

" Le Rapport Mousel "

Pour chercher si l'enseignement supérieur français actuel répond aux buts, fonctions et qualités qui ont été définis dans le précédent chapitre, le rapport tente de faire une synthèse des problèmes de structures, de méthodes et de contenu de l'enseignement supérieur tout en se fondant sur des exemples concrets et en particulier sur ceux qui ont été fournis par les résultats de l'enquête effectuée au mois de février 1962 auprès des associations corporatives.

I. - Les structures de l'Enseignement supérieur

A) Structures géographiques

1° — Il faudrait étudier tout d'abord la dispersion de l'enseignement supérieur et de ses différentes disciplines par régions dans le cadre national. En fait, nous manquons encore de critères de jugement : les appréciations faites en cette matière par les organismes de planification et d'aménagement du territoire sont encore assez vagues. Ce qu'il faudrait essentiellement apprécier, ce sont les facteurs humains et économiques qui permettent de décider de telles ou telles appréciations.

Par contre nous pouvons constater que la diffusion des collèges universitaires (C.L.U., C.S.U., Instituts d'études juridiques) a été effectuée dans le cadre régional d'une manière assez réaliste. Mais, au plan local les autorités ont souvent tendance à espérer de ces collèges qu'ils constituent un embryon de création d'une université complète comme cela s'est déjà produit, à partir des villes qui possédaient des écoles municipales. En fait, nous avons pour notre part toujours considéré que les collèges universitaires devaient se limiter au premier cycle afin de rapprocher l'enseignement supérieur de tous les centres urbains et de permettre une transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ; notons simplement que l'on perçoit déjà une tendance à créer des enseignements correspondants à des certificats de second cycle dans des collèges universitaires ce qui est contraire à la conception que nous en avons.

On trouve également en dehors des grandes villes universitaires des établissements d'enseignement supérieur technique (ex. Montluçon par rapport à Clermont-Ferrand), des écoles para-médicales et sociales (ex. Châlons dans l'académie de Dijon), des classes préparatoires aux grandes écoles (ex. au Mans dans l'université de Caen) ou même des écoles d'ingénieurs (Arts et Métiers à Cluny).

Autrement dit, il y a toute une partie de l'enseignement supérieur, celle à laquelle on pense le moins souvent, qui est séparée et isolée par rapport aux grands centres.

2° — L'enseignement supérieur dans le cadre urbain.

Le cadre traditionnel des établissements supérieurs qui a été pendant longtemps le centre administratif a évolué et est en train d'éclater sous la pression de deux facteurs :

— le logement des étudiants a d'abord amené à construire des cités universitaires à la périphérie de la ville. Ces cités universitaires ont souvent entraîné avec elles un restaurant universitaire, un équipement sportif, etc...

— d'autre part l'évolution des techniques d'enseignement et du nombre des étudiants a conduit à construire de nouveaux établissements là où on pouvait, c'est-à-dire, encore, à la périphérie.

Nous trouvons donc comme résultante de ces deux facteurs une diversité et une complexité d'autant plus grandes que la ville est étendue. Pour simplifier, nous ne parlerons pas du cas parisien qui est évidemment le plus aberrant en cette matière. Nous distinguerons cinq types de schémas qui représentent les formes les plus répandues des structures de l'enseignement supérieur français dans le cadre urbain.

a) Dans la ville universitaire traditionnelle, les

établissements d'enseignement supérieur sont groupés, non loin du centre administratif et économique de la ville. On trouve près de l'ensemble universitaire le ou les restaurants, les services et activités de l'A.G., etc...

Par contre, la cité universitaire a, en général, été construite vers la périphérie ; toutefois, il semble que dans ce cas le plus traditionnel la cité universitaire ne soit jamais excessivement distante du « quartier des facultés ».

b) Cette structure traditionnelle n'est guère viable, dans la plupart des villes, à partir du moment où les facultés sont trop vieilles et trop exigües. Très souvent, l'explosion du centre universitaire a commencé par la construction :

- d'une nouvelle faculté des Sciences
- d'une école (école d'ingénieurs surtout)

Nous voyons alors la périphérie recevoir, en plus des centres de logement étudiant, une faculté, des établissements divers, et un restaurant universitaire ; le reste de l'université restant concentré vers le centre de la ville.

c) Aujourd'hui, le mouvement tend à s'amplifier dans les très grandes villes universitaires, mais, très souvent, on assiste à un éclatement désordonné de l'université, les nouvelles implantations universitaires se répartissant sans conception d'ensemble vers la périphérie ; à un endroit, on a une faculté et une cité, ailleurs une faculté et un restaurant, etc... Il subsiste toujours un « centre » universitaire, mais il est en grande partie vidé de son contenu. Dans ce cas, les distances entre les diverses implantations, et la complexité des liaisons, s'accroissent.

d) Parfois, une conception d'ensemble permet d'éviter une trop grande dispersion. C'est ce qui se produit lorsque l'on crée un centre universitaire périphérique **annexe**, comprenant des annexes de facultés, des cités, un restaurant universitaire, etc... et permettant de créer un équipement culturel et sportif rentable. -

e) Reste le problème du campus universitaire. Nous n'avons pas d'exemple de campus universitaire en France à heure actuelle ; il semble cependant que les responsables restent favorables à des campus partiels ou complets. De toutes façons, le campus complet (toutes facultés) reste préférable au campus partiel (une ou deux facultés, un restaurant et une cité) car il permet des contacts entre étudiants de toutes disciplines ; ainsi, s'il maintient un isolement des étudiants par rapport à la population urbaine, il ne les isole pas les uns par rapport aux autres : c'est donc un moindre mal.

Toutefois, quels sont les principaux arguments employés pour justifier le Campus ? On dit d'abord qu'il facilite les contacts entre les étudiants et leurs professeurs ; ensuite, qu'il est un facteur d'accroissement du rendement de l'enseignement supérieur.

1°/ Pour qu'il facilite les contacts entre étudiants et professeurs, il faudrait que ces derniers, comme aux U.S.A., résident dans le Campus ; cette condition ne sera pas, en tout état de cause, réalisée dans un proche avenir... En attendant même qu'elle le soit, il faut bien dire que le problème des contacts étudiants-professeurs est un problème d'organisation des études elles-mêmes, et que c'est fausser cette question que de prétendre la résoudre par un logement proche ; nous verrons plus loin à quel point notre enseignement supérieur rend difficile ces contacts, et il faut bien dire que c'est l'enseignement lui-même qu'il faut bien changer.

2°/ Les étudiants n'ayant plus guère à se déplacer pour travailler, manger, dormir, même aller au théâtre ou au cinéma, on en conclut que le rendement de l'enseignement supérieur serait accru. Craignons qu'en affirmant cela on en reste à une conception très traditionnelle de ce « rendement », qui serait alors fonction **uniquement** de la quantité de travail fournie. En ce cas, le rendement de l'enseignement supérieur serait accru. Mais nous savons bien que la qualité de la formation ne dépend pas seulement de la quantité de connaissances acquises ; en particulier, le **contact social** semble bien être un élément déterminant de la formation des esprits ; or le campus l'interdit. D'autre part, le campus peut avoir des aspects psychologiques dangereux. Hormis les cas pathologiques (qui sont évités aux U.S.A. par la création artificielle d'une vie sociale entre étudiants et professeurs, par exemple, équipement, magasins, etc... gérés par eux), il est extrêmement dangereux de faire vivre uniquement entre eux pendant leur période de formation — celle où ils sont les plus disponibles aux contacts sociaux — des gens qui n'auront que trop tendance naturellement à vivre entre eux.

De toutes façons, même si les avantages (contacts et rendement) existaient réellement, ils seraient, à notre avis, bien faibles vis-à-vis des inconvénients majeurs que nous avons signalés.

Il nous faut donc conclure que dans la plupart des cas aucune conception d'ensemble ne préside à la réalisation des nouvelles implantations universitaires. Les étudiants, autrefois groupés vers le cœur de la ville, sont dispersés un peu partout et sont souvent astreints, soit à ne jamais être en contact avec la vie urbaine, soit dans le cas contraire à des déplacements de plus en plus longs, ce qui est, dans l'un ou l'autre cas, préjudiciable à des études efficaces.

B) Discipline et Types d'Établissements

Pour donner une idée d'ensemble de la diversité des types d'établissements et des

Documents

disciplines correspondantes, le rapport prend l'exemple d'une grande ville de Province.

Du tableau ainsi dressé, il ressort que la dispersion décrite pose deux séries de problèmes : il apparaît d'abord qu'il y a, d'une part, un groupe d'établissements universitaires relativement homogène et, d'autre part, un éparpillement d'établissements numériquement peu importants et souvent en marge des disciplines existantes, il se pose un certain nombre de problèmes quant à la répartition en types de facultés ou écoles.

1°/ Les problèmes de l'unité de l'enseignement supérieur

Un premier groupe universitaire relativement homogène est constitué par les cinq facultés, leurs instituts et les instituts d'université. Les INSA et les ENSI peuvent être, à la limite rattachés à ce groupe traditionnel.

Tout le reste de l'enseignement supérieur est dans le domaine de l'éparpillement.

Essayons de grouper, par rapport aux disciplines traditionnelles, les secteurs d'études ainsi dispersés :

a) par rapport aux facultés des Sciences, nous trouvons :

- les écoles d'ingénieurs
- les supérieurs techniques.

Mais les facultés des Sciences se donnent maintenant également pour mission de former toute une gamme de cadres d'entreprises, allant précisément des techniciens de divers degrés à une formation en principe équivalente à celle des ingénieurs. Toute cette question est assez connue pour qu'on n'y insiste pas. Notons toutefois que les techniciens supérieurs sont très isolés du reste de l'Université, en raison du type de formation qui leur est donné comme de la dispersion et de la spécialisation des nombreuses écoles publiques ou privées.

b) par rapport aux facultés de droit et de sciences économiques, et aux instituts d'études politiques pour une part, nous trouvons les **Ecoles Supérieures de Commerce.**

Le problème de la formation supérieure de cadres commerciaux se pose d'une manière plus aiguë qu'auparavant depuis la création, dans les facultés de droit, de la licence ès Sciences Economiques, dont les débouchés, ainsi que ceux de la section Economique et Financière des Instituts d'Etudes Politiques, sont proches de ceux des écoles de Commerce.

c) par rapport au groupe Médecine-Pharmacie-Dentaire, il y a :

- les écoles vétérinaires. Celles-ci sont à mi-chemin entre la médecine et les instituts

agronomiques. Leur isolement est accru par une implantation universitaire souvent extérieure à la ville, nécessitée par l'objet des études.

— les écoles para-médicales et sociales. Elles forment des infirmières, des assistantes sociales, des sages-femmes, des kinésithérapeutes. Ces diverses branches ont une certaine unité. Or, les écoles para-médicales et sociales, déjà divisée entre un secteur public et un secteur privé, sont réparties et multipliées dans la plus totale anarchie. Par ailleurs, elles auraient besoin d'être proches des secteurs universitaires pour leur permettre d'avoir pour les uns une formation médicale et pharmaceutique, pour les autres une formation juridique.

d) par rapport aux facultés des Lettres : quelques écoles mais surtout l'Ecole Nationale des Langues Vivantes Orientales.

e) par rapport à l'ensemble de l'enseignement supérieur les classes préparatoires aux grandes écoles. Elles sont réparties entre de nombreux lycées. Le cas le plus évident est celui de Paris où pour toutes les préparations 45 lycées et lycées- techniques ont une ou plusieurs classes préparatoires. Sur toute la France, les classes préparatoires sont réparties sur **125 lycées et lycées techniques.**

f) il reste encore une série d'écoles que l'on peut difficilement classer par rapport à telle ou telle discipline : en particulier dans le secteur artistique et architectural.

Or, tous se plaignent d'une telle situation et insistent sur les inconvénients entraînés principalement par leur coupure de la discipline principale dont ils constituent un secteur particulier. En fait, cette situation a deux inconvénients majeurs :

— d'abord, elle isole une grande masse d'étudiants dans des structures souvent archaïques, dispersées géographiquement, diverses juridiquement, etc...

— elle rend impossible de réelles **orientations** ; elle fait perdre à beaucoup le bénéfice du contact avec l'Université, et en particulier, de tout l'environnement culturel universitaire ; bref, elle fait de ces étudiants des « parias » dans l'enseignement Supérieur.

2°/ La répartition par principales branches de disciplines.

Nous avons essayé de rapprocher les branches d'enseignement dispersées des branches principales actuellement admises : Lettres, Sciences, Droit, Médecine et Pharmacie.

Nous avons demandé aux responsables des corps de toutes les disciplines de réfléchir sur la **justification** de l'existence même de leur discipline ; c'était un effort d'objectivité difficile, mais les résultats que nous avons pu obtenir sont

Documents

assez caractéristiques. Le problème était de savoir si la diversion en disciplines actuelles correspondait :

- à la spécificité de la discipline elle-même
- à un besoin professionnel précis
- aux deux
- à aucun des deux.

Voici quelques exemples de résultats que nous avons obtenus

a) les scientifiques sont unanimes à répondre que leur discipline se justifie par sa spécificité seule ; ils répondent parfois que le besoin professionnel est « Enseignement - Industrie - Recherche », ce qui veut justement dire qu'il n'y a pas de besoin professionnel précis qui justifie ce secteur ; ce qui le distingue du secteur Grandes Ecoles d'ingénieurs qui ajoutent à une même spécificité l'existence d'un besoin professionnel précis.

Les juristes ont une opinion à peu près semblable ; on pourrait leur reprocher de n'avoir pas assez mis en lumière le problème de savoir si la branche « Sciences Economiques » des facultés de Droit répondait à l'un ou l'autre des critères.

b) à l'inverse, les étudiants en pharmacie et les étudiants paramédicaux et sociaux pensent que leur secteur se justifie exclusivement par les besoins professionnels et admettent donc implicitement que les études qu'ils font n'ont qu'une faible spécificité par rapport, soit à la médecine, soit aux Sciences. En particulier, le phénomène est très net en ce qui concerne les paramédicaux et sociaux qui « souhaitent un rapprochement avec médecine et pharmacie, pour les infirmières, sages-femmes et kinésithérapeutes et avec Droit pour les Assistantes Sociales » ainsi qu'on l'a déjà signalé.

c) la Médecine semble être justifiée à la fois par un besoin professionnel précis — quoiqu'il tende depuis un certain temps à se diversifier — et par une spécificité très nette des études. Nous sommes en présence, en cette matière, du problème le plus facile puisqu'en définitive la justification d'un secteur disciplinaire « Médecine » se fait très naturellement.

d) Quant aux réponses des littéraires, elles sont toutes très claires : ils hésitent d'abord sur la spécificité des études. La plupart disent qu'il n'y en a pas, mais la Corpo de Lettres de Rennes précise utilement « Spécificité d'une partie des études de Lettres : Philo, Langues, Lettres, Histoire. Mais certaines matières : géographie, sociologie, psychologie, sont autant scientifiques que littéraires. Cela correspond à des conceptions aujourd'hui dépassées. Les études de lettres correspondaient au début du siècle aux besoins, fournissaient des enseignants et des cadres supérieurs qui n'avaient pas besoin d'être hautement spécialisés ni d'être des techniciens.

Les études étaient en outre pour la bourgeoisie un but autant qu'un moyen »...

En définitive, à partir d'une réflexion sur la justification actuelle des secteurs disciplinaires, nous voyons se dresser trois séries de problèmes :

— celui du groupe des disciplines de la « santé » avec en particulier le problème des écoles annexes.

— celui des Facultés des Sciences, des Grandes Ecoles Scientifiques et des Techniciens Supérieurs.

— celui des facultés de Droit, des Ecoles de Commerce, des Instituts d'Etudes Politiques et des sciences « sociales » des facultés de Lettres.

La Fédération Nationale des Etudiants en Droit, en Sciences Economiques et en Sciences Politiques a dressé un tableau complet de la situation complète d'une série d'établissements d'enseignement supérieur qui enseignent des disciplines proches les unes des autres, dénommées « Sciences Sociales », que le rapport reprend.

Une telle analyse pourrait être reprise avec profit pour les deux autres problèmes principaux que nous posons.

Ainsi, les disciplines elles-mêmes sont mal définies. On pourrait ajouter bien des critiques : par exemple, demander quels sont les critères qui conduisent dans les diverses facultés, à créer des instituts dont la multiplication n'a d'égal que le petit nombre d'étudiants qui les fréquentent.

3°/ Les rapports entre les disciplines sont peu organisés :

L'absence de parallélisme dans les structures de chacune des disciplines de l'enseignement supérieur les isole les unes par rapport aux autres. Si cette structure empêche des recyclages, des changements d'orientation, elle est également un obstacle aux « rapports interdisciplinaires ».

Ces rapports interdisciplinaires posent deux types de problèmes. Le premier est celui des professions qui font appel à des connaissances dont les enseignements sont répartis dans diverses branches disciplinaires. Pour créer une structure de l'enseignement supérieur, intégrée à l'enseignement supérieur, dispensant ces types d'enseignement (ex. études d'architecture) il faudrait que les diverses facultés soient organisées d'une manière à peu près semblable ; de même il est des activités professionnelles qui font appel à des connaissances différentes suivant les cas mais ont des techniques semblables et pour lesquelles il serait souhaitable que l'enseignement de ces techniques soit commun (ex. enseignement administration des entreprises).

Enfin chaque discipline fait appel à des connaissances de base enseignées dans d'autres disciplines. Ainsi la connaissance d'une langue vivante est nécessaire pour tous. Un économiste doit avoir une formation mathématique de base.

Or la structure disciplinaire actuelle est un obstacle à l'acquisition de ces connaissances de base.

Tous les exemples cités par le rapport convergent vers une constatation évidente : les cycles (Lettres, Sciences) ou années d'études (Droit) sont séparés par des examens qui constituent des barrages qui provoquent un très grand déchet (70 à 75 % des étudiants jamais licenciés). Le problème est alors de savoir si le rôle des cycles est bien de constituer une pyramide de sélection plutôt qu'un système d'orientation et de spécialisation progressive.

— Quant à la progressivité de spécialisations on s'aperçoit que les propédeutiques (pour les lettres et les sciences), les premières années (Droit, Médecine...), les classes préparatoires, sont organisées de telle sorte qu'on considère que l'orientation est pratiquement une chose acquise ; si un certain délai est maintenu pour la spécialisation, il est très court, les étudiants de droit peuvent s'orienter entre la branche juridique et la branche économique, mais doivent le faire au cours de leur première année d'études.

— Le système actuel est un système de sélection et non d'orientation. Nous aurons à revenir sur ce problème, mais nous noterons d'abord que, d'une part, aucune information réelle n'existant sur les conséquences de l'orientation prise, aucune confrontation des aptitudes de chaque étudiant avec celles qui sont nécessaires dans la voie où il s'engage et que d'autre part les examens sont faits pour « écrémer », non seulement il s'agit d'un système de sélection, mais encore cette sélection se fait mal.

D'ailleurs les cycles ne sont pas unifiés. Ils existent en Lettres et en Sciences sous leur forme classique, sans toutefois correspondre à un nombre égal de certificats de licence ; ils existent partiellement en Droit (3ème cycle et doctorat), pratiquement pas en médecine⁹), pharmacie et toutes autres disciplines. Le contenu de chacun des cycles est lui-même différent. On juxtapose des régimes d'années (Droit, Médecine) et des régimes de **certificats** (Lettres, Sciences). Le régime des certificats n'est pas autre chose qu'un vestige du passé et n'a plus grand chose à faire avec l'enseignement moderne.

Encore faudrait-il que les cycles correspondent à un rôle bien défini. Ce n'est guère le cas, en aucune des matières. « On a soulevé le problème de la propédeutique. C'est un barrage, et de ce fait, le scandale de

l'enseignement. Je n'y reviens pas sauf pour essayer de définir le sens qu'on pourrait lui donner.

« D'abord fournir à l'étudiant les moyens de faire des études supérieures. Il n'est pas normal qu'on perde son temps à faire de l'anglais ou du latin en cours de licence. On doit certes, utiliser des textes anglais, latin, et autres, mais non réapprendre des langues étrangères. En d'autres termes, la propédeutique pourrait donner à l'étudiant les moyens de se servir des langues étrangères et cela est valable pour un certain nombre d'autres moyens : les statistiques, le calcul, etc...

« Le deuxième objectif de la propédeutique, c'est de permettre à l'étudiant d'apprendre à relativiser la spéculation qu'il adopte. Il serait plus intelligent de lui donner à choisir entre un enseignement de littérature, d'Histoire, de philosophie. Il faut qu'il sache qu'il existe un autre éclairage possible de la même question et cela est certainement valable pour toutes les autres disciplines.

« Le troisième objectif, c'est l'orientation, la familiarisation avec la discipline. Si l'étudiant s'aperçoit que son choix ne lui convient pas, il doit pouvoir changer de branche et s'orienter vers une autre licence. En d'autres termes, se rendre compte du mauvais aiguillage et repartir vers une voie meilleure ». (P. GAUDEZ - Colloque de Royaumont).

Ce qui est valable pour la propédeutique l'est également pour le second cycle. Le troisième cycle est vraisemblablement celui des trois dont l'existence est justifiée par un rôle bien précis. Mais il s'agit du cycle final et il est donc normal qu'il soit déjà tourné vers une préparation à l'activité professionnelle, en particulier par la recherche.

Tout cela n'améliore pas l'imbroglie de l'Enseignement supérieur ; mais surtout, cette absence de parallélisme, même modeste, entre les différentes disciplines fait qu'un étudiant qui a échoué est perdu pour l'enseignement supérieur, s'il a épuisé les possibilités de se représenter, car il ne peut pas se réorienter ; la conclusion est claire : il est inutile de se lamenter sur une « baisse du niveau » des étudiants pour tenter de justifier un scandale qui dure depuis des années, la vérité c'est que **l'enseignement supérieur, tel qu'il est organisé, prive la Nation des cadres, professeurs, techniciens et chercheurs dont elle a besoin.**

« Ainsi le nombre des étudiants a quintuplé en 50 ans, mais le nombre des diplômés a seulement doublé » (Maurice LOI, le Désastre Scolaire).

Et la solution n'était pas d'accepter ce fait en créant des cycles courts, qui n'ont pour résultat que de cacher la réalité. Mais les responsabilités ne sont < pas > à attribuer aux seules structures ; elles proviennent également de ce que sont à

⁹ Le rapport a été écrit avant la récente création d'une année préparatoire en médecine.

l'heure actuelle le contenu et les méthodes de l'enseignement supérieur.

II. - Le contenu de l'Enseignement supérieur

C'est, pour les problèmes du contenu de l'enseignement supérieur que l'analyse critique commune à toutes les disciplines est la plus difficile ; c'est ainsi, comme en témoignent les réponses à l'enquête sur l'enseignement supérieur, le domaine que l'on a le plus de difficultés à juger. Aussi aurait-il d'abord été nécessaire de pouvoir présenter, un rapport succinct d'analyse du contenu de chacune des disciplines, et, dans ces conditions, ces quelques lignes constituent plus des directions de recherche qu'une analyse complète.

A) Adaptation du contenu aux buts de l'Enseignement Supérieur en ce qui concerne la formation des Etudiants

Ce qui ressort clairement en tous cas, c'est que l'enseignement supérieur n'est en aucun cas adapté aux trois formations que nous avons définies ci-dessus, formation individuelle, formation professionnelle, formation sociale.

On peut commencer par le plus simple : la dernière des trois n'existe pas, ou quand elle existe, c'est une caricature de ce qui devrait être la formation sociale dans l'enseignement supérieur. A la limite, cela consiste à apprendre à l'ingénieur que l'ouvrier doit se décoiffer devant lui...

Mais, ainsi qu'on l'a signalé dans le premier chapitre, cela peut prendre des formes beaucoup plus insidieuses. En tout cas, la formation sociale n'existe pratiquement pas.

L'opposition traditionnellement entretenue entre les deux autres formations fait que < dans > la plupart des secteurs l'une est trop prépondérante et l'autre sacrifiée. En général, l'opposition entre le groupe des facultés et celui de tous les autres types d'établissements en est la manifestation. Il y a deux conséquences à cela : la première c'est que les deux tendances sont exagérées à l'extrême : il suffit de voir ce qu'est l'enseignement « culturel » dans le Technique Supérieur, ou ce qu'est la formation pratique dans les facultés des Lettres. La seconde conséquence est plus grave: lorsqu'on découvre, dans le secteur « facultés » notamment, qu'il n'est plus possible de maintenir une telle situation, la « révision déchirante » se fait la plupart du temps en dépit du bon sens, avec des débats aussi

passionnés qu'inutiles, qui ont pour seul résultat de **laisser faire** (est-ce là le « libéralisme » de l'Université) plutôt que **d'organiser** la formation professionnelle.

Encore faudrait-il voir quelle est la conception de l'enseignement culturel et de la formation professionnelle qui président à l'enseignement supérieur actuel. Il suffit pour se le représenter de relire les pages précédentes qui ont été consacrées à ces deux formations et de les comparer à ce qui existe à l'heure actuelle. Quand imposera-t-on la seule voie raisonnable entre une culture de musée et une formation professionnelle étroitement intéressée.

Un tout autre aspect du problème du contenu de l'enseignement est également à envisager, celui des places respectives de l'enseignement pratique et de l'enseignement théorique.

B) Enseignement Théorique et Enseignement Pratique

La plupart des représentants des **facultés** se plaignent d'un enseignement trop théorique ; les autres regrettent, au contraire, une place trop peu importante donnée à l'enseignement théorique. Cela reflète encore une opposition entre la structure facultés et les autres, semblable à celle que nous évoquions plus haut.

1° — Cela dit, l'enseignement théorique est peu critiqué en tant que tel lorsqu'il existe. On insiste cependant d'une manière générale sur les problèmes de la liaison entre cet enseignement théorique et la recherche. La recherche, en effet, n'est pas seulement une méthode d'étude, mais elle constitue aussi un contenu de l'enseignement.

2° — Sur l'enseignement pratique, les problèmes sont clairs. Quels buts à assigner à l'enseignement pratique ? D'abord, donner des **techniques d'expression orale et écrite ; d'autre part, donner l'habitude d'une méthode de travail**, être un **enseignement méthodologique**. Or, très souvent, il n'est rien de tout cela, et, ce faisant, n'existe en dehors du nom de « travaux pratiques » que très peu. En admettant que c'était là le but des Travaux Pratiques, il faut bien reconnaître qu'ils ne l'ont à peu près jamais atteints, sauf dans certaines branches particulières.

« Quelle que soit la profession où débouchera l'étudiant, la nécessité est la même de savoir s'exprimer, rédiger un rapport, exposer une question. L'administration comme l'entreprise exigent cette formation aux techniques d'expression : rédaction de rapports, exposé de problèmes, formation de personnel.

L'étudiant de licence, actuellement, s'aperçoit

qu'il ne sait plus écrire correctement le jour de l'examen. On voit mal comment il pourra plus adapter son expression à un auditoire exigeant (pédagogie) ou arriver à une expression claire des situations complexes de l'entreprise.

L'origine du mal, c'est la prépondérance des cours prononcés « ex cathedra » sur les travaux pratiques (ceux-ci tendent d'ailleurs à se transformer eux-mêmes en véritables cours du fait d'une déplorable insuffisance de crédits, donc de professeurs et assistants, par rapport au nombre sans cesse croissant d'étudiants). Les rapports entre professeurs et étudiants dans des amphithéâtres de 100 à 150 places demeurent lointains et accroissent encore le caractère abstrait des aptitudes individuelles de ses étudiants.

Il est indispensable de développer les exercices pratiques. Qu'on nous apprenne à travailler, qu'on nous contrôle qu'on nous habitue à établir une documentation et à aborder une question. Ce n'est pas à travers des amphis surchargés ou des cours photocopiés bachotés que ces buts peuvent être atteints ». ⁽¹⁰⁾

3° — Reste le problème des stages. C'est un lieu commun que d'affirmer qu'il n'y a aucune conception des stages dans l'enseignement supérieur ; du stage facultatif pendant les grandes vacances de l'étudiant en lettres qui a surtout besoin d'argent, au stage hospitalier de l'étudiant en médecine, on trouve à l'heure actuelle une innombrable variété de stages obligatoires ou facultatifs, longs ou courts, formateurs ou rémunérateurs, etc...

Il est d'abord intéressant de noter ce qui est derrière la façade de déclaration philanthropique, l'attitude des employeurs. En voici quelques exemples : « Exploitation notoire des élèves-infirmières » (Para-Médicales, Dijon). « En général dès l'intérêt des industriels, mauvaise utilisation des étudiants, qui sont ou exploités (on leur fait faire un travail dans l'intérêt de l'industriel et non dans son intérêt) ou employés à diverses besognes (ex. un étudiant en psychologie qui a balayé les ateliers de l'usine Lustucru pendant un mois) » (Grenobles-Lettres).

« Ils sont obligés de recevoir des stagiaires. Une fois cette condition remplie, leur travail est terminé » (Lyon, techniciens supérieurs). « Les industries sont assez peu favorables aux stages des universitaires (de facultés) » (Dijon-Sciences).

Du fait que n'existe en effet aucune conception du stage quant à son rôle, quant à son contenu ou quant à son organisation, une très large marge est laissée aux employeurs pour en faire ce qu'ils veulent. Dans l'ensemble, les stages organisés par des CLEE dans lesquelles les A.G. travaillent activement sont beaucoup mieux contrôlés que les autres.

Il aurait fallu également que les stages soient d'abord **préparés, puis exploités**. Or, quant à la préparation du stage qui aurait un caractère à la fois technique et économique-social, les seules expériences valables ont été réalisées par des A.G. pour les stages des CLEE. Le plus souvent, l'étudiant part en stage sans aucune préparation. En ce qui concerne l'utilisation a posteriori du stage, le **rapport de stage** serait une bonne chose, si le stage a été utile à l'individu, s'il permettait une communication et une confrontation des diverses expériences réalisées par les étudiants. Or, le rapport de stage ne circule pas il est dans certain cas simplement noté par un professeur...

Au milieu de l'imbroglie des différents types de stages, il existe un groupe organisé d'une manière à peu près cohérente : le stage de C.P.R. Mais, s'il s'agit d'une catégorie unifiée, elle n'en présente pas moins un certain nombre de défauts très caractéristiques, dont le principal est la place du stage dans la formation du futur enseignant. Dans la conception du stage, l'un des aspects qui a le moins été étudié est celui du moment où, au cours des études, il convient de placer le stage. Dans le cas du C.P.R., c'est bien évident : n'est-il pas aberrant de ne donner l'occasion au futur enseignant de confronter ses aptitudes et capacités avec les réalités de sa profession qu'une fois que sa formation est **pratiquement terminée** ? Notons en passant que cette absence de conception du STAGE est particulièrement grave s'agissant de la formation des enseignants.

III. - Les méthodes de l'enseignement supérieur

La critique que nous ferons des méthodes de l'enseignement supérieur portera sur quatre points.

— Nous verrons d'abord quelles sont les caractéristiques actuelles du « travail universitaire ». Puis nous envisagerons des aspects plus détaillés.

— Une insuffisante définition des rôles respectifs de l'enseignement oral de l'enseignement écrit.

— L'initiative de l'étudiant dans l'enseignement supérieur ?

— Les examens et les concours.

A) Le Travail Universitaire

1°/ Caractéristiques générales.

¹⁰ P. Gaudez, Les Etudiants.

Le travail universitaire peut prendre quatre formes. Il y a d'abord la forme de « travail en foule » qui est représentée par le cours fondamental ; ensuite, il y a la « classe » de l'enseignement secondaire transposée dans le supérieur : travaux pratiques ou conférences de méthode (25 à 40 étudiants). Il y a aussi parfois le groupe de travail (maximum 10 étudiants) ; enfin, le travail individuel. Tout cela se retrouve dans l'enseignement supérieur ; l'étudiant participe à ces différentes formes de travail plus ou moins selon les cas ; aucune conception d'ensemble ne préside à leur répartition dans l'emploi du temps de l'étudiant.

a) **le cours fondamental** : Partout, **le cours magistral théorique** est dispensé à tous les étudiants, quel que soit leur nombre (de 50 à 700 étudiants). C'est l'enseignement oral par excellence (sur cet aspect, nous reviendrons plus bas).

Outre le nombre d'étudiants qu'il réunit, il est caractérisé par sa durée (1 heure à 1 heure 1/2). Or, « pour les cours les plus théoriques, l'attention est difficilement soutenue pendant l'unité de cours, 1 h. 30, par un amphithéâtre de 120 élèves » (ENSAM Châlons). On s'accorde à reconnaître que le genre d'exercice n'est difficilement soutenable pendant plus de 3/4 d'heure. Dans de nombreux pays étrangers, on a ainsi adopté pour durée d'un cours les 45 minutes (par exemple en Allemagne).

Le cours fondamental est très souvent **subi** par l'étudiant plus qu'agi. Pour qu'il en soit autrement, il faudrait que les étudiants puissent y **participer**. Des professeurs en ont tenté l'expérience ; elle a souvent été un échec : une discussion dans un amphithéâtre de 300 à 500 étudiants est pratiquement impossible, quelles que soient la bonne volonté du professeur et des étudiants. Pour qu'il en soit autrement, il faudrait que le nombre d'étudiants soit moins élevé. C'est ce que l'on a essayé de faire en créant les travaux pratiques, ou conférences de méthodes, destinés à réunir un nombre moins élevé d'étudiants.

b) **travaux pratiques, conférences de méthodes** :

Or ceux-ci n'existent pas toujours. Quand ils existent, ils ne sont pas toujours obligatoires et, compte tenu du fait que de nombreux étudiants ont des activités extérieures à l'Université, qu'en raison de l'insuffisance des locaux ils ont lieu parfois le soir, etc., la présence aux travaux pratiques non obligatoires est souvent très insuffisante.

Cela n'empêche pas d'ailleurs que les effectifs des étudiants dans un groupe de travaux pratiques sont souvent très élevés : « 15 à 70 étudiants » (Pharmacie-Grenoble). « En chimie pour MPC, groupes de 60 étudiants » (Lille-

Sciences). Toutes les corps signalent qu'en moyenne il y a une quarantaine d'étudiants présents aux groupes de travaux pratiques. Or ce qui a été dit des effectifs de classes de l'enseignement secondaire est évidemment valable pour l'enseignement supérieur : le chiffre de 25 étudiants constituerait un chiffre à ne pas dépasser. Dans l'ensemble, nous sommes bien loin du compte.

Que fait-on dans les séances de travaux pratiques ? En principe, celles-ci seraient destinées, quelles que soient les matières, à donner la possibilité d'envisager les applications concrètes du cours fondamental : cela va du problème ou de l'initiation au travail en laboratoire en Sciences au Commentaire d'arrêt en Droit. Ils doivent également permettre de donner à l'étudiant une méthode de travail. En fait, ce que l'on a dit du cours fondamental entraîne une déviation grave du rôle des travaux pratiques. Un grand nombre de corps nous ont signalé que, « à cause des effectifs, la distinction entre les cours magistraux et les travaux pratiques n'apparaît pas toujours clairement » (Rennes-Lettres) et que, en conséquence, les travaux pratiques eux aussi servent très souvent à dispenser l'enseignement théorique fondamental : « Ils servent aux corrigés de **devoirs, aux cours complémentaires, rarement à des exposés de méthodes** » (Caen-Lettres) ; « en principe à donner une méthode de travail, en fait ils deviennent de plus en plus des **cours théoriques** » (Grenoble-Lettres).

De toutes façons, même l'effectif optimum de 20 étudiants ne leur permet pas un travail collectif **entre eux** ; il devrait seulement conduire à permettre un contact plus utile entre eux et le corps enseignant. Un travail collectif des étudiants devrait être recherché dans une unité encore moins nombreuse.

c) **Le groupe de travail.**

Le groupe de travail, ou « groupe de monitorat » devrait répondre à cette exigence. Or :

— le groupe de travail ne devrait pas être une forme d'enseignement, mais une forme de travail des étudiants. En fait, quant le groupe de travail a été créé par l'administration, il a presque toujours été dévié de son but initial. Surtout, on s'en est servi pour suppléer à l'insuffisance des travaux pratiques et du nombre d'enseignants. Ainsi les moniteurs deviennent dans de nombreuses facultés des « enseignants au rabais » ⁽¹⁾, au rabais à un double point de vue : d'abord, parce qu'ils n'ont pas la formation d'un chef de TP, d'un assistant ; ensuite, parce qu'ils perçoivent un

¹¹ Entendons-nous bien : même s'ils ont des connaissances très étendues, ils ne sont pas préparés à jouer le rôle d'un assistant.

traitement dérisoire. Si cela est pratique pour l'administration, nous devons nous élever contre une telle dénaturation de ce que devaient être les moniteurs et les groupes de travail.

Le comble de l'aberration en ce qui concerne les moniteurs se rencontre dans les facultés des lettres ; « Il n'y a pas de moniteurs pour les groupes de travail. Ils servent de bibliothécaires, secrétaires ou font fonctionner des labos de phonétique... » (Rennes-Lettres). « Il n'y a pas de groupes de travail dirigés par des moniteurs à l'Institut de géographie (5 **moniteurs qui sont aide-bibliothécaires** : Paris, UGFL).

— le groupe de travail de 5 à 10 étudiants est encore peu développé ; il l'a été parfois ⁽¹²⁾ sous l'initiative des Associations Générales et des Corps, parfois, expérimenté systématiquement (facultés de Droit).

d) le travail individuel.

Il ressort des développements précédents que l'étudiant ne connaît guère, en dehors des initiatives des A.G. et des Corps, que deux formes de travail :

- le travail anonyme « en foule »
- le travail individuel.

Mais ce sont là, en fait, deux versions d'une même forme de travail universitaire. Le travail universitaire ne fait appel, ni à une collaboration entre étudiants, ni à un échange étudiants-enseignants.

2°/ Causes

La cause la plus immédiate de la situation décrite est évidemment, le déficit non amorti en enseignants, quels qu'ils soient. Nous avons donc, à l'origine, l'attitude politique gouvernementale vis-à-vis de l'enseignement en général, qui se traduit par la désorganisation la plus totale des méthodes de l'enseignement supérieur. Dans le même ordre d'idées, il faut ajouter qu'une transformation des méthodes n'a pas des conséquences uniquement au niveau du recrutement des maîtres ; elle en a de très importantes au niveau des constructions scolaires. Or, non seulement les constructions de facultés et écoles sont insuffisantes en nombre, mais encore ce qui est construit ne répond pas aux exigences qui seraient celles d'un renouvellement des méthodes : petites salles de travail, centres de documentation, etc...

Mais il y a une autre raison qui n'est pas moins importante que la précédente. Les « méthodes » actuelles de l'enseignement supérieur traduisent **une conception du travail universitaire**. C'est une conception selon laquelle

le travail universitaire est un travail individuel ; elle a une double conséquence sur les étudiants :

— au niveau de leurs rapports avec les maîtres : ils sont anonymes. Le seul contact qui existe, celui de la conversation à la fin du cours, est bien rare et en tout cas superficiel. Cela, nous aurons à le préciser en envisageant le problème de l'enseignement oral et de l'enseignement écrit et celui de l'initiative de l'étudiant.

— au niveau des relations des étudiants entre eux. Le milieu étudiant n'est pas, à l'heure actuelle, une collectivité, mais une somme d'individus. Nous le préciserons en envisageant le problème des examens et des concours.

B) Enseignement oral et Enseignement écrit

C'est sur le problème du cours fondamental et du photocopié que nous centrerons l'étude de cette question. Actuellement, le cours fondamental peut prendre deux formes ; il peut être exclusivement oral ; ou il peut être **oral et photocopié**.

1°/ **Le cours exclusivement oral**. Beaucoup de professeurs y semblent encore favorables, car c'est la forme ancestrale de l'enseignement de l'Université. En fait, il n'est absolument plus adapté aux exigences contemporaines de la formation des étudiants, et cela pour deux raisons principales :

D'abord, la qualité extérieure, formelle, prime traditionnellement dans le cours oral. La réalité est qu'il devient difficile de permettre aux étudiants en une cinquantaine de leçons au grand maximum, de prendre connaissance de l'ensemble d'une question, quelles que soient par ailleurs les talents d'orateur, ou d'esprit de synthèse du professeur.

« Il y a lieu de distinguer une forme parfaite et une forme dégradée. Dans le premier cas, le professeur est un « magicien » : il vous montre un bon tour de passe-passe, c'est-à-dire le résultat obtenu en passant d'un état à un autre. Cet exercice doit émerveiller, amuser et intéresser l'auditoire, lorsque le tour a plu. Le maître le répète autant de fois que c'est nécessaire jusqu'à ce que certains auditeurs aient compris. Avant que tout le monde n'ait compris ou ne soit lassé, il donne l'explication du tour.

Il existe par exemple des professeurs d'histoire qui se mettent parfaitement dans la peau des personnages historiques étudiés et réussissent à faire revivre des scènes qui passionnent les élèves. Une telle disposition d'esprit est rare chez les professeurs car elle demande un réel talent ; d'un autre côté, les professeurs se laissent progressivement gagner par la routine.

¹² voir plus bas, chapitre suivant.

La forme expositive routinière constitue la forme d'enseignement la plus répandue. Le cours se déroule comme un monologue fastidieux « On ne cesse de crier à nos oreilles comme qui verserait dans un entonnoir et notre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dit. » (Montaigne).

La connaissance se présente comme une sorte de catéchisme a priori, qui interdit la libre discussion et qu'il faut absorber à tout prix. ⁽¹³⁾

Mais ce serait encore un défaut mineur par rapport aux problèmes de l'« enregistrement » du cours par l'étudiant. En premier lieu, nous savons tous que, en raison, soit d'activités professionnelles, extérieures, soit de manque de place dans les amphithéâtres, soit (pourquoi pas ?) des vertus somnifères du maître, la présence au cours ne peut être raisonnablement exigée. Ensuite et surtout, le cours oral seul impose la « prise de notes ». Qu'y a-t-il de plus pénible, et de moins rentable qu'un amphithéâtre penché sur ses feuilles de papier pour recueillir tant bien que mal le maximum de phrases du professeur. Il ne semble pas qu'un tel système développe les qualités d'intelligence ; ce le serait si l'étudiant se contentait de noter une synthèse. Pour qu'il en soit ainsi, il faudrait que le texte des cours existe ailleurs.

D'autre part, « le principal défaut de la prise de notes est que l'effort de notation, parfois intense, nuit à l'effort de compréhension : la première chose est de comprendre les idées, les prendre en notes est secondaire » ⁽¹⁴⁾. Cela nous l'avons tous ressenti.

Malgré tout, le cours oral fait parfois penser que l'Université n'aurait pas encore été touchée par un progrès technique qui n'est quand même pas tout à fait récent : l'imprimerie...

2°/ Mais les photocopiés, dans la conception actuelle, ne permettent pas de résoudre tous les problèmes. On rencontre à l'heure actuelle dans l'ensemble deux formes de photocopiés :

— le photocopié est dans certains cas l'« intégrale » du cours. En ce cas, le professeur le perfectionne assez souvent, parce que c'est en quelque sorte, aux yeux des autres, « son ouvrage » (c'est même parfois pour lui, le premier embryon d'un traité...). Il n'est pas rare de voir, hélas, le photocopié, avec quelques compléments d'une année sur l'autre, lu en chaîne par le professeur ; l'enquête auprès des corps témoigne d'un certain nombre de cas de ce genre.

— parcourir le photocopié et également considéré comme un **complément** au cours oral. Les professeurs en ce cas, ont une tendance à le considérer comme un pis-aller.

Ainsi qu'on peut le constater, le photocopié est encore loin de résoudre tous les problèmes du cours fondamental. Au surplus, son prix actuel en fait un système assez antidémocratique. Les photocopiés existent à l'heure actuelle sous trois formes : entreprise privée (pour beaucoup de facultés à Paris) ; gestion par les A.G. ou les Corps ; gestion par l'administration d'écoles. Dans tous les cas il est payant, avec, dans le premier cas, certainement un gain très substantiel. Le fait que l'usage du photocopié ne soit pas gratuit est bien la preuve que son rôle n'est pas encore **reconnu** dans l'enseignement supérieur français.

C) L'initiative des Etudiants

Le problème de l'initiative laissée aux étudiants a deux aspects ; d'abord, l'initiative de quoi faire ; ensuite quel est le cadre de cette initiative.

Pratiquement, l'initiative des étudiants dans l'enseignement supérieur doit pouvoir s'exercer dans les domaines de la **recherche** et de la **documentation**. Nous avons déjà dit que l'enseignement doit être lié à la recherche. Mais les facultés de recherche laissées à l'initiative de l'étudiant ou du groupe d'étudiants sont en fait limitées au 3^e cycle.

Est-ce que l'on invite, au cours du second cycle, les étudiants à approfondir eux-mêmes certaines questions par un embryon de recherche ? Quant à la documentation, elle n'est même pas, dans l'ensemble, reconnue comme une méthode de travail.

Par ailleurs, pour que cette initiative des étudiants puisse s'exercer, il faut que les moyens leur en soient donnés. Or, on les **guide** peu dans cette direction. C'est évidemment avant tout une question d'encadrement : les moniteurs ou assistants ne peuvent pas faire ce qui serait la condition de l'initiative des étudiants : jouer le rôle de conseillers. Les bibliographies de fins de photocopiés ne constituent quand même pas une base suffisante pour l'approfondissement personnel. C'est aussi une **question d'équipement** en salles de travail, bibliothèques, etc... Et là encore, on ne peut que regretter que, même dans les nouveaux établissements, on maintienne l'in vraisemblable sous-équipement que nous connaissons.

D) Les Examens et les Concours

Nous ne pouvons nous livrer ici à une analyse systématique et exhaustive des examens et concours ⁽¹⁵⁾, mais simplement relever quelques caractères spécifiques aux examens de l'enseignement supérieur.

¹³ C. CHARNOZ, l'Enseignement, effort improductif ?

¹⁴ Idem.

¹⁵ V. Rech. Univ. N°2-3 de 1962 - 21 x 27 N°2.

Documents

1°/ Quant à la forme des examens, nous relèverons deux types très opposés également condamnables : le concours d'entrée dans les Grandes Ecoles et le certificat de licence.

L'effort demandé pour la préparation du concours d'entrée en Grandes Ecoles n'a rien à voir avec le niveau nécessaire pour poursuivre les études dans l'école d'ingénieurs ; mais, tous s'accordent à reconnaître qu'il marque l'individu pour longtemps...

Quant au système des certificats de licence, il y a longtemps que nous l'avons condamné, pour de nombreuses raisons, mais d'abord parce que cette conception d'une connaissance par tranches successives indépendantes ne permettrait, en fait, qu'un bien mince contrôle. Nous n'insisterons pas plus sur ce point déjà acquis.

Que dire encore de l'« examen électronique » avec réponse par OUI ou par NON aux questions, sinon qu'il constitue une grotesque caricature de tous les défauts de l'examen.

2°/ Quant au rôle joué par l'examen, toutes les Corps sont d'accord pour dire qu'il sert essentiellement à la **sélection** ; et qu'il entraîne donc la **compétition**, ce qui pour l'enseignement traditionnel est une qualité. Pour notre part, nous pensons qu'il s'agit tout simplement d'une conséquence de la conception individualiste de l'enseignement supérieur. La compétition n'est pas le seul moyen d'« émulation », c'est le moyen individualiste. Il existe des possibilités de réaliser une émulation collective. Sélection donc, moins souvent contrôle des études, et encore moins souvent **orientation**. D'ailleurs, pour qu'il y ait orientation, il faudrait que les structures s'y prêtent. Or, nous l'avons vu, nous sommes loin de compte. « Actuellement l'examen reste un moyen et un mauvais moyen de sélection. L'émulation est en général très peu développée chez les étudiants, témoin le truandage à tous les niveaux. S'il existe une orientation, elle est très aléatoire » (Lille-Sciences).

3°/ Qu'est-ce que l'examen juge ? Si l'on fait la somme des réponses des Corps à l'enquête, nous voyons qu'il tient compte :

— d'abord d'une connaissance approfondie de la matière dans la très grande majorité des cas.

— ensuite, et beaucoup moins souvent, des « qualités de l'étudiant spécifiques à la matière », et, parmi celles-ci, assez peu de la méthodologie.

— Enfin, très peu des qualités intellectuelles générales de l'individu.

Cet ordre de préférence n'est-il pas l'inverse de celui qui serait souhaitable ?

4°/ D'une manière générale, nous voyons que les examens actuels se justifient par deux

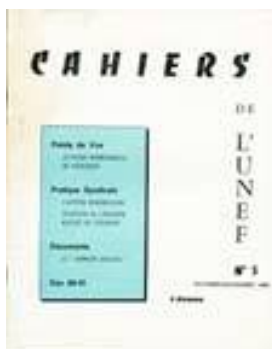
nécessités.

— nécessité **d'éliminer** des étudiants qui ne sont pas au niveau ; mais cette nécessité n'est pas autre chose qu'un échec de l'enseignement lui-même. En ce sens, l'examen est la conclusion d'une insuffisance d'enseignement quant à ses qualités intrinsèques (contenu, méthodes) ou quant à ses facultés d'orientation.

— nécessité d'adapter le nombre d'étudiants aux débouchés professionnels existants. D'abord, il est loin de le réaliser (exemple formation des enseignements). Et quand il le réaliserait, pourquoi utiliser un tel système ? Là, c'est la reconnaissance d'une absence de prévision : si l'on prévoyait assez à l'avance **l'emploi**, on ne serait pas obligé de recourir à des systèmes d'élimination après coup, mais à l'information conjuguée avec l'orientation.

En fait, les deux seuls rôles valables de l'examen sont ceux qu'il remplit le plus mal : l'orientation et le contrôle des études. Mais, en admettant que les examens seraient réorganisés pour s'adapter à ces deux rôles, rien ne prouve qu'il n'y a pas de meilleur procédé pour orienter et pour contrôler.

Nous sommes loin des rôles, fonctions et qualités que nous avons définies pour l'enseignement supérieur. Entre les considérations initiales quelque peu théoriques et cette analyse détaillée, le rapprochement est nécessaire et ce n'est pas autre chose que l'élaboration par le mouvement étudiant d'un plan de réforme cohérente de l'enseignement supérieur.



Cahiers de l'UNEF n° 5

– Octobre-novembre 1963. Pages 10 à 18