

Intervention de Jean-Pierre SUEUR

Député du Loiret

au colloque " L'AVENIR des LYCEES et de L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR "

16 MAI 1987

o

Je voudrais aborder ici le thème de "l'égalité des chances". L'égalité des chances est-elle possible ? A quelles conditions concrètes peut-on s'en rapprocher dans les années qui viennent ?

Je considère délibérément comme résolue une question préalable : l'égalité des chances est-elle souhaitable ? Il va de soi que, pour nous tous qui sommes ici, la réponse à cette question est positive. Mais n'oublions pas que l'idéologie inégalitaire a fait de grands progrès sous le double effet du discours libéral et du discours d'extrême droite, qui, bien que différents, se conjuguent pour mettre en cause le principe d'égalité. Peut-être le principal combat de la gauche est-il aujourd'hui et sera-t-il demain -qu'il s'agisse du Code de la Nationalité, du Code du Travail ou de la politique éducative- de rappeler que le principe d'égalité constitue *l'un des fondements* de la démocratie.

J'aborderai cette question à partir de quelques réflexions succinctes consacrées à trois domaines : les rythmes d'apprentissage d'abord, l'université ensuite (ce qui me permettra d'aborder une question d'actualité : faut-il réhabiliter la Loi DEVAQUET ?), la formation continue enfin.

Commençons par l'école, et par une constatation : dans notre système tel qu'il fonctionne aujourd'hui , 95 % des élèves qui redoublent le cours préparatoire n'auront pas le baccalauréat. En réalité, c'est donc quand on choisit de leur faire redoubler le C.P. qu'on décide d'en faire - du moins pour le plus grand nombre d'entre-eux- des non-bacheliers. Et c'est même quand on décide du "niveau" auquel le C.P. doit théoriquement conduire qu'on fait ce choix. Chacun voit ici les ravages considérables qu'entraînent l'idée selon laquelle chaque jeune devait savoir lire à l'issue du C.P. Certains croient savoir , ou plutôt on croit qu'ils savent. Mais ce savoir est trop superficiel. Il n'est pas véritablement ancré ni acquis. Et on se rend compte avec effarement qu'en sixième un nombre non négligeable d'enfants ne savent pas vraiment lire, même s'ils déchiffrent les signes et les articulent. Il aurait fallu, il faudrait -il faudra- passer plus de temps à leur apprendre à lire, pour qu'ils sachent vraiment lire.

Tout enfant peut réussir. Mais il ne peut pas réussir de la même manière, dans les mêmes matières, selon les mêmes rythmes, en vertu des mêmes programmes, des mêmes progressions, en atteignant au même moment les mêmes niveaux, que son voisin, ou que ses voisins de la même classe.

Tout jeune peut "réussir" à l'école mais il ne faut pas que ce verbe ait pour tous le même sens si l'on veut qu'il ait pour chacun une signification.

Cela veut dire que la diversité des parcours et des itinéraires à l'école, au collège et au lycée, est l'une des conditions de l'égalité des chances.

Mais, trop souvent, ce mot de "diversité" est perçu comme une sorte de résignation à l'inégalité dans la réussite scolaire - La diversité est alors celle qui sépare la réussite de l'échec. Pour nous, tout au contraire, il ne s'agit pas de se résigner à l'échec, ni non plus de se résigner à ce que certains

n'atteignent jamais tel ou tel niveau. Mais pour qu'ils atteignent ce niveau, il faut justement leur donner les moyens de le faire.

A cet égard, je tiens à rendre un hommage à la politique initiée par Alain SAVARY. Interrompre la logique de la rénovation des collèges -mise en oeuvre à partir du rapport LEGRAND-, comme le fait l'actuel gouvernement, est une profonde erreur.

Il est également très grave de remettre en cause - comme cela est fait actuellement- la politique des zones d'éducation prioritaire. Il est clair que l'égalité des chances suppose qu'on donne plus de moyens à ceux qui sont les plus défavorisés.

Elle supposerait aussi que l'on affecte les enseignants les plus expérimentés et les plus qualifiés dans les classes les plus "difficiles".

Elle supposerait enfin qu'on revoie en profondeur non seulement la définition des programmes, mais aussi l'idée selon laquelle à chaque niveau, l'enseignement est conçu comme un cocktail pré-établi, et souvent assez écoeurant, de dix ou douze disciplines, qui se juxtaposent sans toujours s'articuler.

Trop souvent la définition des programmes est davantage faite en fonction des professeurs que des élèves. Chaque discipline défend âprement son territoire. Mais l'addition de revendications de chaque discipline -et de l'ensemble des associations patentées- aboutit à un non-sens pédagogique total.

Il faut absolument alléger tous les programmes et ne plus définir les obligations des enseignants sur le terrain en référence au seul nombre d'heures de cours à effectuer dans la semaine.

L'enseignant est là pour transmettre des connaissances, mais aussi, et *sans doute* d'abord, pour apprendre aux élèves à travailler. Il faut mettre en oeuvre dans les établissements des parcours scolaires très différenciés de façon à ce que chacun puisse progresser à son rythme. Il est clair que cela ne peut se faire seulement à partir d'une impulsion centrale. Il faut davantage faire confiance à l'équipe des enseignants sur le terrain ; le droit à la différence, qui est l'une des conditions de l'efficacité et de l'égalité, rejoint ainsi les exigences de la décentralisation.

*

* * *

J'en viens à l'université, et à cette question d'actualité : " Faut-il réhabiliter la Loi DEVAQUET ?".

Je voudrais répondre très clairement à cette question de la manière suivante : On ne rénova pas l'université, on ne construira pas l'université de demain, si on refuse de comprendre et de prendre en considération les raisons pour lesquelles des centaines de milliers de lycéens et d'étudiants à PARIS, des millions dans toute la France, se sont mobilisés en décembre 1986.

Réhabiliter la Loi DEVAQUET, ce serait considérer, en quelque sorte, que si toute une génération s'est levé contre un texte ^{de} loi c'est seulement parce qu'elle l'avait mal compris, parce qu'elle ne l'avait pas lu, parce qu'on ne lui avait pas suffisamment expliqué. Ce serait considérer qu'il y a en réalité une sorte de consensus massif en faveur de la "sélection" et des "universités concurrentielles", qui s'imposerait inéluctablement à la droite comme à la gauche.

Cela n'est pas vrai. Si une génération s'est mobilisée, s'est d'abord pour l'égalité des chances. Cette génération sait que les études sont devenues plus sélectives dans nos lycées. Elle connaît l'inégalité qui existe entre les différentes filières.

Les lycéens d'aujourd'hui ont toujours vécu dans une société marquée par le chômage et ils savent que peu ^{d'entre} eux sont vraiment prémunis contre le risque du chômage. Cette génération qui a pu mesurer combien il est difficile de se frayer un chemin et de réussir dans notre Société, qui sait qu'il y a déjà beaucoup trop de difficultés à surmonter, s'est révoltée contre l'instauration d'une nouvelle barrière, lors de l'entrée à l'université.

Soyons clairs , sur la question de la sélection.

D'abord, il n'y a pas trop d'étudiants en France. La vérité, c'est qu'il n'y en a pas assez : 27 % des jeunes Français de 20 à 24 ans sont étudiants contre 30 % au Japon et en Allemagne et 50 % aux Etats-Unis. Le malthusianisme serait une erreur absolue. L'avenir de notre pays exige un effort soutenu pour doubler le nombre de nos étudiants. Tout bachelier doit donc avoir accès à l'enseignement supérieur.

Ensuite, il est patent que les processus par lesquels les bacheliers sont orientés vers telle ou telle filière de l'enseignement supérieur ne sont pas satisfaisants. Beaucoup trop de jeunes se trouvent en faculté seulement parce qu'ils n'ont pas été admis ailleurs (en grande école, en B T S ou en I U T...). Autrement dit, l'apparente non-sélection dans certaines filières est, trop souvent, en réalité, une sélection négative.

Pour que chaque jeune puisse réussir, pour que le droit donné à chaque bachelier d'entrer à l'université se traduise positivement, il faut, bien sûr, réformer cet état de choses. C'était justement l'objectif de la réforme du premier cycle, mise en place par A. SAVARY en 1984, et qu'il faut développer, démultiplier et non pas interrompre.

J'ai été frappé des résultats qu'elle a permis d'atteindre en peu de temps : dans les 30 universités qui ont pu commencer à l'appliquer, pratiquement partout l'échec universitaire a été enrayé. Ceux qui auparavant capitulaient au bout de quelques mois sont restés à l'université parce qu'ils étaient mieux orientés, mieux informés, mieux associés à la définition de leur projet professionnel.

Le nombre des étudiants présents en fin d'année a augmenté de 15 %.

Le pourcentage de succès aux examens est en hausse. A Orsay, par exemple, 60 % des jeunes étudiants de premier cycle sont passés dans le second cycle (avant ils étaient 25 %). Tous ces chiffres sont extraits d'une évaluation officielle publiée en mai 1986 par le ministère de l'Education Nationale, et donc par MM. MONORY et DEVAQUET.

Il faut, bien sûr, multiplier et diversifier les premiers cycles. Mais ce serait une lourde erreur que d'instaurer un système dual avec des premiers cycles sans sélection et des études longues avec sélection. Dans un tel système, les premiers cycles courts et ouverts à tous ne seraient définis que par la négative : les "moins bons" étudiants, les "moins bons" débouchés, la "moins bonne" formation. S'ils étaient voués à la professionnalisation par opposition aux études longues qui, elles resteraient "générales", au sens classique du terme, cette professionnalisation deviendrait aussitôt péjorative. En réalité, il faut, là aussi, dépasser ces clivages injustifiés : une formation professionnelle qui ne s'appuie pas sur une formation générale solide n'a pas de sens à une époque où les salariés sont appelés à changer trois ou quatre fois d'activité au cours de leur vie professionnelle, et il manquera toujours quelque chose à la généralité -justement- d'une prétendue culture générale qui ne s'ouvrirait pas aux réalités professionnelles.

Dès lors que l'on réaffirme le droit à l'accès à l'université pour tous les bacheliers, on ne peut cependant faire l'impasse sur le problème posé par le caractère limité des capacités d'accueil dans certaines filières. Il est, bien sûr, nécessaire, à l'avenir, de développer ces capacités d'accueil si l'on veut doubler le nombre d'étudiants. Mais, en attendant, qui détermine des capacités d'accueil ? Qui décide de l'ouverture de nouveaux enseignements, de formations à caractère professionnel ? Qui décide de la programmation et de la localisation des nouveaux enseignements supérieurs ? Autrement dit, quel est le lieu de la décision ?

L'autonomie des universités est une réponse à cette question. Mais ce ne peut être la seule réponse. En effet, croire -comme le faisait le projet DEVAQUET- que la somme des décisions particulières qui seront prises par chacun des

universités

engendrera spontanément le bien commun et la capacité pour chacun de faire des études est l'une des plus grande naïveté que diffuse le "prêt-à-penser" libéral. L'addition des décisions individuelles ne produit pas spontanément le bien commun dans le domaine universitaire, pas plus que dans *aucun* autre domaine ; d'ailleurs, faire une confiance aveugle à la concurrence entre les universités, c'est choisir ce que j'appelle la "démission libérale"; cette paresse de la pensée ^{GW} consiste à croire que la dérégulation engendre naturellement la situation optimale : en réalité on instaure l'inégalité entre les régions, les filières, les U.F.R, *d'ailleurs* les étudiants et les enseignants. La Loi DEVAQUET achoppait *sur cette* contradiction majeure : la liberté donnée à chaque université d'organiser ses conditions d'accès était antinomique du droit pour chacun de faire des études et d'une répartition équilibrée des formations entre les académies.

Je ne crois pas non plus que la bonne réponse consiste à confier l'ensemble de ces décisions à l'Etat ; mais l'Etat doit faire en sorte que le droit de chaque bachelier à faire des études supérieures soit respecté. Il doit veiller à l'équilibre et à l'équité dans les implantations universitaires et dans la répartition des formations. En bref, il doit dans ce domaine comme dans d'autres, veiller au meilleur aménagement possible du territoire.

En outre, il est clair que la région doit être partie prenante aux décisions. Alors, comment concilier tout cela . La vraie réponse me paraît résider dans la notion de contrat : contrat entre l'Etat et chaque université ; contrat entre les régions et leur université ; contrat entre l'Etat et les régions.

La notion de contrat de plan est, à ma connaissance, la seule procédure existante permettant de mettre en oeuvre une planification qui ne soit pas centraliste. Je vois là une clé d'avenir pour trouver le bon point d'équilibre entre les nécessités du service public et celle de l'autonomie des établissements universitaires.

*

* *

Je voudrais finir sur la formation permanente.

A ce sujet, je dirai d'abord qu'il est à la fois injuste et anachronique de ne définir les obligations du service public qu'en référence à la formation initiale. Trop de jeunes sortent de l'école sans qualification professionnelle, avec une formation générale trop faible et un espoir limité de promotion sociale. Et, paradoxalement, la formation permanente ne s'adresse qu'à un petit nombre de ceux-là : un cadre sur trois contre un QS. ou un employé non qualifié sur douze participent chaque année à des stages de formation continue. De surcroît, les formations offertes sont en général trop courtes (moins de 50 heures en moyenne) pour assurer des chances réelles de rattrapage aux moins qualifiés.

Le principe de l'égalité des chances exigerait au contraire que la formation permanente soit d'autant plus longue que la formation initiale a été plus courte.

D'où l'idée du crédit-formation.

De quoi s'agit-il ? Il s'agit de reconnaître le **devoir** de l'éducation nationale de donner à chacun un certain niveau de formation générale et professionnelle -et de reconnaître, corrélativement, le **droit** de chaque citoyen à compléter, à toute étape de son existence, sa formation pour atteindre à ce niveau. Le bénéficiaire du crédit-formation disposerait d'un crédit -en **temps** et en **rémunération**- qui lui permettrait d'acquérir la qualification dont il n'a pas été doté à l'issue de sa formation initiale. L'Etat serait tenu de garantir les services nécessaires à l'exercice de ce droit.

Certains ont objecté à cette proposition que chacun n'est pas également motivé pour la formation permanente, et qu'il n'est pas forcément utile que tous les salariés

en bénéficient dans des proportions aussi importantes. Ces objections valaient peut-être à une époque où les effectifs des entreprises se composaient d'une minorité de cadres et techniciens et d'une majorité d'O.S. Elles n'auront plus aucun sens lorsque - dans quelques années- l'évolution des industries et des services aura pratiquement fait disparaître la notion d'O S ou d'employé non qualifié. Les entreprises efficaces de demain seront celles dans lesquelles le savoir sera le plus largement partagé. L'objectif de l'égalité des chances rejoint donc les évolutions technologiques. Des plages de temps plus importantes seront à l'avenir disponibles pour une formation qui sera toujours plus nécessaire. L'une des réponses à la question du chômage -même si ce n'est pas la seule- consiste à mieux répartir et équilibrer dans le cours de l'existence -et chacune de ses années- les horaires consacrés au travail, à la formation et aux loisirs, C'est l'une des voies pour parvenir à une société de pleine activité plutôt qu'à l'institutionnalisation du chômage.

En instaurant une "obligation de résultat" du service public de l'éducation sur la totalité de l'existence, le crédit-formation devrait permettre de compenser les retards qui se sont accumulés durant la formation initiale. Mais il ne saurait, en aucun cas, justifier le **statu quo** en matière de formation initiale : il est plus difficile et plus coûteux de rattraper après coup le retard que d'éviter qu'il ne se creuse par la mise en place -dès l'école et le collège- de parcours et de programmes mieux adaptés à chaque élève.

Cette procédure devrait s'appliquer d'abord aux hommes et aux femmes les moins qualifiés. Elle pourrait s'étendre à tous .

Je voudrais finir par des propos optimistes. Notre école souffre d'avoir été trop souvent et trop injustement dénigrée. On parle toujours des " chômeurs diplômés". On oublie

de dire que 85 % des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur trouvent un emploi dans l'année qui suit la fin de leurs études (alors que le taux de chômage des jeunes est au même âge de 40 %).

L'école et l'université sont prioritaires. Ces priorités devront se traduire dans le budget. Pour ne parler que de l'enseignement supérieur, la France est l'un des pays qui investit le moins dans l'enseignement supérieur : 0,4 % du P I B contre 0,6 % en Allemagne, 1,1 % en Grande-Bretagne ou aux Etats-Unis. De même, il y a un enseignant pour 21 étudiants en France, pour 16 aux Etats-Unis et pour 9 en Allemagne.

On voit ici combien la politique malthusienne de recrutement des enseignants menée de 1974 à 1981 eut des effets néfastes. On voit également combien le retour en arrière auquel nous assistons depuis mars 86 est injustifiable au regard des besoins d'aujourd'hui et de demain.

Mais cet effort financier que nous devons demander aux Français - que nous leur demanderons - n'a de sens que si, de la maternelle à la formation permanente, nous pouvons trouver les moyens de l'efficacité dans la formation de chaque individu. Ce qui passe nécessairement par la reconnaissance du droit à la différence.

Permettez-moi pour finir de citer cette phrase de Léon BLUM : "J'ai toujours considéré que l'égalité était le respect égal de la variété".