

UNION NATIONALE DES ETUDIANTS DE FRANCE

MANIFESTE

**POUR UNE RÉFORME DEMOCRATIQUE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**



INTRODUCTION

REFORME démocratique de l'Université : cette nécessité, de plus en plus actuelle, ce souci de plus en plus pressant, il n'est pas besoin d'attendre la rentrée pour en souligner les conditions et en définir les grands axes. Sur la crise de l'Université, sur la crise de l'enseignement supérieur, l'U.N.E.F. cherche depuis un an à attirer l'attention de l'opinion publique. Elle doit aujourd'hui, avec d'autant plus de force depuis que le ministre de l'Education Nationale a publié les solutions illusoires qu'il prétend lui apporter, exposer clairement son point de vue sur les raisons de cette crise et la manière de la résoudre. Elle doit également soumettre à l'ensemble des étudiants, à leur discussion, la ligne à laquelle elle entend se tenir, ligne qui sera concrétisée, durant toute cette année, par le travail des Associations Générales et l'action revendicative de l'ensemble du milieu universitaire : tant il est vrai qu'une modification des structures de l'Université qui s'exercerait en sens contraire aux intérêts réels de la nation ne peut qu'amener la réponse immédiate de ceux qui sont en l'occurrence les premiers concernés.

C'est donc d'abord dans le milieu étudiant et universitaire que peut s'ouvrir le débat sur nos idées et nos propositions. Mais nous voudrions aussi, par ce manifeste, engager le dialogue avec l'ensemble des couches actives de notre société et poursuivre la discussion des problèmes difficiles que notre action a, déjà, publiquement posés.

En effet, si la question de l'enseignement en général a toujours été une préoccupation importante des forces démocratiques et progressistes dans notre société, inversement, l'attitude du gouvernement à l'égard des problèmes de l'enseignement et de la recherche est révélatrice de son orientation. Une politique « malthusienne » — encore que ce terme ne doive pas toujours être pris au sens strict — en matière d'Education Nationale n'est jamais que la conséquence logique d'une politique économique et sociale allant à l'encontre des intérêts de la nation. Il faut, certes, éviter de tirer la conclusion, peut-être hâtive, qu'il suffit qu'un gouvernement consacre une forte partie du budget annuel à l'Education Nationale (et non à des entreprises aussi illusoires dans leurs prétentions, qu'aventureuses dans leurs fins) pour qu'on puisse à coup sûr lui imputer, en la matière, une réelle volonté démocratique. Il n'est sans doute pas inutile de rappeler, à cet égard, que ce qui a fait la valeur historique en matière d'Education Nationale, de la politique des années qui suivirent immédiatement la Libération, ce ne fut peut-être pas tant l'importance des masses budgétaires qui lui furent allouées que le projet même qui fut élaboré par la commission Langevin-Wallon et qui, s'il avait pu commencer d'être appliqué dans les années qui suivirent, aurait certainement contribué pour beaucoup à nous doter d'une enseignement démocratique et susceptible de s'adapter

aux exigences du développement économique et social. Pour aller jusqu'au bout, disons qu'on ne peut pas tenir à priori pour suffisante une politique d'opposition qui se contenterait en matière d'éducation nationale, de réclamer une augmentation substantielle du budget, augmentation bien évidemment nécessaire, sans en redéfinir les normes et les fins.

Le fait qu'il s'agisse d'un « Manifeste pour une réforme démocratique de l'enseignement supérieur » appelle quelques observations. D'une part, nous nous sommes limités à l'enseignement supérieur. Certains voudront peut-être objecter ici qu'on ne saurait résoudre complètement la crise qu'il traverse actuellement sans toucher au premier et au second degrés. Et cela est bien vrai: le supérieur n'est pas seul touché par la crise de l'enseignement et il serait incohérent de prétendre résoudre complètement par exemple, le problème de l'orientation au niveau du supérieur, si déjà le secondaire avait orienté sur des critères arbitraires une bonne partie des élèves du second degré vers une branche trop spécialisée du supérieur, ou même empêché que pour beaucoup d'entre eux le problème ait à se poser. Mais on n'en est pas pour autant réduit à l'absurde dilemme voulant que rien ne se fasse de bon si tout n'est pas fait et qui en vient à attendre, pour pouvoir agir, un changement radical de la société sans le préparer dans aucun domaine particulier et sans préparer, pour la société future, les instruments qui lui permettront de résoudre les problèmes qui se poseront à elle. De plus, il n'y a pas, en ce qui concerne l'enseignement, de préalable chronologique : il apparaîtrait fallacieux d'affirmer que la solution des problèmes du supérieur doit nécessairement précéder celle des problèmes des autres ordres. La proposition inverse nous semble également illusoire. On peut donc émettre un point de vue sur la réforme du seul Supérieur, sans pour autant se faire accuser de mettre la charrue avant les bœufs. Enfin, il nous semble que, par ailleurs, l'enseignement supérieur peut jouir d'une certaine spécificité à l'égard des deux autres ordres d'enseignement. C'est le seul enseignement réellement non obligatoire. Nous aurons d'ailleurs l'occasion d'y revenir.

D'autre part, il s'agit ici du point de vue des étudiants sur l'enseignement supérieur. Peut-être vaudra-t-on trouver là une limite qui condamne à la partialité. Et sans doute, devons-nous reconnaître que les tentations de dévier en ce sens sont fortes, et que, dans le passé, nous n'avons pas toujours su y résister. Bien des malentendus sont nés l'an dernier, par exemple, de la manière dont nous avons critiqué le cours magistral et la relation pédagogique. On a voulu voir là le prolongement d'une sorte de réaction « jeune génération », ou l'impatience d'ex-lycéens sous le joug de méthodes d'enseignement un tant soit peu dépassées : nous aurions été excessifs parce que des jeunes et à peine sortis des contraintes familiales. Ces jugements, un peu sommairement rapportés ici, n'ont sans doute pas manqué d'être utilisés par le pouvoir dont la tactique tend explicitement à diviser les forces d'opposition ; ils ont eu en plusieurs circonstances des effets extrêmement regrettables. Notre espoir est que la publication de ce manifeste contribuera à réduire les malentendus, qu'il pourra démontrer clairement à la fois notre volonté de prendre les choses à la racine et la capacité du syndicalisme étudiant à donner un caractère positif à sa critique et à l'action qui en dépend. Ce n'est sans doute pas parce que nous serions les victimes du système que nous pourrions, en l'occurrence, être investis d'une quelconque autorité. Il se trouve simplement que les étudiants constituent un groupe spécifique, qui joue (et jouera de plus en plus) un rôle particulier et important dans le développement de notre société et qui entend, à ce titre, et par l'intermédiaire de son organisation représentative, exprimer son point de vue sur la crise d'une institution dont il est l'un des éléments essentiels. Il sait également que cette crise concerne au premier chef l'avenir de la société et donc tous ceux qui veulent la voir se développer d'une manière démocratique, harmonieuse, et conforme aux intérêts du plus grand nombre.

1^{ère} PARTIE :

La crise de l'Enseignement Supérieur

La crise actuelle de l'Université, unanimement constatée, se traduit extérieurement par une carence flagrante des moyens : manque de locaux, d'équipement, de maîtres. Mais cette carence, due à une insuffisance globale du budget n'est que l'une des manifestations de la crise ; il serait vain et dangereux de ne pas en rechercher les racines réelles.

Après avoir défini avec précisions le domaine de l'enseignement supérieur et ses limites, la première question qu'il convient de poser concerne la vocation, la « fonction sociale » de l'enseignement supérieur.

A. Aspect fondamental de la Crise : l'inadaptation de l'enseignement supérieur au monde actuel.

1. — Le domaine de l'enseignement supérieur et ses limites.

Il est possible d'entendre par enseignement supérieur plusieurs structures différentes et généralement emboîtées. Au sens restreint du terme, l'enseignement supérieur ne comporte que les cinq facultés, l'université « stricto sensu ».

Pour notre part, nous définissons l'enseignement supérieur comme l'enseignement au-delà de 18 ans. D'une part, la scolarité obligatoire devrait être portée à 18 ans, comme elle l'est déjà, ou le sera bientôt, dans les pays très développés : l'enseignement supérieur sera alors l'enseignement post-obligatoire. D'autre part et surtout, il convient de s'extraire des actuelles structures en crise pour pouvoir porter remède à celles-ci. Un des problèmes aujourd'hui en suspens et qu'il faut trancher est celui des rapports de l'université traditionnelle, dont les missions étaient autrefois clairement définies, avec les structures parallèles : Grandes Ecoles, Enseignement Technique Supérieur. Toute étude de réforme, qui ne porterait, fut-ce implicitement, que sur l'université « stricto sensu », ne pourrait aboutir à des solutions véritables. Aussi, sans préjuger des rapports à établir entre des structures aujourd'hui distinctes, nous voulons nous intéresser à l'ensemble de l'enseignement supérieur : université, grandes écoles, technique supérieur.

2. — « La fonction sociale » de l'enseignement supérieur.

Cependant, il convient de fonder d'une façon différente la spécialité de l'enseignement supérieur, en particulier par une analyse de la fonction qu'il remplit dans la société. Cette fonction sociale comporte un aspect essentiel de formation, de préparation au métier. La spécificité de l'enseignement supérieur tient à la nature des professions auxquelles il prépare : en gros, celles de cadres moyens et supérieurs, bien que ces catégories ne soient pas précisément définies.

Par ailleurs, l'enseignement supérieur contribue directement au développement et à la transmission de la science ; à la différence des autres ordres d'enseignement, il a toujours participé à la recherche scientifique et littéraire. L'existence de rapports étroits entre la recherche et la formation des cadres moyens et supérieurs est indispensable ; cette nécessité tient au fait que seuls des hommes participant à la pratique scientifique la plus actuelle peuvent amener d'autres hommes au niveau de cette pratique ; elle concerne tous les secteurs, y compris ceux des ingénieurs et des techniciens qui doivent être en rapport étroit avec les centres de recherche appliquée. Quel sens, compte tenu de cette définition de l'enseignement supérieur, prend l'affirmation traditionnelle d'une « fonction culturelle » de l'université ? Cette affirmation, autrefois universelle ou presque, exprimait l'indépendance de l'Université par rapport aux nécessités de la production industrielle. L'université formait, soit les cadres des professions libérales (en 1900, 70 % des étudiants fréquentaient les facultés de droit, de médecine, de pharmacie), soit des professeurs ou des chercheurs. Aujourd'hui l'enseignement supérieur est devenu un facteur essentiel de la croissance économique. Nier la nécessité de répondre aux exigences de la production, en concevant l'université comme essentiellement un instrument national de diffusion de la culture, serait utopique et dangereux. Mais cette constatation ne saurait en aucun cas impliquer une conception techniciste de l'enseignement, car la formation professionnelle ne se limite pas à l'apprentissage des techniques de la profession. C'est dans une conception large de la formation, centrée autour de la future profession, que la vieille exigence de culture (1) d'élargissement de l'esprit peut prendre un sens aujourd'hui : l'enseignement supérieur ne saurait donner aux étudiants une culture plus ou moins figée,

simple héritage des siècles passés mais elle devrait au contraire leur donner une culture axée sur la future profession : elle devra permettre plus tard à l'étudiant de ne pas être l'esclave — des techniques qu'il utilisera — d'être capable de situer ses connaissances par rapport aux autres disciplines —, enfin d'avoir une vue critique des structures et des rapports sociaux au cœur desquels il se trouvera.

3. — Quelques aspects de l'inadaptation de l'enseignement supérieur à l'économie.

Le modèle de l'université libérale, qui se voulait indépendante aussi bien du pouvoir politique que des nécessités économiques, correspond à un stade dépassé des structures économiques et du développement scientifique ; cependant, c'est encore ce modèle qui, bien souvent domine. La qualification professionnelle croissante, l'apparition de nouvelles fonctions techniques contrastant avec le déclin relatif des professions libérales auraient exigé une transformation profonde. L'évolution des sciences, les transformations de l'économie ont mis en crise une structure de formation retardataire.

— Parce qu'aujourd'hui s'est accru le nombre de cadres moyens et supérieurs dont a besoin l'économie, parce que demain se sera élevé le niveau de qualification (2) au-dessous duquel le chômage ou une forte insécurité économique seront menaçants, il est nécessaire que le nombre des étudiants augmente plus fortement encore qu'il ne le fait aujourd'hui. Si le recrutement social reste anti-démocratique (moins de 7 % de fils d'ouvriers et de salariés agricoles à l'université) il s'est élargi aux couches moyennes. Les carences manifestées par les pouvoirs publics depuis de nombreuses années ont provoqué une crise profonde au moment où la vague démographique annoncée depuis plus de quinze ans atteint le supérieur et submerge les palliatifs hâtivement mis en place.

Les étudiants, beaucoup plus nombreux, constatent vite, une fois entrés à l'université, qu'elle n'est pas capable de leur donner ce qu'ils étaient venus y chercher : un métier, une qualification. Mais il y a plus grave : 75 % des étudiants n'achèvent pas les études commencées, pour des raisons multiples : ni les équipements, ni les assistants ne sont au nombre suffisant pour assurer une participation normale des étudiants aux travaux pratiques ou travaux dirigés —, nombre d'étudiants doivent effectuer un travail extra-universitaire pour pouvoir continuer leurs études —, les examens sont devenus bien souvent des concours, etc.. Beaucoup d'étudiants sortent de l'université après deux ou trois ans d'études, mais l'obtention d'une demi-licence ne les prépare nullement aux emplois de cadres moyens, de techniciens qu'ils trouveront. Ceux qui achèvent leurs études ne sont pas assurés, compte tenu de l'inadaptation des programmes et des méthodes, de trouver une profession que le niveau de qualification, théoriquement acquis, leur permettrait d'exercer correctement. L'économie ne reçoit que des cadres dont la majorité est inadaptée au travail qu'ils ont à accomplir. L'utilité sociale de ces cadres s'en trouve diminuée ; ne dominant que rarement leur travail, ils restent dépendants des techniques qu'ils utilisent.

— Par ailleurs, de nombreux phénomènes aberrants se développent, ainsi le pourcentage de cadres autodidactes a augmenté depuis 1956 (3) ; l'enseignement forme 2.500 techniciens supérieurs par an, soit approximativement un technicien supérieur pour

trois ingénieurs (ingénieurs d'ailleurs insuffisants en nombre) : de cette proportion résulte naturellement une mauvaise utilisation des ingénieurs.

L'enseignement supérieur n'a donc pas su répondre aux exigences nouvelles, il n'a pas redéfini ni ses structures, ni le contenu de son enseignement, ni ses méthodes, ni le statut étudiant. La crise actuelle, reflet de l'inadaptation à l'évolution économique et scientifique, se traduit de façon complexe, compte tenu des réformes partielles et des palliatifs mis en place, à quatre niveaux : structures, contenu, méthodes d'enseignement, statut étudiant.

I. — DES STRUCTURES DEPASSEES

Les structures de l'enseignement supérieur français sont dominées par une dualité Université-Grandes Ecoles, et par l'exil quasi complet d'un secteur qui, en dépit des nécessités économiques, ne parvient pas à prendre son essor : le Technique Supérieur. Sans rechercher l'explication historique de ce découpage, il faut remarquer que l'apparition des grandes écoles depuis la Révolution a coïncidé avec le désintérêt manifesté par les facultés pour les sciences appliquées et la formation des cadres de l'industrie ; ce désintérêt a d'ailleurs été renforcé dans les facultés de sciences et de lettres, par leur tendance naturelle à ne former que des professeurs et des chercheurs ; les seuls praticiens formés en facultés : médecins, pharmaciens, juristes, étaient des futurs membres de professions libérales.

1. — Les Grandes Ecoles.

Les grandes écoles, coupées de la recherche, se sont, pour la majorité d'entre elles, constituées peu à peu en institutions immuables ; elles n'ont pas toujours suivi les mutations quantitatives et qualitatives des professions auxquelles elles devaient préparer. Les distinctions que l'on peut faire actuellement entre les ingénieurs de Centrale, de Polytechnique, des Mines, ont perdu leur signification technique ; aujourd'hui, les ingénieurs se définissent à la fois par leur niveau d'intervention : recherche, conception, production, et par leur spécialisation : électrotechnicien, chimiste, etc. Le phénomène est encore plus grave lorsque les ingénieurs après avoir été recrutés, formés selon des critères scientifiques se dirigent vers des tâches d'administration : en effet, les entreprises industrielles ont pris l'habitude de recruter la majorité de leurs cadres administratifs sur des diplômes scientifiques. Le tort considérable causé à la recherche scientifique par la sélection des jeunes gens doués vers les grandes écoles est notoire. Par ailleurs, le malthusianisme des grandes écoles (importance restreinte des promotions, nombre limité d'écoles, etc..) a, surtout depuis la deuxième guerre, renvoyé à l'Université la formation de nombreux cadres de l'économie, en particulier des cadres moyens, qui, sélectionnés par l'échec aux concours des grandes écoles, sont formés en faculté dans des filières, telles que les certificats de licence) prévues à d'autres fins : enseignement et recherche. La mise en place incohérente de l'enseignement littéraire ou scientifique court n'a guère créé qu'une nouvelle voie de garage ; ces cycles ne forment que des cadres peu qualifiés, sans grande possibilité de recyclage ; ils témoignent de l'impuissance du pouvoir à procéder actuellement à une réelle adaptation des facultés de lettres et de sciences, qui reçoivent à elles seules plus de la moitié des étudiants.

2. — Les Facultés.

Dans les cinq facultés constituant l'Université stricto sensu, les divisions ne correspondent pas ou plus aux nécessités scientifiques ou techniques actuelles. La séparation entre facultés et, à l'intérieur des facultés, le découpage des licences et des certificats demeurent fondés sur une division des disciplines profondément dépassés.

De nombreuses disciplines enseignées dans les facultés de lettres et sciences humaines s'appuient sur d'autres disciplines relevant des sciences dites exactes : géographie, physique, géologie, psychologie et psycho-physiologie, etc. Les facultés de médecine souffrent d'une insuffisance de contacts avec les facultés de sciences où s'exerce la recherche fondamentale qui les concerne (biologie, psychologie, etc.): l'actuel certificat préparatoire aux études médicales, loin de constituer un élément de cet indispensable lien s'est vidé d'une partie de son contenu, pour devenir une épreuve hétéroclite « à la portée des futurs médecins » et où la sévérité de l'examen s'est substituée à la rigueur de l'enseignement. Ces divisions entraînent tout naturellement des difficultés générales de coordination avec la recherche ; elles se traduisent par l'implantation anarchique des centres de recherche correspondante.

3. — Le Technique Supérieur.

Longtemps rejetée de la compétence de l'Education Nationale, la formation des techniciens supérieurs, plus ou moins mal pris en charge par l'enseignement privé, s'est développée de façon anarchique en dehors de l'université. Des lycées techniques se sont dotés de classes supplémentaires, mais la formation des techniciens supérieurs demeure insuffisante, aussi bien qualitativement que quantitativement. On forme 2.500 techniciens supérieurs par an, environ aujourd'hui, ce qui est notablement insuffisant (il en faudrait 8 ou 10.000 au moins) ; leur formation est très hétérogène selon les directions (ministères, entreprises, etc..) dont dépendent les différents établissements ; elle est le plus souvent trop rapide (deux années, souvent, d'études alors qu'il en faudrait trois). Coupée de la formation donnée dans l'enseignement supérieur, elle s'est étroitement spécialisée, réduisant pour les individus les possibilités qu'ils auront d'effectuer les « recyclages » et reconversions de plus en plus indispensables aujourd'hui ; et pourtant on ne peut pas dire que la spécificité technique de cette formation ait été jamais bien définie : dans bien des cas (technico-commercial, formation des cadres moyens de l'administration, journalisme, etc..) on s'est contenté de juxtaposer une somme de connaissances, sans lien entre elles, extrêmement générales qui diffèrent essentiellement de celles qui sont dispensées dans les facultés par leur parcellarisation et leur morcellement extrêmes, et par le fait que l'accent est mis plutôt sur leur aspect pragmatique que sur les bases scientifiques sur lesquelles elles reposent.

L'insuffisance quantitative de la formation des techniciens supérieurs a amené le pouvoir à créer depuis trois ans des diplômes d'études supérieures techniques et des diplômes d'études littéraires pratiques dans les facultés. Ces diplômes auraient dû remédier à l'insuffisance numérique de la formation de cadres moyens. Mais au lieu de définir pour eux une formation spécifique liée à cette donnée dans les autres cycles de l'enseignement supérieur, on

s'est contenté d'en faire une collation de diplômes à demi-réussie : la moitié de propédeutique et la moitié d'une licence ordinaire, avec en plus des diplômes créés pour les besoins de la cause et fort mal définis (certificat de technologie). Ces D.E.S.T. et D.E.L.P. ont été jusqu'ici un échec, la « formation » au rabais qu'ils donnaient ayant été unanimement dénoncée par les utilisateurs, les enseignants et les étudiants. Cela ne veut pas dire, contrairement aux conclusions que certains en ont quelquefois naïvement tirées, que « l'université ne peut préparer à la profession », mais que la préparation à la profession exige une formation spécifique et non une sélection par l'échec.

Enfin, il faut signaler deux autres conséquences qui viennent de la coupure entre l'université et la profession : c'est d'une part, le fait que la promotion supérieure du travail (C.N.A.M. et instituts associés) se soient de plus en plus séparée de l'Université (souvent les enseignants sont des industriels), à un point tel qu'elle a fini par échapper au ministère de l'Education Nationale pour relever finalement du premier ministre et du ministère du travail ; d'autre part, le fait que se développent des instituts de formation spécialisée dans les entreprises dont le type le plus connu est le projet d'université Berliet à Lyon, mais dont on rencontre également quelques embryons dans la région marseillaise par exemple.

4. — Les cycles d'enseignement.

Mais les structures verticales ne sont pas les seules inadaptées : les structures horizontales (propédeutique, 2^{ème} cycle, 3^{ème} cycle) n'ont jamais fait l'objet d'une véritable définition pédagogique ; jamais la division en cycles n'a fait l'objet d'une étude sérieuse par discipline, qui seule pourtant permettrait de définir les méthodes d'enseignement adaptées à chaque niveau d'études, et ce dans chaque discipline.

Nulle part l'orientation ne s'accomplit suivant des critères rationnels ; la sélection s'opère par l'échec, certains cycles, en particulier la propédeutique des facultés de lettres et de sciences, qui devraient permettre aux étudiants de s'initier aux méthodes de l'enseignement supérieur, sont en fait devenus de véritables barrages destinés à restreindre au maximum le nombre d'étudiants susceptibles d'achever leurs études. Enfin, à aucun niveau de l'enseignement supérieur n'ont été jusqu'ici aménagés des possibilités de recyclage, ce qui devrait pourtant constituer une pierre de touche d'une réforme efficace de l'enseignement.

La rigidité et la sclérose des structures ont profondément influencé l'ensemble de notre enseignement supérieur et expliquent pour une part le vieillissement du contenu et des méthodes.

II. — UN CONTENU VIEILLI

Le contenu de l'enseignement supérieur présente des traits contradictoires dûs, soit à des traditions particulières, soit à des réformes urgentes, en particulier dans la formation des techniciens supérieurs.

1. — Secteurs sans avenir professionnel précis :

Dans les facultés de lettres et de sciences, l'étudiant n'est pas préparé à un avenir professionnel pré-

cis. Acquisition d'un certain nombre de connaissances, initiation à une ou plusieurs disciplines, tels étaient les impératifs auxquels répondait le contenu de l'enseignement ; mais il n'y avait jamais de référence à des fins de formation professionnelle des étudiants. Cette tendance, qualifiée parfois de « dominante culturelle », a profondément marqué l'enseignement. Toutes les connaissances semblent également bonnes à dispenser. En fait, l'acquisition d'un certain niveau intellectuel, est sensé permettre l'exercice d'une profession. L'exemple des enseignants est significatif : dans presque toutes les disciplines leur formation n'est que l'acquisition d'un certain stock de connaissances sans exigences de formation pédagogiques (l'agrégation en est le plus bel exemple).

A cette gratuité de l'enseignement s'ajoute le morcellement des études. Il est dû, pour une bonne part, au système de la licence par certificats faisant de ceux-ci des unités isolées, donnant l'illusion d'îlots de savoir sans rapport entre eux. Ce morcellement n'a cessé de s'amplifier avec l'introduction anarchique dans les structures immuables de l'Université de disciplines nouvelles (par exemple, en lettres, sociologie, psychologie, ethnologie, etc.), et avec la poursuite de la diversification de disciplines anciennes ou de disciplines intermédiaires. Le mythe de la culture générale qui règne en particulier dans les facultés de lettres, de droit, et dans les I.E.P. ne fournit qu'une solution verbale à la parcellarisation des connaissances.

La conception sédimentaire de l'acquisition des connaissances qui règne ne fait qu'ajouter à la confusion. Trop souvent encore, l'élève et l'étudiant doivent passer par les différentes phases historiques de la connaissance scientifique : ainsi dans les études d'optique, on part de l'optique de Descartes en secondé pour n'aboutir à l'optique ondulatoire qu'en fin de licence. Cette conception qui entraîne un gonflement démesuré des programmes ne ressort en rien d'une véritable pédagogie, d'une confrontation avec les nécessités de formation professionnelle ou de préparation à la recherche.

Le conservatisme universitaire freine d'ailleurs en retour le développement d'une série de professions, en particulier de celles relevant des sciences humaines, car la préparation à ces professions s'accommode très mal des habituelles filières de l'enseignement supérieur (découpage en certificats, etc.).

2. — Secteurs où l'avenir professionnel est précis :

Dans les secteurs où l'étudiant est préparé à un avenir professionnel précis les difficultés proviennent :

- soit d'une adaptation à un état dépassé de la profession : celle-ci ayant évolué, sa place dans l'économie s'est modifiée et la formation est en retard sur cette évolution. Très souvent, il arrive que, face à la nouveauté de certaines tâches qui se sont imposées à la profession, on se soit contenté de répondre par l'adjonction d'un enseignement de caractère très général qui alourdit les programmes sans en adapter le contenu.

- soit d'une soumission exagérée à un devenir professionnel conçu étroitement d'une adaptation stricte à des débouchés présents ou périmés.

L'exemple de la médecine est significatif de ces deux types d'inadaptation ; les études correspondent à un stade dépassé de la profession médicale ; l'enseignement n'a pas été capable de répondre aux nécessités d'une formation psychologique et sociale adaptée aux exigences du travail en équipes thérapeutiques et à la disparition de la médecine libérale. La liaison théorie-pratique est inexistante pour la majorité des étudiants : l'externat est réservé à un petit nombre ; et de plus, coupé de la recherche scientifique, l'enseignement médical se sclérose.

La rigidité des structures de certaines grandes écoles aboutit à un résultat curieux : la division technique du travail en fonction de laquelle ces écoles avaient été conçues étant périmée, on a privilégié au détriment d'une fonction technique dépassée une fonction sociale devenue peu à peu dominante. C'est ainsi que se sont formées des castes sociales en dehors de toutes nécessités techniques. Le contenu de l'enseignement est devenu plus un moyen de contrôle de l'accession à un certain niveau intellectuel qu'une préparation au métier : le titre d'ingénieur délivré est alors devenu plus un label social que la consécration technique. La preuve la plus évidente en est le nombre croissant d'étudiants en grandes écoles qui entreprennent des études parallèles, pendant ou après l'école, pour acquérir une qualification que celle-ci, ils s'en rendent compte, ne leur donne plus.

Dans le technique supérieur, les études sont étroitement spécialisées sur des programmes par ailleurs inadaptés en général à la division actuelle du travail. La spécialisation excessive empêche de nécessaires reconversions. Le devenir professionnel est donc très aléatoire et la formation réelle se fait dans l'industrie elle-même.

3. — L'évolution actuelle :

Dans tous les secteurs une évolution du contenu des études, plus ou moins sensible est à signaler. L'université abandonne peu à peu l'attitude d'ignorance, parfois d'hostilité, qu'elle a eu à l'égard des problèmes économiques et sociaux. Ainsi, en Lettres l'enseignement humaniste traditionnel (philosophie, littérature, lettres classiques) ne dédaigne plus d'aborder ou de faire allusion aux problèmes de la vie professionnelle ou extra-professionnelle, mais c'est pour remplacer la morale de la « neutralité-abstention » de l'école de la III^{ème} République par une sorte d'éclectisme esthétisant. Dans d'autres disciplines (en Sciences et dans les Grandes Ecoles) c'est une idéologie de l'efficacité et du réalisme qui s'est diffusée. Elle sert de justification au pragmatisme et à l'insuffisance de la formation qui s'y dispense. Elle fait une place aux problèmes sociaux qu'elle apprend à réduire à des problèmes techniques et développe une morale de la « coopération » ignorant la véritable nature des conflits sociaux qu'elle prétend surmonter.

Il est bien évident qu'aucune de ces attitudes idéologiques ne sauraient constituer l'indispensable préparation des étudiants à la vie sociale et que seul, un enseignement des sciences sociales pourra y parvenir.

III. — DES METHODES RETROGRADES

Les insuffisances des méthodes pédagogiques sont l'un des premiers aspects de la crise de l'enseignement supérieur à avoir été mis en lumière.

La crise comporte plusieurs aspects :

— 1) Les structures horizontales de l'université ne répondent à aucune des nécessités de la croissance psychologique des individus. Le système d'orientation est inexistant ou revêt des formes aberrantes. L'information demeure insuffisante ; les enseignants se bornent simplement à transmettre un savoir, sans être pour des étudiants des guides et des conseillers. Tout le système de l'enseignement trouve sa raison d'être dans les examens ; or ceux-ci ne permettent ni de contrôler l'acquisition effective des connaissances, ni de juger des capacités d'un individu à utiliser les méthodes de tel ou tel domaine. Les techniques de l'examen (contrôle en une seule fois et individuel) ne permettent la plupart du temps que de juger des qualités indépendantes de la matière elle-même (par exemple : techniques de mémorisation, techniques d'exposition, etc.).

— 2) Les incohérences rencontrées dans le contenu de l'enseignement ont des répercussions sur les méthodes pédagogiques. Le dogmatisme du cours magistral entraîne une absence d'enseignement méthodologique, et fait que le savoir transmis ressemble trop souvent à une accumulation de connaissances. Le professeur, seul maître de l'organisation des enseignements, exige surtout une bonne connaissance de son cours. Même lorsque l'étudiant est censé être en situation d'expérimentation (T.P., T.D.), c'est encore un savoir figé (et cette fois-ci étroitement spécialisé) que l'on lui transmet : celui d'une succession parfois incomprise, d'opérations qui lui permettront de faire fonctionner des appareils (encore trop souvent démodés).

— 3) Les techniques pédagogiques utilisées dans l'enseignement supérieur sont encore empiriques ou se fondent sur un état extrêmement dépassé de la « science pédagogique ». C'est encore la didactique qui domine l'organisation de l'enseignement : les cours ex-cathedra qui ne permettent aucun dialogue étudiants-enseignants, sont encore à la base de tout l'enseignement ; en lettres, la tentative pour introduire des classes d'application a échoué. Les T.P. sont devenus de véritables petits cours magistraux. Cette absence de dialogue maîtres-élèves réduit les études à un apprentissage de savoir établi, statique, se transmettant traditionnellement par la voie orale, excluant le plus souvent toute possibilité de discussion critique. L'idéologie de l'enseignant titulaire du savoir, la confusion entre l'autorité du savant et la compétence du pédagogue sont à l'origine des carences et de l'inefficacité d'un enseignement désuet.

— 4) Les examens constituent la clé de voûte de ce système d'enseignement en même temps qu'ils le rendent encore plus opprimant. Le bachotage des veilles d'examens est représentatif des méthodes pédagogiques. Ce bachotage, unanimement dénoncé, n'est pas comme certains ont peut-être trop tendance à le croire, le résultat d'une paresse congénitale des étudiants. Il est essentiellement le produit de leurs conditions d'études, de la passivité que leur impose un système aliénant et effectivement la méthode la plus simple, la plus efficace, la seule peut-être, pour réussir les examens.

— 5) La situation sociale des enseignants s'est détériorée avec le temps. Absorbés par des tâches administratives pour lesquelles ils ne sont pas toujours très qualifiés, les enseignants voient diminuer le temps qu'ils peuvent consacrer à un travail de recherche, comme celui qu'ils peuvent consacrer à leurs étudiants. La manière dont sont formés les enseignants du supérieur ne laisse pratiquement aucune place à la formation pédagogique ; l'agrégation et la thèse sont avant tout des vérifications des capacités individuelles à accumuler un stock de connaissances ; en aucun cas, elles ne sanctionnent la capacité à enseigner ou à travailler en équipe. Or, il est évident qu'on ne modifiera pas la situation universitaire sans instituer un travail en équipe pédagogique (seul remède au morcellement des études), et sans réformer la thèse (en vue d'en faire un instrument de documentation et de référence pour la recherche) et l'agrégation (qui devrait consacrer l'acquisition de véritables méthodes pédagogiques).

IV. — UN STATUT D'ASSISTE

La situation universitaire se traduit pour l'étudiant par une dégradation de son statut. Celle-ci prend trois aspects essentiels :

1) **Situation socio-économique** : tout le monde admet que l'étudiant n'est pas intégré au circuit de production. L'utilité sociale de son travail n'est pas reconnue car, comme dans la plupart des cas il n'a aucun avenir professionnel précis, il n'est pas considéré comme exerçant une activité ayant une fonction sociale déterminée. La coupure théorie-pratique rejette les uns vers une formation techniciste étroitement spécialisée, les autres vers l'assimilation d'un savoir abstrait qui ne peut se remettre en cause. L'étudiant n'est pas actuellement un jeune travailleur intellectuel : il est dans certains cas, un apprenti travailleur, en d'autres cas, le détenteur d'une certaine somme de connaissances ; mais il n'est ni un travailleur en exercice, ni au sens plein du terme un « intellectuel ».

2) **Situation sociale** : une partie des étudiants bénéficie de bourses d'enseignement supérieur. Celles-ci sont insuffisantes puisque 80 % d'entre eux se voient dans l'obligation, au cours de leurs études, de faire du travail noir. Par ailleurs, elles sont attribuées selon des barèmes discutables (en particulier pour les fils de milieux agricoles). Mais surtout le système des bourses, comme celui des restaurants et des cités universitaires, a le double défaut de faire de l'étudiant un individu assisté et irresponsable ; et pourtant, c'est un assisté privilégié vu que —, du moins apparemment —, rien ne justifie cette assistance, puisque l'on se refuse à reconnaître l'utilité sociale de son activité ! Par ailleurs, l'enseignement supérieur reste conçu comme un instrument de promotion individuelle : les grades universitaires sont présentés comme autant de marches dans l'escalier de la hiérarchie sociale. Le système des bourses est parfaitement adéquat à cette idéologie de la formation individuelle et à la conception formelle de la démocratisation du recrutement qui lui correspond. Cette conception substitue à la notion d'égalité entre les individus, celle d'égalité des chances. Cette notion est quelque peu illusoire : l'égalité des chances n'est pas la démocratie. Il ne suffit pas qu'un fils d'ouvrier puisse échapper à sa classe d'origine pour que

les inégalités sociales puissent disparaître. Enfin, la démocratisation du recrutement de l'enseignement n'est pas concevable sans un certain nombre de mesures sociales qui ne portent pas que sur le seul enseignement (les inégalités culturelles entre les différents milieux sociaux ne seront pas supprimées par une réforme de l'enseignement quelle qu'elle soit, mais par des transformations plus profondes des structures sociales et des relations hiérarchiques du monde économique).

Cette faible promotion individuelle qui existe dans le système actuel, établit un mécanisme régulateur entre les classes, elle évite un mandarinat prononcé qui appauvrirait le recrutement des groupes de dirigeants et dont les inconvénients sur le plan économique ont été perçus depuis longtemps ; elle n'a rien à voir avec la volonté de promotion collective que les forces démocratiques ont toujours affirmée.

Dans l'université le statut psycho-social de l'étudiant est en quelque sorte le reflet du système pédagogique. Il est caractérisé par un individualisme outrancier qu'impose le système des examens, par la passivité et par des relations de dépendance à l'égard des enseignants. Des relations concurrentielles se développent entre les étudiants au cours même de leurs études : faire un exposé, rendre une dissertation, sont des manières de se mettre en avant, de se « pousser ». Les méthodes traditionnelles de l'enseignement supérieur interdisent une intervention réelle des étudiants sur les problèmes relatifs à leurs études. Enfin, il n'y a aucune participation institutionnalisée des étudiants à l'organisation de leurs études : donner leur avis sur la marche de la faculté, intervenir collectivement sur la prise de décisions qui les concernent, ces droits ne sont pas reconnus aux étudiants.

B. Face à la crise, la politique du pouvoir et les difficultés d'une réponse démocratique.

Face à cette situation de crise, la politique gouvernementale a longtemps donné et donne encore **les apparences de L'incohérence et de l'imprévision**. Les pouvoirs publics ont été incapables d'accueillir à temps la vague démographique dans les enseignements du premier et du second degrés et de développer l'enseignement technique ; le gouvernement actuel s'avère incapable d'assurer avant 1972 la réception des classes d'âge touchées par l'expansion de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans ; devant l'afflux des étudiants dans l'enseignement supérieur, le gouvernement réagit aujourd'hui par des mesures propres à en abaisser la qualité et à en détruire l'unité : insuffisance des crédits, création de catégories d'enseignants sous-qualifiés et à bon marché, implantation anarchique des nouveaux centres d'enseignement supérieur, tentation d'imposer un numerus clusus camouflé à l'université, en instituant un système d'orientation par l'échec au niveau de la classe de seconde, c'est-à-dire juste au début de l'enseignement post-obligatoire, etc...

S'il est nécessaire de protester contre les mesures de facilité au jour le jour, il faut aller plus loin ; une réponse valable des forces démocratiques ne peut s'élaborer qu'en fonction des aspects les plus profonds de la crise, qu'en fonction de la **politique à moyen et long terme** que le gouvernement mettra ou met déjà en œuvre.

I. — LE PROJET DE LA REFORME FOUCHET

Le pouvoir semble avoir pris conscience que l'inadaptation sans cesse croissante de l'institution universitaire pouvait compromettre gravement le développement économique. Il a cependant laissé se développer une crise considérable et le report à 1966 / 67 de la mise en train d'une réforme de l'enseignement supérieur témoigne des **hésitations et des contradictions où se débattent encore les milieux dirigeants**. L'analyse détaillée du projet Fouchet, présentée au début du mois de septembre 1964 confirme d'ailleurs ces hésitations et contradictions.

a) Le sens général de la réforme.

* Il subsiste en effet, au sein des sphères dirigeantes, **des conceptions très traditionnalistes** qui font obstacle aux indispensables mises en cause des structures ? La plupart des cadres économiques et politiques du pays, formés par le système traditionnel des grandes écoles, tiennent à sauvegarder ce système de recrutement d'une élite sociale alors que sont bien connus le malthusianisme de ce système et les torts causés à la recherche scientifique en détournant les milliers de jeunes scientifiques vers des postes administratifs. C'est pourquoi le système des Grandes Ecoles ne subit aucune atteinte dans le présent projet. D'autre part le maintien d'un certain type d'enseignement littéraire, d'une agrégation presque entièrement vidée de son sens, témoigne aussi d'une volonté de préserver certains mythes et de **l'hétérogénéité des préoccupations gouvernementales**.

Par ailleurs, au sein de l'appareil d'Etat, des **concurrents** sourdes démantèlent le système de formation, limitant la cohérence des mesures décidées par le ministère de l'Education Nationale. ; c'est ainsi que le ministère de l'Agriculture possède sa propre politique scolaire ; les grandes entreprises pour des raisons économiques et idéologiques développent un enseignement parallèle que le pouvoir favorise, mais qui introduit une anarchie considérable dans le système de formation professionnelle.

* Pour masquer ses contradictions et limiter les inconvénients que provoque le maintien des structures traditionnelles, **le gouvernement croit pouvoir distinguer nettement la formation de la masse des cadres moyens et celle d'une élite de cadres supérieurs** (« les équipes de pointe ») et différencier les itinéraires universitaires très largement, puisqu'il serait difficile de changer d'orientation après la classe de seconde. Dans cette l'existence d'un nombre de plus en plus limité d'enseignants croyant encore à l'importance de leur fonction culturelle et humaniste, jouerait le rôle d'alibi à la spécialisation et à la technicisation croissante de la formation de la majorité des étudiants (les futurs cadres moyens).

L'essentiel des mesures annoncées vise donc à la formation rapide et bon marché d'un nombre suffisant de cadres moyens immédiatement rentables... Soucieux de limiter au maximum le coût de son opé-

ration de stabilisation, pressé de fournir sur le marché de l'emploi une main d'œuvre qualifiée, le gouvernement sacrifie non seulement les impératifs pédagogiques d'une orientation progressive des élèves mais encore les nécessités à plus long terme de notre économie, en lançant dans une profession à perpétuelle mutation des cadres sans formation technique suffisante, et en abaissant gravement la qualification des futurs professeurs de l'enseignement secondaire. La volonté d'une modernisation à moindre frais se traduit donc par des mesures partielles allant à contre courant de l'évolution des connaissances et des modifications intervenant à l'étranger : au moment où l'on veut moderniser le contenu de l'enseignement secondaire, le gouvernement prétend réduire à 2 ans la durée de la formation des professeurs qui enseignent jusqu'en première ; dans certains pays les instituteurs de l'enseignement primaire reçoivent un enseignement plus long.

Sur le plan du contenu de l'enseignant il ne fait aucun doute que le gouvernement est victime d'une contradiction du même type : besoin d'un côté de fournir des chercheurs et des cadres munis d'une solide culture scientifique, crainte d'autre part de voir se développer des exigences intellectuelles et un esprit critique excessif chez des cadres voués à des postes subalternes sans responsabilité et sans perspective. A cet égard il sera intéressant d'étudier la façon dont le gouvernement compte développer et utiliser les sciences humaines dans l'enseignement secondaire et supérieur.

Limité par cet ensemble de contradictions, le gouvernement n'a pu élaborer une réponse satisfaisante à la crise actuelle de l'Université. Que le plan Fouchet ne soit démocratique, ni dans son mode d'élaboration (méprise manifeste de l'avis des organisations syndicales), ni dans son contenu ne nous étonne guère. Qu'il manque à ce point de cohérence technique est néanmoins plus surprenant.

b) L'enseignement secondaire.

Dans l'enseignement secondaire le chaos semble s'aggraver. Le pouvoir renonce discrètement à appliquer dans les délais prévus l'objectif de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans dont le général De Gaulle avait fait en un temps, un grand usage oratoire. La pièce maîtresse de l'enseignement au delà du tronc commun aurait dû être un enseignement technique court et long (ou pratique et professionnel, suivant la terminologie du plan Langevin-Wallon) extrêmement solide. Il apparaît que ce secteur se développe **moins vite** encore que les autres. Dans ces conditions la formation d'ouvriers qualifiés et de techniciens sera plus que jamais insuffisante et l'orientation au sortir de la 3^{ème} devient un mythe. Les enfants qui seront déclarés inaptes à l'enseignement théorique ou technique long vont-ils se trouver pendant des années à la rue ? Est-ce vraiment dans ces circonstances qu'il faut rendre plus sévère la sélection à l'entrée en seconde ?

On ne saurait prendre position sur la réforme prévue du second cycle de l'enseignement secondaire — redécoupage des sections, réforme des programmes et du baccalauréat — sans tenir compte des prétentions ministérielles concernant l'enseignement supérieur lui-même. En effet, en présentant un projet de **réforme des classes terminales**, du baccalauréat et de l'enseignement supérieur, le gouvernement a cru pouvoir camoufler les aspects essentiels de sa ré-

forme (accélération à outrance des études supérieures, création d'une Université réservée à l'élite) : pour expliquer le baptême de la nouvelle propédeutique en licence, le ministre a cru pouvoir préciser que le contenu de la propédeutique serait donné dans le 2^{ème} cycle de l'enseignement secondaire. Cette idée ne peut être acceptée pour l'enseignement littéraire lui-même : chacun s'accorde à juger nécessaire, compte tenu des difficultés rencontrées par l'enseignement secondaire, un cycle d'initiation aux méthodes plus critiques et plus actives de l'enseignement supérieur. L'introduction des sciences humaines dans les classes de second cycle de l'enseignement du second degré, qui constituera une mesure positive si l'enseignement philosophique n'est pas outrageusement réduit et si des enseignants qualifiés sont formés dans ces matières, ne pourra représenter un acquis suffisant pour mener dans les deux ans postérieurs au baccalauréat une licence de psychologie et de sociologie ! Dans les sciences de la matière, l'idée de transférer dans l'enseignement secondaire un programme de propédeutique déjà très proche de celui des classes préparatoires — plus moderne même — et dont tout le monde s'accorde à penser qu'il devrait être traité en 2 ans, apparaît absolument grotesque. Il est urgent de développer un enseignement scientifique plus moderne et plus abondant dans l'enseignement secondaire, mais où trouverait-on le temps et les professeurs pour enseigner de la seconde à la mathém. le programme actuel de M.G.P. et M.P.C. ?

c) L'enseignement supérieur.

* Il apparaît donc que le gouvernement veut purement et simplement **limiter à une propédeutique en 2 ans**, essentiellement plus spécialisée, **les études supérieures de la grande majorité des étudiants.**

Le programme actuel de la licence ferait sans doute dans ces conditions **l'objet du second cycle de l'enseignement supérieur.** La seule différence serait le nombre restreint de personnes à qui il serait dispensé. Il suffirait donc désormais d'une licence nouvelle formule et d'une maîtrise pour enseigner dans les classes terminales et préparatoires ou le C.A.P.E. S. et l'agrégation sont aujourd'hui requis. Le bilan fait apparaître dans ce cas une simple dégradation. Des bruits ont cependant couru selon lesquels le premier ministre et l'Elysée ne voulaient pas faire de cette maîtrise un cycle d'enseignement proprement dit. Quel serait alors son contenu ? Quels en seraient alors les rapports de cette maîtrise avec le 3^{ème} cycle actuel ? Les responsables ne semblent pas y avoir réfléchi outre mesure.

* La pièce essentielle de cette réforme apparaît cependant : **la création d'instituts de formation professionnelle supérieure en dehors des facultés** formant en 2 ans les cadres moyens de l'économie. Nous avons exprimé plusieurs fois notre hostilité à une formation excessivement rapide et spécialisée de ces cadres. Nous pensons par ailleurs à leur isolement pédagogique en dehors des facultés auxquelles ils ne pourront revenir et nous estimons que ces instituts seraient sans doute soumis aux exigences étroites des grandes entreprises. Cette mesure de facilité, destinée à satisfaire des besoins économiques immédiats n'a d'ailleurs jamais fait l'objet d'une réflexion véritable. Que deviendraient alors les sections actuelles des techniciens supérieurs ? Arracherait-on vraiment le secteur para-médico social aux intérêts privés qui le maintiennent pour l'instant dans l'anarchie ? Que représente vraiment le concept de cadres moyens à propos des littéraires ? Que serait le conte-

nu de l'enseignement de facultés technologiques par rapport aux facultés de sciences d'une part, aux I.F.P.S. d'autre part. Aucune étude statistique n'a été faite sur ces questions et le processus de prévision de la commission du 5^{me} Plan paraît dérisoire et arbitraire. En vérité le gouvernement ne peut résoudre par une telle mesure le problème de la mauvaise répartition des étudiants par rapport aux besoins ; créer des instituts de formation professionnelle dégorgerait peut-être les facultés — et à ce titre peut plaire à quelques professeurs à courte vue — mais cela ne permettrait pas de former davantage de scientifiques : vers quel I. F. P. S. sera envoyé l'excès de littéraires mal reçus à leur bachot ?

d) Le problème de l'orientation.

* Nous touchons là au problème de la sélection et de l'orientation au niveau du bac. Les mesures gouvernementales témoignent d'un mépris souverain à l'égard des impératifs pédagogiques d'une orientation optimale. Juger de l'avenir des jeunes gens de 17 à 18 ans sur un examen qui sanctionnera l'ensemble des études secondaires paraît irresponsable. On connaît les aléas de ce type d'épreuve. Il n'est pas grave qu'un élève faible réussisse à franchir un barrage par chance quand d'autres épreuves l'attendent par la suite. Il est déjà grave qu'un enfant subisse un échec immérité toujours possible. Il paraît monstrueux qu'un élève se voit fermer de façon définitive l'enseignement supérieur long. Plus gros et plus hétéroclite encore qu'auparavant, le bac serait une épreuve aléatoire et si décisive que les classes terminales deviendraient une sorte de cauchemar : la hantise déjà traumatisante de l'examen risquerait de prendre des formes particulièrement alarmantes : dans certaines classes les élèves redoublant s'accumuleraient pour obtenir leur bac dans des conditions satisfaisantes. Les enfants de familles modestes ne pourraient évidemment utiliser de tels moyens et seraient particulièrement victimes de ce mécanisme irrationnel de sélection. En retour les enseignants peuvent refuser d'endosser de telles responsabilités humaines, faciliter à l'excès le succès au baccalauréat qui cesserait alors de jouer le rôle que lui assigne le gouvernement. Comment pourrait-on décider en toute sérénité d'envoyer un élève scientifique vers les I.F.P.S. sous prétexte que des faiblesses de français de langues et d'histoire lui auront valu un repêchage au baccalauréat ?

• Le même problème se retrouverait d'ailleurs au niveau du passage de la « licence » à la « maîtrise » si un jeu satisfaisant de possibilités d'enseignement long n'est pas offert et si la loterie de l'examen décide là encore du tout ou rien, de la continuation ou de l'arrêt définitif des études supérieures. Au mécanisme d'une orientation progressive vers des formations différenciées et d'un niveau suffisant, le gouvernement semble préférer le système irrationnel et anti-démocratique des barrages successifs. Nous n'insisterons pas ici sur les difficultés que présenteraient la mise en place en 66 de ce schéma. Les étudiants sont extrêmement inquiets — les titulaires de propédeutique n'auraient plus de titre ? Les titulaires de licence possèderaient-ils seulement un diplôme dévalué ? ces questions inévitables feront éclater le caractère véritable de la réforme Fouchet, et nous pensons que l'inquiétude actuelle du monde étudiant peut se changer devant tant d'incohérence en une grande colère.

A la vérité nous pensons que la réforme gouvernementale ne verra pas le jour en partie du fait de ces manifestes, contradictions internes en partie, et surtout du fait de l'opposition résolue que nous tenons à développer dans l'Université. Mais nous ne pouvons en la matière nous contenter d'opposer un non catégorique au plan Fouchet. Ce projet a le mérite de faire sonner l'heure de la vérité pour le monde étudiant, le corps enseignant, et par delà, pour les forces syndicales et démocratiques dans leur ensemble.

II. — LES DIFFICULTÉS D'UNE REPONSE DEMOCRATIQUE

* Or, face à la crise et à la politique gouvernementale, **les revendications des forces démocratiques se sont centrées** souvent, de façon presque exclusive, **sur les problèmes budgétaires et la défense de l'autonomie de l'Education Nationale.**

Certes, l'incohérence de la politique gouvernementale à court terme, ses carences budgétaires ont pu laisser penser que l'augmentation du budget de l'Education Nationale suffirait à résoudre la crise.

Les revendications en matière d'enseignement se sont en général résumées à :

la nécessité d'un budget de l'Education Nationale décent, assurant un nombre suffisant de locaux et de maîtres,

la volonté d'accélérer l'élargissement du recrutement social des étudiants. Cette exigence si elle n'était pas appliquée, hypothéquerait gravement le développement économique et contre-viendrait aux exigences de démocratie.

Dans le domaine des structures, les revendications des forces démocratiques ont en général été défensives. Les attaques gouvernementales contre l'autonomie de l'Université, l'abandon par le ministère de l'Education Nationale d'une part de sa tâche au profit des chambres de commerce, des grandes entreprises, du ministère de l'agriculture, etc.. exigeaient certes que les forces démocratiques maintiennent le double principe de la prise en charge effective par l'Etat de l'enseignement, de sa nationalisation et de son autonomie à l'égard des intérêts privés. La réalisation de ce double principe est indispensable pour ne pas faire courir à un grand nombre d'étudiants, le risque de recevoir une formation trop étroitement spécialisée, de se voir assujettis aux impératifs aliénants des intérêts privés.

• Mais aujourd'hui, il faut dépasser cette volonté de lutte pour un budget de l'Education Nationale décent et la défense de l'autonomie de l'Université. La crise de l'Université est une crise structurelle, elle exprime l'inadaptation de l'université au développement des forces de production.

* Or, les forces démocratiques éprouvent des difficultés à **aborder cet aspect fondamental de la crise.** Les catégories d'usagers : parents, enseignants, étudiants, ont beaucoup de mal à s'extraire des structures actuellement en crise. Le mythe de la promotion individuelle, la définition traditionnelle de l'humanisme, imprègnent encore certains universitaires.

L'influence de l'idéologie de l'université libérale concevant l'enseignement indépendamment des structures économiques, et essentiellement comme un service national de diffusion des connaissances, reste importante.

Cette influence s'ajoute d'ailleurs aux difficultés qu'éprouvent les usagers de l'enseignement pour avoir une vision claire des problèmes de l'économie. A l'impossibilité actuelle pour de nombreux étudiants de déterminer leur devenir professionnel, s'ajoute la méconnaissance aussi bien chez les étudiants que chez les professeurs, des problèmes du développement des secteurs économiques, des types de qualification professionnelle requis par le développement de ces secteurs, etc..

La présentation, sur le plan de l'enseignement, de revendications partielles d'adaptation à l'économie, suppose une série de choix politiques et sociaux difficiles à effectuer, dans la mesure où ces choix risquent de ne pas être accomplis de la même manière par des forces dont l'unité demeure assez fragile, dont l'unité ne se maintiendrait peut-être pas au-delà d'une certaine opposition au pouvoir.

• Face à ces difficultés, influence de l'idéologie traditionnelle, méconnaissance des questions sociales et économiques, difficultés des choix politiques à effectuer, les forces démocratiques se sont laissées arrêter par **l'absurde dilemme : lutter pour une université repliée sur elle-même**, vivant en vase clos, que l'on tentera vainement d'ailleurs, de soustraire aux pressions des secteurs économiques, ou par contre, **apporter indirectement une caution à l'implantation d'une université soumise aux intérêts économiques actuellement dominants**. Ce dilemme s'est schématisé par l'alternative : université libérale — université technocratique. Face à cet absurde dilemme, l'affirmation de la lutte pour une université démocratique est toujours restée imprécise ; elle s'est limitée à un mot d'ordre volontariste et sans contenu concret ; elle voulait tenir compte, verbalement du moins, du principe d'adaptation à l'économie, mais elle a toujours entraîné une fuite vers le libéralisme traditionnel et le mythe de l'université instrument de diffusion des connaissances (et non instrument de formation et de recherche).

A cet égard, l'utilisation qui a été faite du plan Langevin-Wallon, est significative. Ce plan a eu le

mérite essentiel de présenter un schéma d'enseignement cohérent et unifié, maintenant des possibilités de réorientation et ne spécialisant les jeunes que lorsque leur culture théorique est devenue suffisante ; de plus il propose un type d'université ouverte à tous les bacheliers et sans spécialisation initiale. Aussi se justifie parfaitement la volonté, affirmée maintes fois par les forces démocratiques, d'en maintenir les principes essentiels.

Mais la fidélité à la lettre du plan Langevin-Wallon ne résoud pas les problèmes actuels ; à côté de diverses propositions périmées par l'évolution économique intervenue depuis son élaboration, il néglige en partie l'aspect économique de formation professionnelle dans l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, le plan Langevin-Wallon présenté comme un tout parfait et immuable, est souvent utilisé comme simple référence ou comme projet à long terme par les forces démocratiques qui maintiennent dans leur pratique quotidienne, des oppositions stériles qu'il faudrait d'ailleurs trancher pour réaliser ce plan, voire des positions contradictoires avec l'esprit du plan lui-même. Les principes du plan Langevin-Wallon doivent cesser d'être un chapitre de programme électoral maximum, pour devenir l'objet de batailles concrètes précisant les étapes de réalisation.

* Aujourd'hui, il ne suffit pas d'opposer aux incohérences à court terme de la politique gouvernementale, aux tendances d'adaptation à l'économie qui y seront dominantes, le schéma d'une université repliée sur elle-même. Une telle attitude nous laisserait au stade actuel de la division technique du travail. Il serait absurde de refuser la nécessité d'une adaptation en fonction des besoins économiques à long terme, de s'en tenir à des principes utopiques et donc dangereux.

Face au gouvernement, la critique doit être portée à son véritable niveau, non sur le principe de l'adaptation aux besoins économiques, mais sur la conception déformée par ses perspectives politiques et sociales qu'en a le pouvoir. Sinon l'issue des combats d'arrière garde ne laisse aucun doute. **C'est à la crise d'orientation, de vocation de l'université qu'il nous faut répondre.** Le projet récemment présenté par le ministère nous fait un devoir d'engager le plus rapidement possible des batailles d'envergure sur les structures de l'enseignement supérieur.

2^{ème} PARTIE :

Options fondamentales pour une réforme démocratique de l'Enseignement Supérieur

Face à la crise, face à la politique gouvernementale, les incertitudes et le désarroi de certains milieux, aussi compréhensibles soient-ils, ne sauraient se prolonger sans hypothéquer gravement l'avenir de l'enseignement supérieur. Il est urgent de s'attaquer aux racines de la crise et de dégager les options fondamentales qui doivent présider à toute réforme démocratique de l'enseignement supérieur. En préalable, il est essentiel :

1) de reconnaître la fonction sociale de l'enseignement supérieur et en particulier sa mission économique générale : la formation des cadres moyens et supérieurs

2) d'affirmer la nécessité de rapports étroits entre la formation et la recherche. L'enseignement supérieur, s'il veut mener à bien sa mission de formation, se doit de participer à la recherche scientifique, littéraire...

Nous l'avons déjà dit (voir introduction de la première partie), nous n'ignorons pas certains aspects des buts de l'enseignement supérieur : diffusion de la culture, préparation des individus à l'exercice de leurs responsabilités sociales. Mais nous estimons que ces aspects sont partie intégrante d'une conception large de la formation, axée sur la profession. Les exigences de formation générale, d'élargissement de l'esprit sont celles mêmes que requière le développement des forces de production.

Dans le contenu de son enseignement comme dans les méthodes de transmission de ce contenu, le supérieur doit favoriser le développement de l'esprit critique, aussi bien à l'égard des techniques de la profession, des connaissances théoriques, que des structures économiques et sociales. Cette conception de l'enseignement supérieur, axée sur le devenir professionnel fondé, nous le verrons, des exigences de formation théorique à côté des exigences de formation technique.

Une reconnaissance claire de la fonction sociale de l'enseignement supérieur :

1) implique une définition des rapports institutionnels que doit entretenir l'Université avec la société : planification, nationalisation et autonomie.

2) suppose que cet enseignement s'adapte aux transformations des sciences, comme à celles de la division technique du travail.

A. Insertion de l'Enseignement Supérieur dans la Société

1) La planification de l'enseignement.

Le développement économique et social est de plus en plus subordonné à un développement parallèle de l'enseignement ; les disciplines enseignées, les niveaux de qualification des étudiants doivent correspondre aux besoins des différents secteurs économiques. Sinon il risque d'apparaître dans certaines branches un chômage intellectuel, dans d'autres un déficit de cadres qualifiés. Cette situation nuit aussi bien à l'économie, qu'aux individus qui ne peuvent être employés dans un secteur correspondant à leur formation. Actuellement les défauts de l'orientation, l'absence d'information correcte sur les possibilités de telle ou telle branche dirigent les étudiants vers des secteurs surpeuplés et leur font perdre quelquefois plusieurs années d'études (4). Il est donc nécessaire de revendiquer une planification de l'enseignement en général, du supérieur en particulier.

a) L'état actuel.

Aujourd'hui existe certes une ébauche de planification de l'enseignement ; mais ses carences en limitent l'efficacité ; elles tiennent à de multiples raisons :

1) Une planification effective pose de difficiles problèmes politiques ; elle contredit le maintien d'un libéralisme officiel en matière d'orientation, elle risque de fermer aux jeunes originaires de familles aisées certaines branches particulièrement hospitalières.

2) Il n'existe pas d'appareil statistique satisfaisant ; dans les domaines de l'enseignement, les décisions ne peuvent être prises à court terme ; il faut des années pour former des ingénieurs, des administrateurs... Seules des prévisions assez précises à moyen ou long terme peuvent fonder l'organisation de l'enseignement, les décisions d'équipement scolaire et universitaire ; or les statistiques actuelles, ainsi celles qui ont servi ou servent de la préparation du IV^{ème} et du V^{ème} plan, ne donnent que des indications insuffisantes sur la répartition de la main d'oeuvre par niveau de qualification.

3) La planification s'exerce actuellement, sans pouvoir remettre en cause l'organisation de l'enseignement : les structures de l'enseignement n'ont jamais été considérées jusqu'ici comme un objet de planification mais comme une donnée, un cadre, qui s'imposent à la planification.

4) Les décisions, pourtant insuffisantes du plan ne sont pas réellement appliquées. Pratiquement l'actuelle planification relève plus d'une adaptation aux possibilités restreintes du budget de l'éducation nationale que d'une adaptation aux besoins de la Société.

b) Propositions.

* Face au Pouvoir, la critique doit être portée à son véritable niveau, non sur le principe de la planification, mais sur l'application de ce principe, sur les insuffisances, les incohérences de l'actuelle ébauche de planification. Nous contestons non la volonté d'adaptation de l'Université aux besoins économiques, mais la définition qui est donnée actuellement de ces besoins ; le pouvoir a une conception, déformée par ses perspectives politiques et sociales, des nécessités techniques de la formation professionnelle ; il mène une action à court terme, caractérisée par la volonté de satisfaire au moindre coût les besoins économiques : création de cycles trop courts, faible qualité de l'enseignement, etc.

Notre contestation peut s'exercer au nom d'une plus grande rationalité de la planification, puisqu'une politique de formation insuffisante nuira à long terme, aux besoins de la société ; si la formation des étudiants est insuffisante, leurs possibilités de reconversions et de recyclages ultérieurs seront très limités, et leur valeur professionnelle s'en trouvera diminuée.

L'U.N.E.F. estime donc qu'une **planification de l'enseignement supérieur en fonction des besoins réels et à long terme de l'économie** de la société est nécessaire.

Les moyens de cette planification sont bien sûr le budget de l'Education Nationale (volume et répartition), mais aussi l'**organisation générale de l'enseignement** (organisation des disciplines, des cycles d'études, etc..) ; d'autre part, une **large information** fondée sur des prévisions détaillées par branche devrait être diffusée parmi les parents, les étudiants (4). Ces moyens de planification nous semblent suffisants. Vouloir mettre en œuvre un système autoritaire d'orientation précise : limitation du nombre d'étudiants dans chaque discipline, niveau de qualification, etc.. limiterait les possibilités de libre orientation des individus selon leurs goûts et capacités, sans justification économique ou sociale. La prévision des besoins en main d'oeuvre ne pouvant atteindre une précision parfaite à long terme, une telle conception de la planification ne pourrait relever que d'une analyse étroite des besoins immédiats de l'économie ; la planification de l'enseignement doit raisonner sur une échéance d'au moins 10 à 15 ans,

puisqu'elle doit tenir compte non seulement de l'état des besoins économiques lors de l'entrée dans la profession mais aussi de l'évolution future de la division du travail.

* Certes, les types de qualification exigés par l'économie sont le résultat d'une structure socio-économique qui n'est pas a priori incontestable. Mais la mise en cause de ces besoins économiques, de cette structure doit être réalisée à son véritable niveau : celui de la **planification économique générale**. Le syndicat étudiant peut et doit participer au sein des forces syndicales, à la contestation des actuels besoins économiques, et aux propositions d'autres formes de développement. Les éléments qui devraient influencer la répartition des étudiants par discipline, les types et niveaux de qualification à acquérir doivent pouvoir être mis en cause. La revendication d'une planification de l'enseignement est donc liée étroitement à la revendication générale d'une planification démocratique. Dans la situation actuelle, il est nécessaire que puissent intervenir au sein des organismes de planification les organisations capables d'exercer une contestation à deux niveaux : celui de la Vision étroite que le pouvoir a des besoins économiques (vues à très court terme, mesures favorisant les secteurs les « plus rentables », mais pas nécessairement les plus utiles à la société, assujettissement relatif des interventions publiques à une politique militaire condamnable...) et celui du mode même d'apparition de ces besoins, du système socio-économique qui explique leurs déformations ou leurs compressions ; et ces organisations, ce sont naturellement les syndicats des travailleurs.

Il va de soi que ce type de contestation au sein des organismes d'état ne doit en rien hypothéquer la possibilité pour un syndicat de contester les décisions du pouvoir, d'exprimer ses revendications propres, par d'autres voies, grèves, meetings, manifestations, etc..

2) Nationalisation et autonomie de l'enseignement supérieur.

La fonction sociale de l'enseignement supérieur suppose sa prise en charge complète par l'Etat ; la politique universitaire du pouvoir a trop souvent laissé aux intérêts économiques privés le soin de former eux-mêmes des cadres, soit directement, soit indirectement par l'intermédiaire entre autre, de chambres de commerce ; ces dernières années n'ont cessé de se développer des centres de formation supérieure dans les grandes entreprises, en particulier dans les industries modernes : chimie, électronique, automobile, etc.. Soumettre certains enseignements aux impératifs aliénants des intérêts privés (formation étroite correspondant uniquement à la technique utilisée dans l'entreprise et ne permettant pas aux individus soit de se reconverter, soit de changer d'entreprise) serait menacer gravement, et l'avenir de l'enseignement supérieur, et le développement économique lui-même. Il en est de même en ce qui concerne la recherche qui ne peut être laissée aux mains du privé, sans voir gravement hypothéquer ses possibilités de développement rationnel et sa mise au service des intérêts véritables de la nation.

Une nationalisation effective de l'enseignement supérieur s'impose donc, elle implique :

1) que la totalité de l'enseignement supérieur relève de la gestion et de l'administration du ministère de l'Education Nationale.

2) que le budget de l'Education Nationale soit en mesure de subvenir aux besoins de l'enseignement en

général, du supérieur en particulier, de fournir aux étudiants et aux enseignants, la possibilité de travailler selon des méthodes modernes et dans des conditions décentes (5).

3) La nationalisation et la gratuité de certains services afférents à l'université, comme les centres de polycopie ou d'édition des cours et manuels.

Les principes de la planification et de la nationalisation de l'enseignement ne tranchent pas tous les problèmes posés par la gestion et la direction de l'Université ; ils ne contredisent pas le principe d'autonomie, de l'enseignement supérieur. Ce principe se fonde sur la nécessité.

1) de décentraliser les pouvoirs de gestion, de permettre aux étudiants et aux professeurs de prendre en charge leurs problèmes dans le cadre de la planification (6).

2) de ménager de larges possibilités d'initiatives indispensables aux activités de formation et de recherche.

Nous espérons que les syndicats de professeurs et d'étudiants pourront présenter en commun un plan détaillé qui leur permettrait de ne pas se limiter à la défense des libertés déjà acquises ; ce plan devrait déterminer ce qui doit relever d'une part de l'autorité administrative, de la planification, d'autre part, du pouvoir de gestion autonome des usagers de l'enseignement (6).

Dans l'immédiat :

1) Il va de soi que les « franchises » dont jouit actuellement l'Université, quant à la nomination de professeurs et assistants, à l'utilisation des locaux, etc.. et les institutions qui les défendent, assemblées et conseils de faculté, d'université, ne doivent pas être abandonnées aux attaques du pouvoir. Toutefois l'autonomie de l'université, est bien autre chose que ces simples franchises, qui ne sont actuellement que des alibis à une perte réelle de pouvoir de l'université sur son propre domaine et à une diminution de son importance, tant sur le budget de l'Etat que dans la société.

2) A long terme, les étudiants affirment avec force leur volonté de participer à la gestion de leur faculté. Dès à présent, ils protestent contre l'absence de tout droit syndical étudiant et revendiquent la reconnaissance de la section syndicale de faculté.

B. Transformation interne de l'Enseignement Supérieur

Les exigences que nous formulons quant au contenu de l'enseignement aux méthodes et aux structures, correspondent aux nécessités d'une formation axée sur le devenir professionnel : l'enseignement doit permettre l'acquisition d'un certain nombre de connaissances correspondant au développement actuel de la science et des techniques, tout en ayant un caractère polyvalent pour préparer les reconversions que l'évolution ultérieure de la science rendront nécessaires (ce qui se fera en particulier par l'introduction d'une formation méthodologique). Enfin, une université unitaire, aux structures internes, diversifiées, refusant tout numerus clausus, nous paraît seule répondre aux objectifs que nous lui fixons.

1) Exigences sur le contenu.

a) Modernisation du contenu.

* La nécessité de l'acquisition d'un certain nombre de connaissances correspondant au développement actuel de la science et des techniques implique une modernisation du contenu de l'enseignement (par exemple une initiation plus rapide de l'étudiant aux théories de la physique quantique et ondulatoire), des structures de l'université (en particulier dans les sciences humaines) en fonction du développement des sciences.

Les disciplines intermédiaires : physique, mathématique, chimie biologique, doivent prendre une place plus importante : en effet, c'est en général dans ces disciplines que la recherche est la plus féconde, pour la discipline elle-même et pour celles auxquelles elle s'apparente ; d'autre part, il est nécessaire de supprimer les divisions qui sclérosent une profession en l'isolant de la recherche correspondante : par exemple le fait que la recherche biologique s'effectue dans les facultés des sciences gêne le développement de la médecine. De même, l'éparpillement de l'enseignement de l'économie, de l'histoire, de la sociologie, dans des instituts différents introduit un cloisonnement inutile et stérile.

* A ces exigences de formation théorique nous ajouterons des exigences de formation technique : une initiation aux méthodes et aux techniques de la profession doit être incluse dans l'enseignement supérieur ; elle permettrait à l'étudiant d'effectuer une liaison entre la théorie et la pratique par des stages, des T.P., des visites, voyages d'études, etc... Le futur technicien pourrait acquérir ainsi un certain nombre de techniques et de connaissances qui lui seront indispensables (introduction de langues vivantes, de cours d'économie...). Le futur enseignant recevrait de même une formation pédagogique poussée (cours, séminaires...) et une formation méthodologique adaptées à la discipline qu'il aura choisie.

b) Formation polyvalente.

* Mais l'acquisition d'un certain nombre de connaissances ou de techniques n'est pas suffisante, même si l'on effectue la modernisation indispensable du contenu de l'enseignement. Limiter là notre démarche serait se cantonner à une adaptation à court terme de l'enseignement aux débouchés existants et imiter l'attitude semi-relationnelle de certains milieux gouvernementaux. L'évolution des sciences et des techniques rend en effet définitivement illusoire la prétention d'acquérir à l'Université un savoir constitué, même pour une branche hautement spécialisée.

Les variations de la structure de l'emploi et l'évolution des sciences nous conduisent à exiger une polyvalence initiale qui permettrait les reconversions et les recyclages au cours même de la vie productive. Mais la notion même de polyvalence demande à être précisée, et ce dans les différentes disciplines. Nous pensons en tout cas qu'elle ne saurait être assimilée à une « culture générale » telle qu'on la conçoit actuellement dans les I.E.P., pas plus qu'à la formation encyclopédique à l'honneur dans les Grandes Ecoles dites « non spécialisées » (Centrale par exemple). Mais dans tous les cas, la notion de polyvalence appelle nécessairement la notion de formation méthodologique, en plus d'une formation théorique de base : c'est cet ensemble qui permettra au cours même de la vie productive, les recyclages nécessaires, réalisant ainsi, une « éducation permanente » établie sur l'ensemble de la vie active.

* Enfin, la formation reçue à l'Université doit permettre aux divers cadres de l'économie, aux enseignants, aux chercheurs, de se situer de manière critique :

— par rapport à leur discipline scientifique, aux techniques de leur futur métier ; ceci signifie entre autre un enseignement de l'évolution et de la classification des sciences, de l'histoire des techniques.

— par rapport aux structures socio-économiques dans lesquelles leur travail se développera : un enseignement économique et social est donc indispensable.

Une formation axée sur le devenir professionnel ne se limite pas à l'acquisition des techniques de la profession, elle comporte d'abord une formation scientifique de base importante. Nous privilégierons donc les exigences de formation théorique par rapport aux exigences de formation technique, afin de permettre l'acquisition d'un esprit critique et d'une formation méthodologique.

2) Une Université unitaire et les structures internes diversifiées.

a) Pourquoi une Université unitaire ?

* Les nécessités d'une formation scientifique générale, d'une polyvalence de tous les cadres nous amènent à refuser l'éclatement de l'enseignement supérieur en plusieurs structures séparées. L'enseignement supérieur doit former des cadres moyens et supérieurs de l'économie, ce qui exclut toute possibilité d'université dualiste, comportant à côté d'une Université théorique formant dans des cycles longs des cadres supérieurs en contact avec la recherche, une Université destinée à la majorité des étudiants formant des cadres moyens dans des cycles courts, coupés de la recherche.

— Le principe d'une Université Unitaire s'oppose à la situation actuelle où la formation des ingénieurs se fait à l'extérieur de l'Université dans les Grandes Ecoles, la formation des techniciens supérieurs dans une multitude d'établissements extra-universitaires qui se sont multipliés de façon anarchique : classes supplémentaires des lycées techniques, « boîtes privées », écoles rattachées à une entreprise et donnant une formation étroite.

— L'U.N.E.F. propose une unification de l'enseignement supérieur ; cette revendication essentielle se fonde :

1) sur les exigences que nous posons en matière de contenu et de méthodes, de statut étudiant (allocation d'études) : ces exigences concernent aussi bien la formation des cadres moyens que celle des cadres supérieurs ; s'il est évident que les études doivent être largement diversifiées, les nécessités d'une formation théorique concernent tous les étudiants ;

2) sur la nécessité pour toutes les filières de l'enseignement supérieur, de contacts étroits avec la recherche ; par exemple la formation des techniciens supérieurs, des ingénieurs de fabrication doit être en liaison avec la recherche appliquée.

Cette revendication implique :

1) que tous les établissements d'enseignement supérieur relèvent de la même direction administrative aussi bien au niveau du ministère de l'Éducation Nationale (administration centrale) qu'au niveau régional, afin d'éviter la création de barrières admi-

nistratives entre les diverses filières de l'enseignement supérieur.

2) que le maximum d'établissements d'enseignement supérieur différents soient regroupés dans les centres universitaires (7).

3) que les plus larges passerelles existent entre les diverses filières de l'enseignement supérieur ; par exemple, un technicien ayant achevé ses études doit pouvoir, soit entrer dans la vie productive, soit passer sur titres, immédiatement ou plus tard, dans une filière d'enseignement plus longue (ceci suppose bien entendu, l'organisation de transitions).

Ce problème du recyclage au sein même de l'université, est d'ailleurs inséparable de la mise en place de moyens d'orientation à tous les niveaux de l'enseignement.

Cette unification des structures de l'enseignement supérieur s'impose d'autant plus qu'il serait fallacieux de s'en tenir aveuglément à la distinction cadres moyens — cadres supérieurs et d'en faire découler la nécessité, de deux types d'enseignement différents. Comment par exemple, opérer une coupure radicale entre ingénieur et technicien supérieur, alors que dans la vie productive, il existe une transition, presque continue de l'ingénieur de recherche au technicien supérieur en passant par l'ingénieur de conception et l'ingénieur de fabrication ? Entre cadres moyens et cadres supérieurs, la frontière est souvent très floue ; en bien des circonstances, elle ne se marque que par une différence de situation dans l'échelle des revenus, ce qui dans le régime actuel ne saurait être tenu pour critère d'une différence réelle de formation. La distinction de deux universités ne prendrait de sens que si l'on voulait isoler la formation de chercheurs purs de la formation du reste des cadres ; mais là encore, il serait particulièrement difficile de légitimer une telle différenciation qui scléroserait rapidement l'enseignement de la majorité des cadres et dont on ne voit pas bien comment elle pourrait échapper à un certain arbitraire ; faudrait-il séparer les ingénieurs de recherche du reste des chercheurs, ou des ingénieurs, les enseignants chercheurs du reste des enseignants ou des chercheurs ?

b) Le deuxième principe important qui concerne les structures, est **le refus d'un numerus clausus** ; un tel refus se justifie dans le cadre de la revendication d'une planification de l'enseignement (8). Notre pays est fort loin d'être menacé par une inflation de cadres, bien au contraire, certains des obstacles qui ralentissent aujourd'hui un développement rationnel et démocratique, de l'économie et de la société, tiennent au retard de notre structure de formation par rapport au développement des sciences, et à l'évolution de la division technique du travail. Ni l'Université, ni les Grandes Ecoles, ni les établissements para-universitaires ne forment des cadres en nombre et qualification suffisants. Qu'on ne prenne pas non plus pour prétexte à l'imposition d'un numerus clausus, le fait que « peu d'étudiants soient aptes à suivre des études supérieures ». Si un grand nombre d'étudiants ne terminent pas les études commencées, cela ne tient ni à un abaissement du niveau mental de la population depuis la guerre, ni à l'existence d'une prétendue sphère restreinte « d'élites seules susceptibles de mener à bien des études théoriques supérieures », mais à deux facteurs qu'il est possible de corriger : le faible niveau auquel mènent les études secondaires (9) et ensuite le mauvais fonctionnement de l'enseignement supérieur aggravé par une insuffisance des moyens. Toute tentative d'imposer un numerus clausus ne serait qu'une

manœuvre destinée à masquer cette double crise ; ses effets s'exerceraient au détriment des besoins à long terme de l'économie et des individus auxquels on refuserait la possibilité d'accéder à un niveau de qualification nécessaire pour éviter ultérieurement l'insécurité économique.

c) L'unification des structures de l'enseignement, le refus d'un numerus clausus, supposent bien entendu, **que les structures internes de l'enseignement supérieur soient très diversifiées**, en fonction d'exigences pédagogiques et des exigences de formation théorique et technique — Les nécessités pédagogiques (cf. ci-dessous : méthodes) nous amènent à proposer un enseignement progressif avec des différences de méthodes et d'encadrement (de contenu bien entendu) suivant le stade des études auxquelles se trouve l'étudiant. L'U.N.E.F. rejette la structure actuelle des licences par certificats, cloisonnés et qui ne permettent pas à l'étudiant une assimilation progressive d'un savoir. Il nous semble donc que la mise en place de trois cycles de deux ans : 1^{er} cycle ou propédeutique — 2^{ème} cycle — 3^{ème} cycle — est nécessaire ; ces cycles seraient eux-mêmes subdivisés en années d'études, ils auraient, sur le plan des méthodes pédagogiques, leur caractère propre (10).

— Recoupant les structures horizontales, c'est-à-dire les cycles et années d'études, qui correspondent aux exigences pédagogiques, les structures verticales, c'est-à-dire les divisions en facultés, écoles, etc... doivent correspondre aux exigences de formation théorique et technique. Pour ne pas donner aux études un caractère techniciste et permettre la formation scientifique de base indispensable, nous pensons que la structure verticale principale doit correspondre aux divisions actuelles de la science ; ceci implique la disparition des facultés. Nous appellerons ces structures les départements, chaque département correspondant à une discipline donnée, et étant bien entendu, une unité beaucoup plus restreinte que la faculté.

Ces départements devraient eux-mêmes être subdivisés en fonction de la division technique du travail ce qui pourrait par exemple donner pour un département : institut de recherche, institut pédagogique, institut technologique.

Cette division en département et institut existerait à partir du deuxième cycle ; une propédeutique devrait préparer à plusieurs départements, par exemple une propédeutique du type M.G.P. correspondant aux départements de mathématiques et de physique.

Pour les techniciens supérieurs, la nécessité d'une formation plus courte nous amène à penser que les études communes à tous les étudiants, futurs techniciens, enseignants, chercheurs, ingénieurs, etc.. pourraient être réduites à un an (12), les étudiants pouvant ensuite se diriger soit vers la deuxième année du premier cycle, soit vers des instituts technologiques de deux ans.

Les structures devront présenter une grande souplesse et ne pas introduire de cloisonnement supplémentaire, pouvoir être révisées en fonction de l'évolution des sciences. Pour les disciplines intermédiaires où la recherche se développe particulièrement, il sera nécessaire d'envisager la création d'instituts de recherche à cheval sur deux départements, par exemple, instituts de physique mathématique (11).

Pour que les exigences pédagogiques que nous aborderons plus loin, trouvent une traduction cohérente dans les instituts, ces unités ne devront pas grouper plus de 500 étudiants, encadrés par une

équipe pédagogique avec laquelle ils pourraient établir de véritables relations. Dans les grandes villes plusieurs instituts identiques parallèles seraient nécessaires pour éviter un surpeuplement qui détruirait la cohésion des équipes pédagogiques groupant professeurs et assistants, et nuirait aux relations enseignants - étudiants. De toutes façons, une véritable politique en matière d'implantations universitaires devra prendre en compte l'ensemble de ces exigences pédagogiques.

3) Méthodes d'Enseignement.

Une des qualités de la formation professionnelle que l'Université doit promouvoir, est l'acquisition d'une solide formation méthodologique.

A l'époque où l'évolution des sciences et de la technique est permanente, l'université doit former des cadres aptes à s'adapter à ce développement. Cette nécessité a des conséquences directes sur les méthodes pédagogiques. L'enseignement supérieur devant être essentiellement méthodologique, « apprendre à apprendre », il ne peut être question de séparer ce que l'on enseigne de la façon dont on l'enseigne. L'U.N.E.F. se refuse à considérer les méthodes de travail comme de simples techniques plaquées sur un contenu. Or, actuellement, le système pédagogique fonctionne mal. Les rapports étudiants enseignants, les relations entre étudiants, l'individualisme du milieu étudiant doivent, être transformés. Les étudiants doivent être initiés au travail en groupe, ce mode de travail constituant un aspect important de l'activité professionnelle.

L'enseignement doit permettre aux étudiants de faire preuve d'initiative, il faut rompre définitivement avec les rapports actuels entre la théorie et la pratique dans l'Université, remédier à l'absence de liaison entre ces deux types d'enseignement et au trop peu d'intérêt attaché à l'enseignement pratique.

L'institution de méthodes pédagogiques suivant les lignes que nous fixons, nécessite le développement de la recherche pédagogique. On a trop souvent considéré que celle-ci n'intéressait que les écoles primaires, à la rigueur le secondaire (les rares lycées pilotes). Pour notre part, nous pensons que les méthodes pédagogiques relèvent de la science. L'U.N.E.F. affirme donc la nécessité de développer une véritable recherche pédagogique, générale et différenciée par discipline.

Pour sa part, l'U.N.E.F. est résolue à développer, dès maintenant, un grand effort d'expérimentation pédagogique, en collaboration étroite avec les professeurs.

a) Les méthodes d'enseignement.

Compte tenu de cet effort d'expérimentation et de recherche qui doit être menée, nous pensons que dès maintenant une redéfinition des différentes unités de travail s'impose. Elle devrait s'opérer selon les directions suivantes :

* le cours magistral — est surtout destiné à présenter des directions d'études, une mise à jour des questions, à faire le point sur des recherches en cours, etc.. ; la majorité des connaissances à acquérir pourrait alors être donnée soit par des manuels, soit par des photocopies, qui, utilisés systématiquement comme instruments de travail, seraient alors gratuits.

* Les classes d'application — ne doivent être ni des sous-cours, ni un exposé rigide des solutions d'un problème ou du corrigé d'une dissertation, etc.. mais doivent permettre un dialogue étudiants-enseignants; la participation des étudiants à ce niveau peut et doit être importante, les travaux des étudiants ou des G.T.U. (Groupes de Travail Universitaire) y étant confrontés et examinés. Le travail de ces classes d'application doit être lié au cours magistral, le décalage qui existe très souvent entre l'enseignement magistral et l'enseignement des classes d'application nuit à la possibilité de dominer réellement l'enseignement.

Cette conception ne pourra être mise en œuvre que s'il n'y a pas plus de 25 étudiants dans ces classes. L'U.N.E.F. demande donc l'augmentation du nombre d'enseignants et de locaux pour l'application de cette norme.

De plus, nous pensons que les enseignants de classes d'application et les professeurs de la conférence magistrale devront former de véritables équipes pédagogiques. A cette seule condition le lien entre des différentes unités pourra être effectif.

* Les Groupes de Travail Universitaire — forment alors la troisième unité de travail de cet ensemble ; dans ces groupes les étudiants confronteraient leurs différents travaux et leurs méthodes de travail ; les G.T.U. permettraient de préparer les étudiants à l'exercice du travail en groupe, qui constitue un aspect important de l'activité professionnelle, et leur donneraient la possibilité d'acquérir une certaine autonomie dans leur travail. Ils ne doivent pas être des groupes de bachotage encadrés par des moniteurs, l'Université doit simplement faciliter leur création et leur fonctionnement, en mettant à la disposition des étudiants, les petites salles nécessaires, en organisant au cours des classes d'application, des séances d'initiation aux méthodes de travail en groupes, en particulier au début de l'année.

Enfin, une réelle liaison entre théorie et pratique est nécessaire pour fonder sur une véritable expérimentation, la formation méthodologique. Une transformation des travaux pratiques, en particulier dans les sciences expérimentales, s'impose. Les TP. qui, actuellement sont d'abord un ensemble de recettes détachées de l'enseignement théorique doivent devenir une initiation aux méthodes de recherche sur un matériel moderne et laisser une large part d'initiative aux étudiants, être reliés aux cours magistraux. Il est inadmissible que, par manque de matériel moderne, il existe un décalage important entre les T.P. et le cours.

* Les stages — Il importe enfin de donner aux stages une place importante dans l'enseignement. Le stage apparaît en effet, comme un moyen de formation puissant :

— sur le plan pédagogique, il permet une liaison entre l'enseignement théorique de l'Université et la pratique du monde professionnel.

— sur le plan technique, il permet l'apprentissage de connaissances et de méthodes propres à la profession que l'Université ne peut enseigner.

— Enfin, le stage peut constituer un moyen privilégié d'orientation : bien souvent, l'étudiant ignore tout de la profession à laquelle il se destine. Plusieurs stages répartis pendant ses études, peuvent lui permettre de choisir sa future profession, au mieux de ses goûts et de ses possibilités.

Par ailleurs, le stage peut être pour l'étudiant, l'occasion d'une première approche critique du monde professionnel, de la hiérarchie sociale, et des rapports de force dont l'économie est le théâtre.

Il est bien évident que la forme des stages doit être diversifiée : stages pédagogiques pour les futurs enseignants, stages dans l'industrie pour les techniciens et ingénieurs, stages hospitaliers pour les étudiants en médecine (13), etc..

Mais les stages ne répondront vraiment aux buts que nous leur fixons, que s'ils sont intégrés dans l'enseignement : une préparation des stages par des colloques, séminaires..., leur conclusion (discussions en groupe, rapport de stage...) s'avèrent nécessaires. De même, il paraît souhaitable que le déroulement du stage lui-même soit suivi et contrôlé par des professeurs.

Une telle réforme nécessite une augmentation considérable du nombre des stages proposés à l'Université, en même temps que la surveillance de leur qualité et de leur intérêt. Quant à leur rémunération, elle ne pourra être véritablement résolue que par l'attribution de l'Allocation d'Etudes ; enfin, à court terme, il sera nécessaire de trouver une solution au problème du statut du stagiaire.

b) Les cycles d'enseignement.

L'application des idées que nous venons de développer sur le rôle des différentes unités de travail, devra varier selon le niveau d'études où se trouvent les étudiants, et par conséquent, selon les différents cycles.

— **Le Premier cycle** : Le rôle de transmission du premier cycle le conduit à donner des **connaissances et des méthodes** de base. Le polycopié est donc indispensable dans toutes les matières ; ensuite, la part méthodologique dans l'enseignement doit être développée ; enfin, il doit rapidement initier l'étudiant aux méthodes de travail de l'enseignement supérieur : travail en groupe, recherche, etc... Dans ces conditions il est clair que les séances de classes d'application seraient particulièrement nombreuses, d'autant plus qu'il est nécessaire que les enseignants connaissent très bien leurs étudiants, afin de pouvoir les guider dans leur orientation au cours de ces deux années (14). Toutes ces remarques militent en faveur du maintien du cycle propédeutique à l'intérieur de l'enseignement supérieur et s'opposent à son éparpillement.

— **Le Deuxième cycle** : les méthodes indiquées précédemment doivent prendre leur plein développement, afin de permettre à la fois à l'initiative des étudiants de s'exercer aux contacts étudiants-enseignants de s'organiser, au travail en groupes de se < ? > à ce niveau et doit entrer dans la délivrance du diplôme de second cycle. Par exemple, un futur enseignant recevra un diplôme d'enseignement (pour le premier cycle de l'enseignement secondaire) qui tiendra compte du stage pédagogique effectué au cours des études et non à la fin, comme dans le cas du C.A.P.E.S.

Le diplôme de fin de deuxième cycle devra être le premier diplôme de l'enseignement supérieur, sinon on risque d'assister à un développement de diplômes au rabais. Cette exigence nécessite évidemment l'attribution de l'allocation d'études pour que les étudiants puissent suivre ces années d'enseignement supérieur.

— **Le Troisième cycle** : Au niveau du troisième cycle, la recherche prend désormais une place prépondérante et tend peu à peu à se confondre avec la formation proprement dite.

c) Equipe pédagogique.

Pour permettre un développement des méthodes pédagogiques suivant les conceptions que nous venons de développer, l'U.N.E.P. demande la mise en place d'équipes pédagogiques.

Ces équipes pédagogiques permettraient une réelle liaison entre les différentes structures de travail : cours magistral, classes d'application, stages, etc.. Elles devraient grouper professeurs et enseignants de toutes les différentes unités de travail d'une année d'étude. La présence d'enseignants chercheurs dans ces équipes est nécessaire pour faciliter la mise à jour du contenu de l'enseignement, et l'apprentissage par les étudiants des méthodes de recherches. Mais une certaine proportion de l'équipe pédagogique devrait être composée de véritables pédagogues qui pourraient se consacrer à temps plein à leur enseignement et aux relations avec les étudiants. Actuellement, les professeurs sont pris, soit par des tâches administratives, dont ils devraient être déchargés, soit par leurs travaux de recherche, de direction de laboratoire, les assistants : par la préparation de leur thèse.

Il est bien entendu que les enseignants chercheurs devront conserver ces tâches, la présence de « pédagogues » à leur côté permettra de développer les contacts entre l'équipe pédagogique et les étudiants. Les enseignants spécialisés sur les problèmes pédagogiques, devraient mener aussi un travail de recherche sur la pédagogie relative à leur discipline.

d) Contrôle des connaissances et orientation.

Les équipes pédagogiques devront être de véritables conseils d'orientation, qui, tenant compte de l'ensemble du travail théorique et pratique de l'étudiant permettront de le guider à chaque étape des études : choix du département et de l'Institut à la sortie de propédeutique, choix du troisième cycle, etc...

Pour permettre une orientation efficace, l'U.N.E.F. demande la mise en place d'un contrôle progressif et permanent. Ce contrôle serait effectué par les équipes pédagogiques et devra juger l'ensemble du travail théorique et pratique (y compris pendant les stages) effectué par l'étudiant, durant l'ensemble de l'année. Possédant l'ensemble de ces éléments, l'équipe pédagogique pourra orienter valablement l'étudiant.

L'U.N.E.F. condamne donc le système actuel des examens qui enlèverait toute leur signification aux réformes que nous avons proposées. Ce n'est pas lors des bachotages des veilles d'examen que l'étudiant pourra acquérir esprit critique, esprit d'initiative. Évidemment la réforme du système actuel de contrôle que nous proposons ne peut être valable que si les étudiants peuvent travailler dans l'université à plein temps. La revendication de l'U.N.E.F. pour une allocation d'études apparaît donc, une fois de plus, comme une des conditions nécessaires pour une réforme démocratique de l'université.

4) Situation socio-économique de l'étudiant.

Allocation d'Etudes.

Toute réforme de l'Université cohérente doit inclure la mise en place d'une allocation d'études attribuée à tous les étudiants sur critères universitaires. Les exigences formulées à propos des méthodes pédagogiques, du contrôle des connaissances, etc... supposent pour être satisfaites réellement, que les étudiants aient la possibilité d'effectuer leur travail universitaire à temps plein.

* **La faillite du système actuel d'assistance** est devenue criante. Le système des bourses désuet, ne concerne que 20 % des étudiants ; les critères d'attribution injustes qui sont basés sur les déclarations fiscales défavorisent les salariés et les petits agriculteurs (15). Les tarifs réduits dans les restaurants et les cités universitaires ne touchent pas l'ensemble des étudiants (10 % seulement d'entre eux sont logés en cité !) ; ils maintiennent d'autre part, une ségrégation entre les étudiants et le reste de la population.

Les autres aides personnalisées accordées par l'Etat (F.S.U., prêt d'honneur) restant très faibles ; souvent les étudiants ne sont même pas informés de leur existence.

Ce système d'assistance ne laisse pas à l'étudiant la responsabilité de son budget, il maintient la nécessité d'un apport familial important jusqu'à la fin des études ; à 25 ans, l'étudiant reste un mineur, financièrement assisté.

L'acquisition du sens des responsabilités, qui est un élément de la formation, la diminution de la passivité manifestée par les étudiants dans leur travail ne peuvent être réelles si les étudiants demeurent irresponsables, dépendant de leur famille ou de l'Etat.

La crise du système d'assistance entraîne d'autre part souvent un dilemme absurde : sacrifier ses études en effectuant du travail noir (16), ou perdre la possibilité de choisir librement la profession future en signant des contrats de pré-engagement. L'attribution d'une allocation d'études sur critères universitaires devient donc une exigence fondamentale du milieu étudiant.

* Certes, **d'autres propositions**, à côté de celle de l'allocation d'études formulée par l'U.N.E.F., ont été envisagées ; mais **elles ne répondent pas aux besoins des étudiants**.

L'attribution d'une allocation sur critères sociaux a été proposée ; sur le plan technique, un tel système ne présente guère qu'une amélioration du régime actuel des bourses. Le critère de l'impôt retenu dans un tel projet n'est pas satisfaisant ; il a déjà fait la preuve de son injustice ; personne n'ignore les fraudes que permet ce système au détriment des salariés et des petits agriculteurs ; il ne faut pas oublier que 45 % des fils d'ouvriers seulement sont boursiers. Un tel projet entretiendrait l'irresponsabilité des étudiants et ne résoudrait pas le problème du travail universitaire à temps plein.

Une prestation d'études sur critères sociaux avec remboursement se heurte d'abord aux difficultés inhérentes à tout projet basé sur des critères sociaux.

D'autre part, outre les inconvénients qu'entraîne la complexité technique du remboursement, ce système provoquerait de graves difficultés, ainsi pour un étudiant qui, après avoir échoué à ses examens, serait obligé de travailler dans les conditions les plus mauvaises pour rembourser la prestation, il risquerait d'entraîner insécurité et dépendance ; et cette dépendance est d'autant plus frappante lorsque l'on sait que le financement de cette « prestation remboursable » serait assuré à moitié par l'Etat, à moitié par le patronat.

* Toutes ces raisons militent en faveur de l'**octroi de l'allocation d'études sur critères universitaires**. Cette allocation serait attribuée à partir du budget de l'Etat dès la première année d'études et serait ensuite renouvelée sous la condition d'un rythme satisfaisant de réussite aux examens (par exemple : obtention d'une licence en 4 ans après le baccalauréat.

Cette allocation d'études doit être mise en place dès maintenant ; en effet, compte tenu de la suppression du système actuel d'assistance (bourses, subventions aux restaurants et cités universitaires, etc...) de la suppression de la demi-part que représente l'étudiant à charge dans le calcul du quotient familial pour le calcul de l'impôt sur le revenu, on peut estimer qu'une allocation d'études de 450 F par mois délivrée à 250.000 étudiants reviendrait à moins de 800 millions de francs (alors que le budget de l'Etat représente près de 100.000 millions de francs). Une augmentation de 2 % des deux dernières tranches du barème de l'impôt sur le revenu et une légère augmentation de la taxe d'apprentissage permettrait de couvrir largement la dépense.

Aucun argument technique ne s'oppose à la mise en place du projet de l'U.N.E.F., aussi le mouvement étudiant est-il résolu à faire de cette proposition, dans le cadre des revendications de transformations des structures universitaires, l'un des points centraux de son programme revendicatif.

5) Les Crédits nécessaires.

Il est clair que la réforme de l'enseignement supérieur exige une augmentation considérable du budget de l'Education Nationale. Les options formulées : transformation des structures, des méthodes, du statut étudiant, supposent que soient fournis les crédits nécessaires. Elles impliquent par exemple une augmentation notable du nombre des professeurs, des assistants, des laboratoires, des bibliothèques, des salles de travail pour les classes d'application comme pour les G.T.U. L'insuffisance des crédits affectués actuellement à l'enseignement est notoire ; toute réforme sérieuse, toute transformation permettant l'existence d'un travail universitaire valable exigent un budget décent.

Nous avons abordé en préalable dans ce texte des problèmes plus qualitatifs : réforme des structures, des méthodes, etc., parce qu'il est impossible de chiffrer réellement les moyens budgétaires nécessaires à l'enseignement supérieur et de justifier les évaluations, sans préciser l'organisation dont cet enseignement supérieur a besoin. Encore faut-il qu'ensuite, l'effort budgétaire nécessaire soit réalisé ; sans lui, toute réforme des structures serait illusoire. Qu'on ne se méprenne pas en effet sur notre attitude ; nous savons que toute réforme de l'enseignement supérieur qui voudra sortir celui-ci de la crise actuelle, coûtera cher ; et nous n'abandonnerons pas nos revendications sur les moyens de travail pour des promesses de réformes structurelles qui demeureraient illusoires faute de crédits ; l'exemple de la réforme des études médicales est à cet égard éloquent. En posant d'emblée le problème des structures, des méthodes, du statut social, nous n'entendons pas faire preuve d'un quelconque désintérêt envers les conditions matérielles de travail par un irréalisme dont nous serions les premières victimes. Mais nous voulons d'abord effectuer nos choix structurels afin de revendiquer en connaissance de cause les moyens financiers indispensables. Le reste n'est que replâtrage, et nous n'en voulons plus.

CONCLUSION

L'Union Nationale des Etudiants de France, en publiant ce « MANIFESTE » montre qu'elle entend ne plus rester à des critiques générales du système français d'éducation et qu'elle entame un travail de longue haleine qui l'amènera à promouvoir une université nouvelle, en symbiose avec les réalités du monde moderne et nettoyée des marques profondes que lui imprime le pouvoir de quelques privilégiés.

Elle sait qu'un tel travail ne doit pas être limité à une analyse étroitement nationale et que les problèmes aujourd'hui posés à l'Université française se retrouvent, sous des formes similaires, dans le monde entier, particulièrement dans les pays capitalistes européens avancés. Elle a déjà entrepris avec les diverses Unions Nationales Européennes d'Etudiants un travail commun, que le présent MANIFESTE ne peut qu'intensifier, enrichissant ainsi ses propres propositions et favorisant une attitude concertée du mouvement étudiant européen face à la nécessaire réforme des Etudes Supérieures.

Elle a de plus, conscience qu'il n'y aura pas de réforme démocratique durable de l'enseignement si celle-ci n'est pas située dans le cadre d'un régime politiquement, socialement et économiquement démocratique, profondément différent de celui que nous connaissons aujourd'hui. Mais elle refuse d'interpréter cette nécessité comme un appel à attendre que la Société soit transformée avant d'engager la lutte pour la Réforme de l'Université. Elle croit profondément au contraire, qu'en agissant dès maintenant pour sa réforme, en faisant prendre conscience aux étudiants de son urgence, elle contribuera — dans toute la mesure de ses moyens — à hâter la transformation de la Société dans le même temps qu'elle parviendra à transformer l'université elle-même.

Il ne s'agit donc pas, dans ce MANIFESTE, de présenter un projet d'Université Démocratique telle qu'elle pourrait être dans le cadre d'une société démocratique, mais d'avancer des propositions de Réforme, imposables par une action vigoureuse de toutes les forces intéressées au changement de l'Université, et qui, adoptées, poseraient les bases indispensables

à la poursuite de la transformation démocratique de l'Université.

Ce MANIFESTE constitue donc pour l'Union Nationale des Etudiants de France, le cadre général de son action dans la période à venir et elle engagera le milieu étudiant dans l'action pour l'adoption des réformes qui y sont proposées. Face à la politique du pouvoir qui, pour répondre à la crise de l'Université, préconise une orientation technocratique d'adaptation des structures de l'enseignement à la rentabilité à court terme de son économie, les réformes de structures que contient ce MANIFESTE posent de façon claire les exigences étudiantes en affirmant avec force que la modification du statut de l'étudiant et l'obtention d'une Allocation d'Etudes sont étroitement liées à la transformation des Structures de l'Université.

De plus, si ce MANIFESTE témoigne que, pour nous, la véritable crise de l'enseignement est la crise de ses structures, il montre pour que les réformes qui y sont contenues soient réellement appliquées, qu'une priorité budgétaire doit être accordée à l'Education Nationale pour que ne soit pas sabotée comme c'est le cas en ce moment, dans l'enseignement médical, les Réformes adoptées.

L'U.N.E.F. a conscience que ce MANIFESTE présente des lacunes, mais elle estime qu'une large discussion au sein du milieu étudiant, dans les amphithéâtres comme dans les réunions spécialement organisées à cet effet dans toutes les facultés, permettra d'en préciser les contours.

Elle espère que sur la base de ce MANIFESTE, soumis aux organisations ouvrières, enseignantes et paysannes, ainsi qu'à toute l'opinion publique, s'engagera un dialogue fructueux. Ce dialogue devrait à notre avis, d'ici quelques mois, aboutir à la présentation d'un plan d'ensemble de Réforme de l'Enseignement Supérieur qui, dans la ligne tout en le précisant et le corrigeant sur de nombreux points du plan Langevin-Wallon, permettra aux forces démocratiques d'œuvrer sur une base commune pour une Université Nouvelle.

NOTES

(1) A un tout autre niveau, il est bien entendu que l'enseignement supérieur doit aménager un département des écoles d'Art : musique, sculpture, peinture, chorégraphie.

(2) L'enquête publiée par la revue « Population » (janvier 64) signale que de 1961 à 1975 la population active augmentera de 3 millions de personnes et que pendant cette période le pourcentage des cadres risque de passer de 7,5 % à 14,2 % —, celui des techniciens de 8,5 % à 10,4 % —, celui des employés de 29,2 % à 32,7 %.

En 1975, 40 % au moins des français actifs devraient être bacheliers.

(3) Il est passé de 34 % en 1956 à 38 % en moyenne en 1961 avec des pourcentages très élevés dans l'industrie automobile, la construction aéronautique et la construction mécanique. Pourtant en 1956, les entreprises interrogées dans l'enquête souhaitaient voir ce pourcentage diminuer.

(4) Les services d'information actuels (B.U.S., etc..) ne disposent pas de moyens suffisants pour mener à bien une information efficace.

(5) Une allocation d'études attribuée à tous sur critères universitaires doit permettre aux étudiants de travailler à plein temps, nous reviendrons sur ce point.

(6) Il est bien entendu que l'exercice de pouvoir de gestion par les professeurs et les étudiants en commun dans le cadre de la planification, n'hypothéquait en rien la possibilité pour le syndicalisme universitaire de contester cette planification au niveau où elle se détermine et s'exerce.

(7) Cette nécessité de liaison étroite entre les différentes filières de l'enseignement supérieur nous amène à demander la mise en œuvre d'une étude sérieuse sur les implantations universitaires. La décentralisation universitaire actuelle s'effectue sans doctrine, sans plan d'ensemble, au gré des considérations politiques locales. L'U.N.E.F. s'élève en particulier contre l'implantation d'universités éclatées : facultés séparées, puisque de telles unités dispersées ne peuvent nouer entre elles des liens indispensables aussi bien à la recherche qu'à l'enseignement de disciplines intermédiaires.

(8) Cette planification devant bien entendu, être soumise aux besoins réels de l'économie et non à la loi du moindre coût pour le gouvernement et à la satisfaction des seuls besoins à court terme.

(9) L'enseignement du second degré a été incapable de recevoir convenablement la vague démographique et de moderniser les méthodes et le contenu de son enseignement. Ce ne sont pas les réformes à bon marché du ministère, en particulier, celles du baccalauréat, qui ont pu remédier de quelque manière que ce soit, à la crise.

(10) Une étude détaillée par discipline devrait bien entendu être menée.

(11) C'est justement pour ces raisons que la création par exemple, de facultés de sciences humaines nous semble peu souhaitable. Cette faculté ne constituerait qu'une unité supplémentaire, gardant avec les autres facultés des rapports difficiles. Par ailleurs, le retrait des sciences de l'homme des facultés de lettres et droit, risque d'entraîner une grande sclérose de ces dernières. La création de structures comme les départements permettrait un jeu beaucoup plus souple entre les différentes parties de renseignement supérieur.

(12) Toutefois, nous devons reconnaître que cette proposition de tronc commun d'un an est insuffisamment motivée. L'U.N.E.F. publiera une étude particulière sur ce point.

(13) L'U.N.E.F. revendique l'extension de l'externat, des fonctions hospitalières à tous les étudiants en médecine, seul moyen d'assurer une formation médicale valable.

(14) Une étude détaillée par discipline devra montrer si dans certains cas, le premier cycle ne pourrait durer un an.

(15) Il y a 5% de fils d'ouvriers à l'Université, or, parmi eux, moins de la moitié sont boursiers. Chez les agriculteurs, les bourses sont attribués en fonction des dimensions de l'exploitation familiale, non des résultats effectifs de la production.

(1) Près de 80 % des étudiants ont effectué du travail noir au cours de leurs études eh 1963-64, près de la moitié d'entre eux effectuaient du travail noir et plus de 15 % ne vivaient que de ce travail noir.

TABLE DES MATIÈRES

Page	1	.....	INTRODUCTION
Page	3	.....	Première partie : la crise de l'Enseignement Supérieur.
Page	3	.....	A) Aspect fondamental de la crise : l'inadaptation de l'enseignement supérieur au monde actuel.
Page	4	.....	I - Des structures dépassées.
Page	5	.....	II - Un contenu vieilli.
Page	6	.....	III - Des méthodes rétrogrades.
Page	7	.....	IV - Un statut d'assisté.
Page	8	.....	B) Face à la crise, la politique du pouvoir et les difficultés d'une réponse démocratique.
Page	8	.....	I - Le projet de la Réforme Fouchet.
Page	10	.....	II - Les difficultés d'une réforme démocratique.
Page	12	.....	Deuxième partie : Options fondamentales pour une réforme démocratique de l'Enseignement Supérieur.
Page	12	.....	A) Insertion de l'enseignement supérieur dans la société.
Page	12	.....	I - La planification de l'enseignement.
Page	13	.....	II - Nationalisation et autonomie de l'enseignement supérieur.
Page	14	.....	B) Transformation interne de l'Enseignement Supérieur.
Page	14	.....	I - Exigences sur le contenu
Page	15	.....	II - Une Université Unitaire et des structures internes diversifiées.
Page	16	.....	III - Méthodes d'enseignements.
Page	18	.....	IV - Situation socio-économique de l'étudiant - Allocation d'études.
Page	19	.....	V - Les crédits nécessaires.
Page	20	.....	CONCLUSION.