



Document de travail

DE FOUCHET A EDGAR FAURE, UNE MEME POLITIQUE : **L'ADAPTATION DE L'UNIVERSITE AUX BESOINS DU GRAND PATRONAT**

On ne peut comprendre l'évolution, ponctuée de crises, du système universitaire français, qu'en le replaçant dans le contexte socio-économique global du pays. En d'autres termes, les transformations de l'Université doivent être analysées en référence au développement des forces productives ⁽¹⁾ : alors, apparaissent les raisons profondes des échecs successifs des diverses tentatives de réformes, du Plan Fouchet... à la loi Faure, sans oublier les colloques de Caen et d'Amiens. Si la crise universitaire est devenue permanente, au point que les projets les plus « modernistes » périssent morts-nés (en tout cas, avant d'avoir porté leurs fruits) ce n'est pas le résultat du hasard. Bien au contraire, l'insoluble problème universitaire n'est que l'expression médiatisée de la contradiction fondamentale et irréductible du système socio-économique : celle qui naît du développement des forces productives et du maintien des rapports de production ⁽²⁾ capitalistes. C'est donc, en premier lieu, de ce fait fondamental qu'il faut prendre conscience. Cela ne peut se faire qu'à travers une approche des relations que l'Université entretient avec la société globale, avec l'économie.

⁽¹⁾ Marx appelle forces productives l'ensemble des forces qui concourent à la production : science, technique, machinisme, travailleurs manuels et intellectuels, etc...

⁽²⁾ Marx appelle rapports de production les rapports qui s'établissent entre les hommes pour la production dans le système capitaliste ces rapports sont des rapports d'exploiteurs à exploités.

Nous ne remonterons pas le cours de l'histoire au-delà de ce qu'il est convenu d'appeler la révolution industrielle. Celle-ci coïncide avec un essor important des techniques, facilité par quelques grandes découvertes, l'allongement et la complexification du processus de production, les progrès de la mécanisation, une division accrue du travail industriel. Le XIX^e siècle voit l'essor de la « grande industrie », le passage de la manufacture à l'usine. Corollairement, se font jour des besoins croissants en main-d'oeuvre plus qualifiée.

La première moitié du XX^e siècle voit naître un phénomène nouveau. Tandis que s'accélère le processus de croissance amorcé au XIX^e, se développe un phénomène qualitativement différent, que l'on nomme « révolution scientifique et technique ». On peut le caractériser sommairement comme l'irruption directe de la science dans le champ des forces productives. L'écart qui séparait encore, au début du siècle, la découverte scientifique de ses applications technologiques, se réduit jusqu'à disparaître, la technologie en vient à précéder la science ou tout au moins à se confondre avec elle, bref *la science est devenue intégrée au processus de production lui-même*.

Cela nous renvoie, très directement, à la crise de l'Université dans la mesure où c'est précisément au système universitaire lui-même qu'est dévolue la fonction de production de la connaissance scientifique. Ici, doit s'insérer

une brève analyse des fonctions de l'Université.

Trois fonctions de l'Université.

D'une façon générale et abstraite, l'Université doit en remplir trois.

1) Elle a, en premier lieu, une *fonction de production des connaissances*, c'est-à-dire, au XIX^e siècle, une fonction de recherche (si possible scientifique).

2) En second lieu, elle possède une *fonction de transmission du savoir*. Ce savoir contient à la fois une part de connaissance scientifique, et, sur la base des rapports sociaux capitalistes, une forte dose d'idéologie. L'Université est donc l'un des facteurs sociaux de *transmission de l'idéologie dominante bourgeoise*.

3) L'Université détient enfin la *fonction de formation professionnelle* technique des agents de la production sociale des biens et des services : formation *des enseignants, des techniciens, des cadres* etc...

Ces trois fonctions, l'Université les remplit à des degrés divers et, c'est là le résultat d'une longue évolution historique. Au cours de la phase pré-industrielle, la fonction de production des connaissances n'était réservée qu'à une élite extraordinairement mince, philosophes, littérateurs, ou juristes en grandes parties vouées à secréter ou à formuler l'idéologie des classes dominantes de l'époque. Quant à la fonction de formation professionnelle technique, elle était réduite, la production s'organisant dans les ateliers ou les manufactures sur la base de connaissances empiriques transmises au fil des générations. L'Université, en grande partie privée et de recrutement exclusivement bourgeois, avait pour seule fonction la transmission des connaissances acquises et de l'idéologie dominante, au travers des disciplines juridiques ou littéraires essentiellement. En somme : imprégner les jeunes bourgeois des valeurs et de la culture bourgeoise. Ces traits caractéristiques ont survécu en grande partie jusqu'à nos jours, et nous verrons pourquoi.

L'Université incapable de s'adapter aux nouveaux besoins du développement capitaliste.

La révolution industrielle eut peu de répercussions sur l'Université au sens strict du terme. Retardataire par rapport au développement des forces productives, incapable de fournir à l'industrie les cadres techniques dont elle avait besoin, elle ne put faire face. C'est la raison pour laquelle s'échelonnent, au cours du XIX^e siècle, les créations successives en dehors de l'Université, de nombreuses grandes écoles, au gré des besoins du patronat. *La main-mise du patronat sur les écoles d'ingénieurs s'explique par deux raisons : orienter la formation technique des ingénieurs dans le sens des besoins de l'industrie privée, et leur infuser l'idéologie dominante*, propre à faire d'eux des serviteurs dociles, dans le cadre des rapports de production capitalistes.

Avec le XX^e siècle et la révolution scientifique et technique (il faudrait ajouter à cela l'intensification de la concurrence internationale entre pays capitalistes développés, dans le cadre du Marché Commun et du Kennedy Round), s'exacerbe la contradiction entre les besoins de l'économie et le fonctionnement du système universitaire. Tandis que se développent, sur un rythme accéléré, les besoins en main-d'oeuvre fortement qualifiée que les écoles d'ingénieurs ne suffisent plus à former, tandis qu'apparaissent des niveaux de compétence nouveaux (techniciens supérieurs) auxquels on ne prépare nulle part, tandis que se développent des besoins en qualifications nouvelles (pluri- ou interdisciplinaires) auxquels la structure strictement cloisonnée des facultés traditionnelles ne permet pas de répondre, l'irruption de la science dans le processus de production confère à la recherche une importance cruciale, « stratégique » qui sépare la France des pays industriels plus avancés, et singulièrement des Etats-Unis. A cette tâche non plus, l'Université-vestige des mandarins en togas et des amphibondés, n'est pas préparée.

Nous devrions entrer ici dans l'analyse des tentatives de réformes qui ponctuent depuis

quatre ans la crise de l'institution universitaire (pour ne pas parler des autres, du Plan Langevin-Vallon ou du Projet Bouloche). Mais auparavant, nous devons apporter quelques précisions qui permettent de comprendre la crise dans ce qu'elle a de spécifiquement universitaire.

Il faut, en effet, expliquer l'extraordinaire longévité de l'Université libérale, qui a continué de survivre jusqu'à nos jours, alors même qu'elle était déphasée depuis longtemps par rapport au développement des forces productives et aux besoins de l'économie. Il faut d'autre part expliciter les principales médiations qui relient et séparent à la fois l'Université et la base économique. Faute de quoi, on risquerait de mal comprendre le décalage permanent des deux instances (Université-Economie) et le fait que les tensions permanentes entre les deux se soient brutalement cristallisées, à différents moments, en crises graves et projet de réformes ambitieux.

Tout d'abord, nous avons vu que l'Université s'était longtemps (et jusqu'à nos jours) définie par la conservation et la transmission d'un savoir, en tant que « patrimoine culturel ». Cette fonction pratique a pour reflet idéologique un *conservatisme social et politique extrêmement net*. Celui-ci se matérialise à son tour par l'existence de divers groupements réactionnaires (syndicats autonomes d'enseignants, Société des Agrégés, etc...) qui se donnent pour but la conservation pure et simple de l'Université libérale sous sa forme traditionnelle. Par ailleurs, les structures mêmes de l'Université expliquent en partie son inertie, sa résistance au changement : lourdeur d'un système ultra-centralisé hérité des traditions jacobine et napoléonienne, hiérarchie sclérosée des fonctions des enseignants, rigidité de la structure archaïque des différentes facultés, caractère bureaucratique du système administratif. Il ne fait pas de doute que ces caractères de l'Université « libérale » sont condamnés à terme, parce qu'ils ne répondent plus aux besoins actuels, et en dépit des efforts multipliés par tous les groupes de pression réactionnaires. Ceux-ci, néanmoins, peuvent retarder l'échéance de transformations qui sont, en tout état de cause, inéluctables.

Rôle de l'Etat, difficultés dont il doit tenir compte.

En second lieu, il ne faut pas perdre de vue que *l'une des médiations principales entre l'Université et l'Economie est l'Etat*. En système capitaliste, l'Etat a pour fonction de gérer les intérêts globaux de la classe dominante, par-delà les contradictions de cette classe elle-même (par exemple les conflits d'intérêts entre petites et moyennes entreprises, et les grandes entreprises industrielles), et à travers les contradictions inhérentes au système, en maintenant les rapports de production capitalistes. Il dispose pour cela de plusieurs moyens, dont l'un peut être la planification « à la française ». Le V^o Plan, par exemple, ménageait les intérêts du capital français en mauvaise posture dans la compétition internationale, en maintenant un fort « volant de chômage » destiné à faire pression sur les salaires. Autres moyens : les divers projets de lois ou de réformes. L'Etat joue donc un rôle de régulateur du système, il détient une fonction essentielle de rationalisation, qui est une des caractéristiques du « néo-capitalisme ». Cette fonction, il l'exerce notamment en ce qui concerne l'adéquation de l'Université aux besoins de l'économie capitaliste. Ce faisant, l'Etat introduit en quelque sorte la logique capitaliste du profit jusqu'au sein du système universitaire. Mais il importe de noter que l'Etat, pris lui-même dans le réseau des contradictions, rencontre un certain nombre de limites dans son entreprise de rationalisation du système.

En particulier, il doit tenir compte de divers groupes de pression, les groupes réactionnaires notamment, dont nous avons parlé. Si leurs visées sont condamnées à terme, ils peuvent toutefois, provisoirement, influencer sur les projets gouvernementaux. Par ailleurs, l'industrie privée a un besoin vital de cadres techniques et de chercheurs ; mais, surtout dans la phase des difficultés actuelles (ouverture des frontières des pays du Marché Commun, concurrence américaine, etc...), elle ne peut prendre en charge ni le coût de leur formation, ni même celui de la recherche. C'est donc à l'Etat de se substituer aux entreprises

privées, et d'assurer, par ses propres moyens, formation professionnelle et recherche au sein de l'Université — et cela aux frais des couches défavorisées de la collectivité nationale, par le biais des revenus dont les sources consistent en une fiscalité inique, une fiscalité de classe (fiscalité indirecte notamment). Il va de soi que, dans ces conditions, l'action de l'Etat trouve très rapidement ses limites dans les contraintes budgétaires (surtout si l'on tient compte de l'abondance des dépenses budgétaires éminemment rentables comme celles de l'armement et de la force de frappe...). Enfin, l'éternel problème des débouchés ne peut pas trouver de solution pleinement satisfaisante dans le cadre du système néo-libéral actuel : le résoudre reviendrait à planifier l'enseignement en fonction de la planification de l'économie. Or c'est en réalité à une déplanification en règle que s'est livré, depuis sa naissance, le régime gaulliste, en commençant par désorganiser le Commissariat au Plan. Autant dire que l'on n'est pas tout à fait sur la bonne voie.

En définitive, la crise universitaire est bien l'expression médiatisée de la contradiction entre le développement des forces productives et le maintien des rapports de production capitalistes. Par là, s'explique d'ailleurs en partie sa dimension internationale, son développement simultané dans l'ensemble des pays capitalistes avancés. L'autonomie relative du système universitaire et son inertie permettent le retard constaté par rapport au développement des forces productives et sont à la source des crises qui suscitent l'intervention de l'Etat.

Voyons maintenant de façon succincte les différentes mesures qui ont été prises (ou seulement envisagées) pour résoudre la question universitaire depuis quatre ans.

Le Plan Fouchet.

Et d'abord, le Plan Fouchet. On désigne sous ce nom une série de mesures prises de novembre 1964 à février 1966. Les principales étaient les suivantes:

- orientation « sélective » dès la classe de seconde ;
- suppression de la propédeutique et instauration d'un « premier cycle » de

deux ans, divisé en sections, prolongeant les sections du baccalauréat, et sanctionné par un examen (DUES ou DUEL) ;

- deuxième cycle court : licence en un an, conduisant à l'enseignement secondaire ;
- deuxième cycle long : maîtrise en deux ans, conduisant à la recherche ou à l'agrégation et à l'enseignement supérieur ;
- création des I.U.T. (deux années d'études après le baccalauréat pour former des techniciens supérieurs).

Le Plan Fouchet était censé répondre à certains besoins immédiats et criants de l'économie et de la société : besoins en techniciens supérieurs (d'où les I.U.T.), besoins en chercheurs (d'où la maîtrise), besoins en enseignants pour le secondaire (d'où la licence). *Mais, à ces besoins accrus, le gouvernement, cerné par les contraintes budgétaires, ne pouvait répondre que par des expédients, au moindre coût.* D'où une formation au rabais des techniciens (en deux ans alors que le patronat en demandait trois !), et de maîtres (la licence en trois ans).

Il est évident, d'autre part, que ces mesures présentaient un *caractère anti-démocratique outrancier* ; sélection par l'échec à tous les niveaux d'orientation précoce (en seconde), instauration de filières parallèles et sans passerelles des I.U.T. facultés, dichotomie entre voie longue (maîtrise et ses débouchés) et voies courtes (licence, I.U.T.), c'est-à-dire entre une université d'élite réservée aux fils de la classe bourgeoise et une université de masse pour les autres. Par là-même, le Plan Fouchet, s'exposait à des réactions violemment hostiles du mouvement étudiant.

Le Plan Fouchet présentait en outre des *incohérences manifestes* qui le vouaient d'emblée à sa perte : maintien de la structure archaïque des facultés ; transposition brutale de la division licence-maîtrise, conçue pour les disciplines scientifiques, aux disciplines littéraires, maintien des classes de « techniciens supérieurs » dans les lycées, faisant double emploi dans les I.U.T.

Ces incohérences témoignent du fait que ces mesures furent prises à la sauvette, et pour répondre aux seuls besoins à court terme de l'économie. La réforme ne présentait aucune envergure ; parant au plus pressé, elle ne

portait atteinte ni aux grandes écoles (puisqu'elles-ci, tant bien que mal, fournissent une main-d'oeuvre utilisable par l'industrie), ni à l'agrégation (du fait des pressions de la Société des Agrégés, et du peu de cas que la réforme faisait de la formation des enseignants).

Mais, outre ces incohérences, le Plan Fouchet comportait de *graves contradictions*. Tout d'abord, il était d'avance certain que la fin du IV^e et le V^e Plan ne permettraient pas de dégager des crédits suffisants pour développer les I.U.T. comme prévu. De fait, dès les premières années, les I.U.T. ont pris, par rapport aux prévisions, un retard énorme. Et cependant, les projets étaient bien inférieurs aux besoins de l'économie. Ensuite, en abaissant le niveau de formation des enseignants du secondaire, la réforme abaissait le niveau de l'enseignement : dans ces conditions, quelle valeur accorder à un baccalauréat « sélectif » ? En séparant les I.U.T. du reste de l'Université, elle diminuait les possibilités d'adaptation de l'Université à l'Economie et instaurait une séparation radicale entre cadres moyens et cadres supérieurs (université de masse et université d'élite) de nature à former des cadres moyens voués à une déqualification rapide, incapables de se recycler, et, partant inutilisables, à terme, par l'industrie.

Ainsi, le Plan Fouchet, parce qu'il cherchait à pallier au moindre coût les carences de l'Université libérale, et parce que, en tant qu'expédient bâclé, il ne se donnait pas les moyens de la détruire et de la remplacer par une institution nouvelle, était dès sa naissance, voué à l'échec. Néanmoins, et à l'instar de ce qui s'était passé au XIX^e siècle avec la création des Grandes Ecoles, il avait réussi à créer en dehors d'elle une institution nouvelle : les I.U.T., directement soumise au bon vouloir du patronat.

Les projets de M. Peyrefitte de sélection.

C'est le type même des mesures — expédients visant à résoudre momentanément une contradiction devenue trop criante — en l'occurrence l'exiguité des moyens matériels et humains de l'Université (qui nous renvoie à l'exiguité du budget de l'Education nationale,

face à « l'afflux des étudiants »). Cet afflux massif n'a strictement rien à voir, quoi qu'en dise le Doyen Zamanski, avec la prolifération des étudiants fantômes. Il s'agit au contraire d'étudiants en chair et en os, et s'ils sont nombreux cela tient à trois facteurs :

- le premier est d'ordre démographique : l'enseignement subit à son tour les effets du renouveau démographique constaté en 1946. Cela était, depuis pas mal de temps, prévisible ;
- le second est d'ordre économique et social : il consiste dans l'évolution des besoins de l'économie en cadres supérieurs, avec le développement des forces productives. Sur la période 1962-1978, 20,5 % des recrutements à l'entrée de la vie active devraient se situer aux niveaux auxquels préparent les études supérieures. Or nous n'en sommes toujours qu'à un taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur qui n'est guère supérieur à 10 % ;
- le troisième aux progrès du taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire (en augmentation de 66 % de 1956 à 1963).

Les projets de M. Peyrefitte étaient donc parfaitement réactionnaires. Il n'y a pas « trop » d'étudiants. Il n'y a qu'une pénurie de moyens à l'Université, doublée d'un problème de débouchés non pas globaux (les chiffres précédents le montrent) mais spécifiques, qui ne peut être résolu que par la planification conjuguée de l'enseignement et de l'économie. Cela dit, les projets de M. Peyrefitte ont reçu des étudiants la réponse qu'ils méritaient et ont réintégré leurs cartons. Mais la Loi Faure elle-même contient des procédures de sélection camouflées dont il faudra parler.

Le Colloque de Caen.

Nous n'avons parlé que des projets gouvernementaux. Naviguant dans un réseau d'impératifs contradictoires, ils composent avec les dures réalités, ils hésitent, ils temporisent ; par contre une assemblée non officielle comme celle du Colloque de Caen pouvait se permettre d'avoir les coudées beaucoup plus franches, puisqu'elle ne se

livrait qu'à de pures spéculations, sans avoir le moindre pouvoir de décision.

Rappelons sommairement les propositions principales élaborées par le Colloque en novembre 1966 :

1) *Réorganisation des structures universitaires* :

- suppression de la structure des facultés, remplacée par des Départements d'enseignements et des Instituts de Recherche, à direction « démocratique » ; consacrés à la « recherche de pointe » ;
- les Grandes Ecoles entrent dans ce cadre et deviennent des Départements de technologie ;
- instauration d'un « noviciat » de deux ans (premier cycle) sans recherche.

2) *Dépendance de l'Université vis-à-vis de l'économie* :

- financement et orientation de la recherché : « pluralité des sources de financement », détermination des programmes de recherche en association avec les industriels, exécution des programmes « tenant compte des impératifs de la propriété industrielle » (!);
- Direction et Gestion : comités groupant des représentants des professeurs et « du monde extérieur » (!). Des « experts étrangers » peuvent être consultés pour la nomination des professeurs.

3) *Formation des maîtres et éducation permanente* :

S'il est certain que lors du colloque de Caen plusieurs tendances se sont affrontées (minorité réactionnaire ou conservatrice, majorité technocratique, frange progressiste), le courant technocratique l'a nettement emporté. En définitive, les projets de Caen sont les siens. Et s'ils n'ont strictement rien de « révolutionnaire », ils vont, par contre, très loin dans le sens de la destructuration de la vieille université libérale : ce que n'avaient pas pu ou pas osé faire Fouchet, les technocrates de Caen l'ont au moins projeté. Et même la loi Faure 1968, qui s'inspire de la « dynamique » de Caen, semble aller moins loin que ces projets technocratiques mais leur ouvre la voie.

Cela dit, *ces projets sont* justiciables de deux types de critiques :

1) Ils sont foncièrement *antidémocratique* : la priorité absolue accordée à la « recherche de pointe » reproduit la dichotomie instaurée par Fouchet entre université de masse et université d'élite : cycles longs pour l'élite issue de la bourgeoisie, cycles courts pour les autres.

Mais le souci d'efficacité des « réformateurs » de Caen les entraîne beaucoup plus loin encore que n'allait le Plan Fouchet sur la voie antidémocratique. En instaurant des *universités concurrentielles*, les réformateurs tendent à accentuer les différentes inégalités géographiques et à rééditer sur une grande échelle le système fortement hiérarchisé des Grandes Ecoles (même la possibilité des concours d'admission n'est pas exclue) dont on connaît les effets désastreux sur la démocratisation de l'enseignement. D'autre part, les projets de Caen, comme le Plan Fouchet, visent à rejeter le premier cycle (dont n'ont que faire les amateurs distingués de « recherche de pointe ») vers le secondaire (cf. projets Aigrain l'année dernière).

2) En deuxième lieu, les projets de Caen visent à remplacer le système « rigide et centralisé de l'Université libérale » par un *système extrêmement souple et décentralisé, mais étroitement relié au patronat régional*, et soumis à ses ingérences.

Quant aux contradictions internes des projets formulés à Caen, on peut supposer qu'elles résultent de l'hétérogénéité des commissions. Mieux vaudra examiner la loi Faure et les embryons d'application qu'on en connaît ça et là, plutôt que de s'attarder sur des projets dont elle s'inspire mais qui, en eux-mêmes, n'ont pas trouvé d'applications.

Le Colloque d'Amiens.

Quelques mots cependant sur le colloque d'Amiens, qui s'est tenu au mois de mars 1968, et qui portait sur les problèmes de formation des maîtres et de pédagogie dans l'enseignement primaire et secondaire. Les problèmes ont été, semble-t-il, abordé de front, et la question de la finalité sociale de l'institution scolaire clairement posée. Sa fonction sociale est-elle de former une élite ? de transmettre les valeurs dominantes ? de

dispenser une « formation de l'esprit critique des jeunes, le libre développement de leur personnalité, le « bonheur de l'enfance » ?

Les propositions élaborées à Amiens étaient d'ordres divers. Elles visaient en premier lieu à définir une pédagogie scolaire profondément novatrice, visant à donner aux jeunes « l'aptitude au changement », à leur permettre de « maîtriser les informations et les conditionnements économiques », à favoriser « l'expression et l'épanouissement des individus », à se placer d'emblée, dès le niveau de l'enseignement secondaire, dans une optique de formation permanente.

De ces principes découlaient des propositions pratiques : refus de l'encyclopédisme et de l'émiettement des programmes, constitution parmi les enseignants d'équipes pédagogiques, promotion du travail collectif. Quant aux structures scolaires : suppression des casernes que sont les écoles et les lycées actuels, création d'écoles de taille humaine cogérées disposant d'une infrastructure culturelle et sportive, socio-médicale, et administrative satisfaisante, véritables foyers d'animation ouverts sur l'extérieur et à la population du quartier. En ce qui concerne la formation des enseignants, le colloque d'Amiens comblait l'une des lacunes les plus graves du colloque de Caen, qui avait totalement passé sous silence la formation des maîtres du primaire et du secondaire : formation universitaire pour tous les enseignants, y compris les instituteurs (deux ans), suivie de deux ans de formation professionnelle par stages pédagogiques (enseignement à mi-temps dans un établissement, le reste du temps étant consacré à un travail de réflexion collective dans un « Centre Universitaire de formation et de recherche), et débouchant sur une formation ultérieure et un recyclage permanents, dans le cadre de ces centres.

Par ces choix, le colloque d'Amiens tranchait donc en faveur d'une pédagogie profondément novatrice au niveau de l'enseignement primaire et secondaire. Il

supprimait la distinction en castes d'instituteurs (formés dans les Ecoles Normales) et de professeurs (formés à l'Université) en instaurant une formation professionnelle, universitaire et pratique, unifiée. Il valorisait le travail collectif, et préconisait des mesures comme la cogestion, l'ouverture des établissements d'enseignement sur la cité, l'autonomie de gestion et de financement, l'instauration d'options libres et l'auto-discipline.

Hélas, trois fois hélas, préconiser de telles mesures revenait à se heurter de front, en premier lieu, à l'exiguïté du budget de l'Education Nationale (notamment celles qui visaient la formation des maîtres), et aussi aux besoins à court terme de l'enseignement primaire et secondaire (pénurie des enseignants peu compatible avec un allongement de leur temps de formation). L'intervention du ministre au terme du colloque laissait peu d'espoir aux organisateurs : il parla de ses propres problèmes et des palliatifs envisagés, sans discuter le moins du monde des propositions du colloque. Quant à Geismar, alors secrétaire général du Snep, il manifesta son septicisme quant à l'application des projets, soulignant qu'une véritable réforme ne pouvait que « coûter cher » et émettant la crainte que ces projets n'en rejoignent d'autres, morts-nés comme eux, dans les tiroirs de l'administration. De plus, *toute réforme pédagogique (travail en groupes, etc...) peut n'être qu'un moyen de rendre le système universitaire plus efficace. Quand on sait ce qu'est la « sociométrie » (étude des groupes) aux Etats-Unis : moyen patronal pour faire « participer » les travailleurs en laissant au capitaliste le pouvoir de décision, on comprend mieux l'intérêt de Monsieur Peyrefitte pour une modernisation de la pédagogie!*

Puis il y eut Mai... et Edgar Faure proposa une réforme, véritable révolution (sic) dans l'Université: à vous de juger si la ligne directrice a changé !

(l'Etudiant de France, décembre 1968)