

Annexe au texte Action Universitaire de Base

du

Secteur Universitaire

POUR UNE ACTION UNIVERSITAIRE DE BASE

Document d'orientation, du Bureau National au

Congrès

de TOULOUSE

Ce texte fondamental qui fut à la base du Congrès de Toulouse, présente une approche théorique des problèmes de l'Action Universitaire à la Base.

Pour permettre aux militants d'avoir une meilleure vision de la problématique de l'Action Universitaire de Base, il nous a semblé indispensable de le rééditer.

1 -CRITIQUES DE NOS THEMES INITIAUX ET DE CERTAINES DE NOS INITIATIVES

La critique essentielle qui a pu être formulée contre notre plate-forme de la rentrée 1963-1964 et contre les initiatives qui l'ont marqué, en particulier l'opération G.T.U., portait essentiellement sur notre irréalisme et la négligence abusive d'un certain nombre de données techniques fondamentales. Ces positions, plus ou moins théorisées, attiraient notre attention sur le caractère irrémédiable de la dissymétrie du rapport enseignant-enseigné, sur le faible niveau des étudiants au début de leurs études supérieures, sur la nécessité de l'acquisition, si primaire soit-elle de données fondamentales et de techniques indispensables. Et, ce fait, la pratique est venue rapidement confirmer que nous avons parfois nagé dans l'utopie lorsque nous avons prétendu renverser totalement le rapport pédagogique ou promouvoir un travail étudiant totalement autonome. D'où l'échec d'un certain nombre de groupes de travail universitaires qui n'ont pas répondu aux espoirs qui étaient mis en eux par le syndicat. Si les étudiants en groupes de travail universitaires ne s'écartent pas de façon décisive du programme qui leur a été fixé au début de l'année par le corps enseignant, ce n'est pas seulement du fait de la prégnance excessive de l'examen comme le prétendent certains, mais aussi du fait de l'incapacité du groupe de travail à se donner par eux-mêmes un objet et une méthode de travail dans la discipline considérée.

En fait, nous avons nourri par nos interprétations simplificatrices et abusives du travail collectif des illusions que les faits ont cruellement démenties. Il était normal que les étudiants travaillent essentiellement pour le programme de l'examen et c'est une folie que de se désintéresser aujourd'hui des groupes de travail universitaires qui ont adopté une telle perspective, comme cela s'est fait dans plusieurs A.G.E. Les responsables [qui] qualifient ces groupes de travail de groupes de bachotage ou de groupes de travail sans U, afin de se réserver la possibilité de relancer un jour des groupes de travail conformes à leurs vœux, passent effectivement à côté d'impératifs fondamentaux et inévitables.

Il fut même des cas où les groupes de travail universitaires auraient dû selon le syndicat, se transformer en groupes de réflexion syndicale et travailler des sujets sans grand rapport avec la matière étudiée (l'allocation d'études ou le travail étudiant). De telles aberrations nous conduiront à des échecs. Il faut dire et admettre clairement que le groupe de travail universitaire est au départ et fondamentalement une structure technique de travail collectif, qui doit faire les preuves de sa supériorité technique sur le travail individuel en même temps qu'elle peut contribuer à favoriser la réflexion critique autonome du milieu étudiant sur le contenu même de
.../...

l'enseignement, sur le rapport pédagogique et sur le statut de l'étudiant dans l'université. Il est utopique de penser que les groupes de travail universitaires pourront jamais se mouvoir en dehors des contraintes de l'Université actuelle et que les étudiants pourraient être tentés par une structure purement contestataire d'un donné dont ils ne sentent pas toujours les contradictions. Nous avons donc négligé trop souvent dans ce domaine, un caractère technique déterminé.

Dans notre critique des autres formes de l'enseignement, il faut de même éviter les raccourcis dangereux. Je ne parle pas des analogies douteuses types : le rapport pédagogique est le reflet du rapport maître-esclave ou père-fils, analogies qui encombrant trop souvent nos déclarations et qui, pour appartenir parfois à un certain type d'intervention psycho-sociologique, n'en sont pas forcément plus fondées.

Ces analogies (I) se rencontrent aussi dans le domaine politique et non plus idéologique lorsque nous transportons des mots d'ordre forgés par le syndicalisme ouvrier pour une condition déterminée, dans une situation profondément différente. En particulier il serait dangereux de poser le problème du pouvoir sur l'Université dans les termes où sont posés ceux du pouvoir sur l'entreprise, et d'assimiler les étudiants à des prolétaires et les professeurs à des exploités : il n'y a pas de rapport de classes direct dans l'Université. Les enseignants sont certes dans une situation souvent ambiguë dans la mesure où ils ont à exercer une fonction technique mais aussi où ils sont les dépositaires d'une délégation de pouvoir de la part de l'autorité centrale, C'est ce rapport au sein même du corps enseignant entre leur fonction technique et leur fonction politique qu'il nous faudra étudier plus loin afin de décider d'une attitude juste, si complexe soit-elle à l'égard du corps enseignant. Il faudra en particulier éviter à l'avenir des manifestations excessives d'une hostilité systématique à l'égard des enseignants et tenir compte de l'état de gêne, de méfiance et d'irritabilité où certaines de nos déclarations ont conduit une partie du corps professoral. Au cours de la pratique universitaire de l'année prochaine, nous devons avoir soin de tenter de convaincre le plus grand nombre d'enseignants du bien-fondé de nos objectifs et délimiter avec précision ceux qui se seront déclarés les ennemis invétérés de tout changement et ceux qui seront prêts à appuyer nos initiatives

(I) - Dans ce domaine le plus bel exemple peut être fourni par le rapport suivant : la solidarité fondamentale entre le monde ouvrier et le milieu étudiant tient dans le processus similaire de leur aliénation. En effet, de même que l'ouvrier qui travaille augmente la plus-value prélevée sur son travail, et partant son exploitation donc son aliénation, de même l'étudiant assimilant une culture aliénante travaille à sa propre aliénation.

et nos revendications dès lors qu'elles leur paraîtront suffisamment fondées. Toute attitude globale à l'égard du corps enseignant serait aujourd'hui une erreur.

Un certain nombre de termes ont été employés pour qualifier l'attitude du milieu étudiant, dont il faut mesurer l'efficacité politique. Initialement les thèmes de passivité, irresponsabilité, les appels à la prise en charge, ont été employés, à la Sorbonne-Lettres à la rentrée 1962 comme technique d'agitation, pour secouer une inertie, mais il serait dangereux de transformer cette technique de secousses psychologiques par une doctrine passe-partout. Et nous avons tort d'imaginer pouvoir ouvrir, avec quelques mots-clés, les portes d'une réalité étudiante nouvelle jusque dans le concret et le vécu, à l'exclusion de toute considération technique, qu'il s'agisse de la technique pédagogique, des structures de l'enseignement ou du contenu des connaissances transmises.

Dans ce domaine du contenu il faut nous garder là encore d'approches trop idéologiques. En la matière c'est surtout le secteur culturel qui a vu fleurir une prose de la désaliénation, de la culture populaire, de la culture globale dont la générosité n'avait d'égal que d'imprécision.

Une telle prose ne peut fournir vraiment d'instrument de critique aux étudiants, soit qu'elle renvoie directement à une contradiction fondamentale déterminante (tenant à la nature même de notre régime), posant par là directement le préalable politique révolutionnaire, soit qu'elle soit imprégnée de conceptions culturalistes qui passent à côté des exigences techniques de la recherche scientifique elle-même ou de la formation professionnelle. Armés de tels concepts, nos militants risquent fort de passer à une critique externe du contenu de l'enseignement, cela contestant en quelque sorte que du dehors, au nom d'une idéologie contre une idéologie, sans vraiment en démontrer les contradictions internes qui seules peuvent être ressenties par les étudiants en dehors de tout a priori politique ou idéologique. En effet, nous avons vocation à une politique capable de mobiliser l'ensemble du milieu étudiant à partir des contradictions objectives et des besoins ressentis par tous. Comme nous le soulignons dans un autre document, ce sont d'exigences concrètes relatives soit à la finalité de l'enseignement soit à l'intelligibilité ou à la scientificité de savoir enseigner que nous devons partir dans notre approche critique du contenu de l'enseignement.

L'analyse générale de la crise que traverse le système d'enseignement supérieur français n'est pas menée non plus avec suffisamment de rigueur. La fameuse trilogie, université libérale, université technocratique université démocratique, aura pu paraître à plus d'un quelque peu mystérieuse. La difficulté avec laquelle l'Université technocratique tend à apparaître à partir du moule de l'Université libérale est caractéristique à cet égard. Il y a certes, des tendances à la technicisation et certains impératifs nouveaux sont pris en considération, mais nous ne voyons l'ébauche d'un schéma rationnel tenant compte des besoins nouveaux de notre économie dans aucune des mesures actuellement en gestation à la commissions des 18 et dans les cabinets ministériels. C'est, en fait, une solutions de compromis qui sera trouvée à la contradiction structurelle que connaît le système d'enseignement supérieur français : les grandes écoles garderont mission de former avec un quasi-monopole les cadres supérieurs de l'économie, l'Université elle, formera les cadres moyens de celle-ci dans un cycle court et les cadres supérieurs de la recherche et de l'enseignement dans des cycles longs de plus en plus différenciés et avec une population étudiante plus restreinte. Ainsi se compléteront une Université technocratique et une Université libérale de même que se complètent, en servant l'un à l'autre d'alibis, un certain humanisme et un certain technicisme.

De même, notre Université démocratique manquait de précisions pour la grande masse des étudiants et ne pouvait guère mobiliser ceux-ci que dans la mesure où elle posait le préalable, savamment masqué par ailleurs, et sur lequel nous ne voulions pas nous prononcer vraiment, d'une société démocratique. La définition de cette université démocratique eut forcément été complexe. En effet, la crise que connaît l'Université est une crise technique sous beaucoup d'aspects, auxquels nous prétendions répondre. Il en est ainsi non seulement pour le manque de moyens matériels, mais pour la désuétude des méthodes pédagogiques, le dogmatisme et la sclérose du contenu de l'enseignement, ainsi que pour l'absence de formation professionnelle sérieuse. Nous avons donc une attitude ambiguë, qualifiant parfois de démocratique ce qui n'était que modernisation refusant au contraire dans un certain nombre de cas de prendre en considération un certain nombre d'impératifs techniques comme n'ayant rien avoir avec les objectifs démocratiques.

Plusieurs attitudes se sont alors fait jour dans le mouvement quant aux rapports d'une crise technique et d'une crise politique.

L'attitude moderniste, qui consisterait à s'intéresser uniquement à la modernisation du système de notre enseignement sans vouloir en considérer les contradictions fondamentale et la finalité, se réfugiant dans la modernisation et dans une attitude assez technocratique que semblait vouloir favoriser

chez nous le ministère, cette attitude n'a pas eu beaucoup de partisans dans le mouvement, elle ne semble pas devoir constituer un danger important. Nous avons pêché plutôt par confusion ou par mépris de tous les problèmes techniques que nous n'avons vu resurgir que pour limiter certaines initiatives hasardeuses, et que nous n'avions pas voulu considérer en tant que tels dans notre réflexion. Dans ces conditions nous avons souvent, de même que nos partenaires enseignants, refusé de répondre aux problèmes techniques en question pour nous placer sur un tout autre champ, le champ politique. Ceci peut se faire de différentes façons soit en posant en priorité le problème du recrutement de l'enseignement supérieur, soit en politisant de façon rapide nos revendications sur l'enseignement supérieur. Dans le premier cas c'est la prime à l'action intersyndicale sur la démocratisation de l'enseignement en général et sur des thèmes qui ne concernent pas les étudiants d'ici et de maintenant, bref qui ne met en jeu aucune des contradictions objectives générales dont ils sont directement victimes mais des motivations idéologiques, de justice par exemple, dont ils ne sont pas forcément tous animés. En fait, cette action intersyndicale, limitée par le caractère magistral des problèmes de l'enseignement dans les préoccupations du syndicalisme ouvrier, ne saurait fournir la trame essentielle de notre action syndicale spécifique, nous avons donc besoin de mettre en mouvement le milieu sur des problèmes qui lui soient propres.

C'est là que nous guette une tentation de politisation externe trop rapide de notre pratique syndicale sur les problèmes de l'enseignement supérieur. Cette politisation prend deux voies. Elle consiste d'abord à traduire immédiatement, avant que la nécessité n'en soit claire aux yeux de tous, nos revendications sur le problème pédagogique par exemple une revendication de pouvoir (contrôle étudiant). Elle consiste ensuite à vouloir créer un rapport d'hostilité parfois factice dans la mesure où il ne correspond pas au niveau de compréhension politique des masses étudiantes avec le pouvoir. Le 21 février a emprunté ces deux voies. Elles nous mènent rapidement à la coupure avec le milieu et à l'échec. La démarche syndicale qui doit nous amener aux épreuves de force entre la quasi totalité du milieu et nos adversaires doit être plus prudente.

Quoiqu'il en soit, c'est le problème des rapports entre une revendication technique et une revendication politique qu'il faut poser et trancher ici. L'argument mis en avant par ceux qui prétendent que toute revendication qui prendrait pour point de départ un problème technique ne saurait avoir pour contenu qu'une adaptation des plus technocratiques aux objectifs d'une finalité qui ne seraient, par ailleurs, pas remis en cause, argument selon lequel toute réforme de structure ou toute revendication technique pourrait être utilisée par le pouvoir à ses fins politiques, cet argument nous démontre clairement qu'il existe des rapports étroits entre les problèmes techniques et les problèmes politiques.

I1 - SIGNIFICATION POLITIQUE POSSIBLE DE REVENDICATIONS A
FONDEMENT TECHNIQUE

Nous pensons qu'il est méthodologiquement possible de considérer en première approximation une certaine indépendance entre l'analyse technique du système d'enseignement, pris comme instrument technique de formation professionnelle, et l'analyse politique de ce système. Nous pensons devoir faire jouer un rôle déterminant à la tâche technique du système universitaire dans sa définition. Les affirmations de type culturaliste ou humoriste suivant lesquelles le système d'enseignement supérieur est un luxe purement gratuit de société hautement développée, ne peuvent nous permettre une analyse véritable de la crise de l'université. Par ailleurs, si nous ne voulons pas répondre aux problèmes techniques par des solutions que nous pourrions alors proposer aux étudiants, nous leur apparaîtrions comme impuissantes à résoudre leurs problèmes et les solutions technocratiques leur apparaîtraient toujours comme meilleures que l'état de fait actuel et plus solides que nos imprécises propositions. De toute façon, y compris si l'on a dessein de ne s'attaquer qu'aux mystifications sociales de notre enseignement, il convient, pour délimiter ces dernières des nécessités techniques profondes, de mener l'analyse aussi bien sur le plan technique que sur le plan politique.

Or, si notre système d'enseignement ne parvient pas à remplir dans les conditions techniques optima sa mission technique, ce qui est le cas aujourd'hui, c'est qu'il existe dans notre société une série d'obstacles et de freins, qui déforment profondément ces impératifs techniques. Autrement dit, une série de scléroses structurelles et de mystifications idéologiques donne à notre système d'enseignement un caractère irrationnel et aboutit à toute une série de contradictions qui sont celles là justement que ressentent les étudiants. Il en est ainsi par exemple sur le plan structurel avec la division grandes écoles - facultés : les grandes écoles se sont détournées de leur vocation technique première qui était de former des ingénieurs ayant un rôle déterminé dans la division technique du travail pour devenir trop souvent des sortes d'institutions sociales formatrices de castes sociales et d'ingénieurs-administrateurs appartenant à la fois à la division technique du travail et la division sociale du travail. Or, aujourd'hui, du fait même de leur institutionnalisation et de leur ambiguïté, les grandes écoles refusent de suivre l'évolution quantitative (augmentation du nombre des ingénieurs) et qualitative (apparition de nouvelles catégories d'ingénieurs, disparition de certaines autres) ; et poser ce problème éminemment technique au départ de la fonction respective de l'université et des grandes écoles, c'est s'attaquer en fait de façon concrète à des confusions savamment entretenues entre technique et pouvoir qui sont elles de nature éminemment politiques.

.../...

De même, si nous posons systématiquement la question de l'adaptation actuelle du rapport pédagogique, en exigeant essentiellement au départ un modèle rationnel du système technique de transmission des connaissances, nous ne tarderons pas à devoir dénoncer les déviations idéologiques du rapport pédagogique actuel et à poser le problème du monopole du pouvoir de décision entre les mains de l'enseignant au nom de sa science.

On voit donc que les critiques techniques peuvent déboucher rapidement, de façon nécessaire et non pas a priori, sur des problèmes plus politiques. Dans le domaine de l'enseignement comme dans beaucoup d'autres les impératifs techniques sont souvent sollicités de façon malhonnête par les tenants du statut quo et les tenants du pouvoir. Et la meilleure façon dont nous puissions dénoncer ces mystifications est justement de dépouiller les exigences techniques et leur habit idéologique et de peser leur contenu véritable. C'est de cette façon prudente que nous pourrions convaincre les étudiants et les professeurs qui sont victimes d'illusions.

D'aucuns crieront à la démarche technocratique au vue de cette volonté de rationalisation du système de l'enseignement. Il nous semble pour notre part profondément erroné de vouloir abandonner aux technocrates tout souci de rationalisation. En effet, la démarche technocratique est une démarche semi-critique et semi-rationnelle, elle vise en général à mieux adapter pour un moyen terme, à éviter des crises trop manifestes mais elle débouche rarement dans sa critique elle-même sur les contradictions fondamentales et ces propositions proprement dites sont encore en retrait sur l'analyse critique préalable. Témoin le rapport BOULLOCHE qui, après une excellente critique du système des grandes écoles, conclut non à la remise en question pratique de ce système mais à son aménagement. Les réformes technocratiques se caractérisent donc par des critiques abâtardies et par le compromis permanent dans les solutions. Il s'agit toujours, au nom d'une prospective très vague, de proposer des solutions « réalistes » en évitant par dessus tout les conflits et les sauts discontinus ; c'est une politique de l'évolution et une analyse théorique sans vigueur qui les caractérisent. En effet, sur le plan de la pensée, qui nous intéresse particulièrement en tant qu'étudiants, l'idéologie technocratique manifeste très souvent une sorte de timidité bien compréhensive, restant en deçà de l'analyse scientifique de peur de mettre en évidence des contradictions profondes et des mécanismes dialectiques.

Il est donc normal de reprendre à notre compte les exigences de rationalité et de les développer dans leur prolongement logique, y compris sur les problèmes à dominantes techniques que connaît notre système d'enseignement, de façon à pouvoir s'attaquer avec le maximum d'efficacité aux déviations idéologiques et politiques qui ont transformé certains éléments de la division technique du travail en division sociale du travail : car toute division technique dépassée participe de la division sociale.

Loin donc de négliger les problèmes techniques de la transmission des connaissances, du contenu des connaissances, et des structures dans lesquelles doivent se transmettre ces connaissances, nous devons en favoriser une critique radicale, nous entendons par là une critique non pas politique à priori, mais une critique qui ne s'arrête pas aux explications secondaires. Cette phase critique doit porter sur l'ensemble du système d'enseignement et faire l'objet d'une interrogation permanente du milieu sur le pourquoi de ce qui lui est imposé.

Encore faut-il pouvoir donner des perspectives à cette critique et faire que s'en dégagent des objectifs proprement dits. Encore faut-il aussi que nous sachions tenir compte de l'état différent de maturité des problèmes pour hiérarchiser ces critiques, nos initiatives et nos revendications dans une stratégie universitaire cohérente. C'est ce qu'il convient d'étudier maintenant.

III-RAPPORTS DE LA PRATIQUE UNIVERSITAIRE PERMANENTE AVEC LA REVENDICATION.

On entend souvent dire, à propos des problèmes structurels de l'enseignement, qu'ils sont éminemment abstraits, peu susceptibles d'offrir l'occasion de revendications proprement dites, et facilement utilisables par le Gouvernement qui déformerait à son aise toutes nos propositions. La conclusion en serait qu'il est impossible de se placer sur ce terrain pour notre action universitaire. Tel est le postulat de ceux qui ont décidé de ne revendiquer désormais que sur des problèmes de type quantitatif (moyens matériels, photocopiés gratuits), sur le statut de l'étudiant et en particulier sur le statut financier et enfin sur le problème du contrôle étudiant. Une telle plate-forme constitue en fait un abandon de la ligne stratégique que s'était donnée le mouvement, ligne basée sur le couple travail-statut. Une revendication ou une action sur les problèmes universitaires est-elle malgré tout possible si l'on rejette, comme nous l'avons fait plus haut la division factice technique-politique en saisissant les rapports qui existent entre ces deux domaines ?

Toute action, toute revendication portant sur le problème des méthodes pédagogiques aussi bien que sur les problèmes du contenu de l'enseignement s'exprime rapidement en terme de structure. Prenons l'exemple de l'incohérence des programmes et de leur vieillissement : il apparaît immédiatement qu'un changement dans le sens de nos objectifs implique l'abandon de la structure de certificats au profit d'une structure d'années et la création de véritables équipes pédagogiques chargées de réviser continuellement les enseignements. Il en serait de même à propos de la formation professionnelle qui, pour être valable, demanderait des diversifications de cycle d'études par rapport aux licences actuelles. Il en serait de même à propos d'une critique épistémologique qui nous mènerait rapidement à remettre en cause certaines disciplines, et les rapports entre certaines autres. Par conséquent, dire que l'on n'a pas l'intention de revendiquer un jour sur les problèmes des structures de l'enseignement supérieur revient en fait à dire que l'on n'a pas l'intention d'avoir d'action universitaire proprement dite et que l'on oscillera sans grand principe entre l'action corporatiste et l'action de type politique.

Ceci dit, il est exact qu'il n'y a pas, à l'heure actuelle, de condition de revendication véritable sur les problèmes de structure dans les facultés de lettres, de sciences et de droit. Il faut en effet, tenir compte de la perception par les étudiants de leurs problèmes universitaires, et distinguer ce qui est problème directement, sinon clairement, ressenti et des idées et des objectifs auxquels peuvent seuls mener une réflexion plus soutenue. Il nous faut donc partir des problèmes vécus, plutôt que de schéma organigramme, peu susceptibles dans l'état actuel des choses d'enthousiasmer le monde étudiant, sans contenu véritable, et partant, facilement déformables par le pouvoir, les problèmes vécus dans le domaine universitaire de l'enseignement. Qu'il s'agisse d'un sentiment d'indifférence, de gratuité ou d'ennui devant le cours magistral et son contenu monographique ou qu'il s'agisse d'un sentiment d'angoisse panique devant l'examen, c'est à ce niveau et à ce niveau seulement que se pose vraiment le problème de la crise qualitative de l'université. Il faut y joindre la gêne que le manque de moyens introduit au surplus et les déformations auxquelles il donne lieu.

Cependant, nous pouvons rester au seul stade du malaise si nous ne savons pas dégager dans une première phase critique les racines de ce malaise et les contradictions véritables, et dans un deuxième temps donner des objectifs et des perspectives d'action. Critique et élaboration sont les deux temps indispensables si nous voulons dépasser les simples explosions de mécontentement, lesquelles ne sont pas toujours significatives d'une grande compréhension. Il faut donc en quelque sorte organiser le malaise par la critique révélatrice des contradictions et par l'élaboration d'objectifs.

Les deux temps de cette démarche préalable à toute revendication et qui constituent en quelque sorte la substance même de l'action universitaire permanente, ne sont pas dissociables. En effet, ou bien la critique est globale, idéologique, grossière, et relève pour tout dire de l'exécution sommaire et du simplisme théorique, - et dans ce cas là il s'agit d'une critique impuissante, inintelligible à la grande masse des étudiants, et débouchant sur des préalables inaccessibles -, ou bien la critique est suffisamment fine pour nous permettre de saisir l'ensemble des contradictions dans le domaine considéré et de construire une stratégie, basée sur des initiatives et des revendications concrètes, pouvant nous conduire progressivement à une meilleure compréhension des contradictions fondamentales et à un meilleur rapport de forces. Il n'y a donc pas de danger ici, de voir le syndicat demeurer dans une attitude de critique qui ne dégage pas d'objectifs positifs si nous savons mener cette critique elle-même avec suffisamment de finesse.

Cette nécessité d'une positivité de l'action syndicale a été soulignée récemment par quelques A.G.E. devant les menaces d'un comportement purement politique de notre syndicat. On ne sortirait pas, en effet, de la contradiction en se contentant d'affirmer que notre attitude contestatrice est à soi seule une positivité. Il est vrai que la capacité critique, d'une critique permanente, est la vertu scientifique fondamentale à laquelle devrait nous former le système d'enseignement supérieur. Mais la critique, scientifique ou philosophique n'a de valeur que dans la mesure où elle est menée avec une certaine rigueur, où elle nous permet par la prise de conscience de certaines contradictions une pratique plus riche, plus complexe, sur le réel. Aussi toute action syndicale qui ne ferait pas la preuve de son efficacité ou de son utilité, qui ne montrerait pas aux étudiants les bases d'un "possible différent" et de la façon d'y parvenir, ne pourrait rapidement entraîner que la minorisation du syndicat c'est-à-dire son impuissance, y compris politique.

Nous devons donc partir d'un certain nombre de critiques et de suggestions concernant essentiellement les méthodes pédagogiques (y compris les problèmes de contrôle) et le contenu de l'enseignement. La critique des premières doit être démonstrative et jeter les bases d'une pratique pédagogique plus scientifique. Dans le domaine du contenu il s'agit essentiellement de passer celui-ci au double crible d'une critique théorique interne, de type épistémologique par exemple, et d'une critique de finalité (pourquoi ceci et pas cela ?) en référence aux exigences du devenir professionnel. Cette phase critique doit être amorcée par le corps médical en direction du corps enseignant dès le troisième trimestre et pendant les vacances. Elle doit aboutir à des discussions méthodologiques.

avec les enseignants au début de l'année, afin qu'ils expriment les impératifs, bons ou mauvais, auxquels ils obéissent dans le choix de leur programme et de leur technique d'enseignement (voir document contenu structure dans l'enseignement supérieur) mais rapidement les solutions auxquelles pourra mener cette phase critique ne pourront plus s'accommoder des cadres structurels et politiques actuels.

Les exigences que nous avons suscitées dans le milieu ne pourront plus s'accommoder de simples palliatifs et la réforme de l'université deviendra une question à l'ordre du jour avec son expression structurelle. Ainsi la pratique universitaire de base menée sérieusement est-elle préalable à toute revendication sur les problèmes de structure mais inversement toute action universitaire sur le contenu et les méthodes pédagogiques nous conduit rapidement à des problèmes structurels, qui peuvent faire l'objet d'action revendicative. De même, à partir des méthodes et du contenu nous retombons nécessairement sur des impératifs de type politique : nous critiquerons inéluctablement la structure féodale du pouvoir de décision dans nos facultés, nous serons amenés à revendiquer la participation des étudiants au processus de la prise de décision en matière pédagogique. Mais inversement toute revendication de contrôle étudiant qui ne partirait pas d'une pratique universitaire de base quotidienne sur les méthodes et le contenu de l'enseignement serait vouée à l'échec : en effet, le syndicat se contenterait alors d'une revendication de pouvoir auquel on objecterait directement les considérations techniques dont il n'aurait pas fait la preuve qu'elles sont fallacieuses. Les étudiants par ailleurs à l'exception du noyau militant, ne se sentiraient, pas concernés par une telle revendication, puisqu'ils n'auraient pas l'impression que le syndicat est à même de proposer des initiatives et d'amener des changements significatifs pour leur vie universitaire de tous les jours. De même enfin, pour l'allocation d'études : l'introduction d'un travail universitaire sérieux, en particulier dans les travaux pratiques, l'introduction d'un système d'années, au lieu du système de certificats, excluent le travail universitaire à mi-temps et le travail noir, et font de l'allocation un autre préalable structurel à toute vraie réforme de l'université.

Notre conclusion est donc la suivante :

Nous devons partir de l'action universitaire permanente fondée sur les problèmes de méthodes, de contenu, ainsi que, dans une moindre mesure, les problèmes du devenir professionnel, consistant en une série de critiques et d'initiatives, si possible avec l'appui du corps enseignant.

Cette action universitaire devra permettre de dégager à plus ou moins longue échéance et de façon démonstrative l'existence d'un certain nombre de nécessités organisationnelles (réforme de structures et réforme du statut de l'étudiant), et de préalables politiques internes aux facultés (pouvoir de décision différent et contrôle étudiant). Ces préalables structurels et politiques à une activité universitaire plus riche et mieux adaptée peuvent faire l'objet, lorsque l'action universitaire de base est suffisamment avancée et les objectifs suffisamment définis, d'épreuves de force revendicatives proprement dites, tandis que l'action universitaire de base ne prend pas en générale la tournure d'une revendication organisée du milieu contre un pouvoir de décision lui-même organisé. Aussi croyons-nous qu'une action universitaire permanente, qui sache prendre en considération les problèmes techniques aussi bien que politiques, est la condition indispensable de toute revendication réussie.