurice : 58  
PAQUET Aimé : 126  
PAYE Lucien : 40, 135  
PÉRICARD Michel : 62  
PEYREFITTE Alain : 61, 82, 111, 113  
PIAGET Jean : 66  
PINAY Antoine : 126  
PINET Marcel : 83, 85, 141, 154  
PLANDÉ Romain : 34  
POMMATAU Jacques : 101, 104, 143, 146, 148, 149  
POMPIDOU Georges : 28, 43, 44, 61, 69, 70, 87, 94, 137, 138, 141  
QUENTIN Pierre : 41, 50, 53, 81, 91, 121, 139, 152, 155  
QUIGNARD Jacques : 36, 81, 139  
QUIGNARD Pascal : 81  
REVERDY Marcel : 40  
ROCARD Michel : 127  
ROSSI Tino : 21  
SAUNIER-SEITE Alice : 95  
SAVARY Alain : 115  
SCHUMAN Robert : 55  
SIDET Edmond : 136  
SIRE Marcel : 35  
SOISSON Jean-Pierre : 80  
SOUBIE Raymond : 99, 141  
SUDREAU Pierre : 39, 40  
THABAULT Roger : 48  
TREFFEL Jacques : 140  
VANDEVOORDE Pierre : 82, 84, 88, 96, 101, 139, 140, 147, 152  
VOISIN Jean : 27, 29, 33, 34, 40, 41  
VUAILLAT Monique : 116  
WALLON Henry : 46, 66  
WEILER Alfred : 36