



Contribution à l'histoire des institutions d'éducation des adultes : le Complexe de Nancy (CUCES/ACUCES-INFA), 1954-1973

Françoise Laot

► To cite this version:

Françoise Laot. Contribution à l'histoire des institutions d'éducation des adultes : le Complexe de Nancy (CUCES/ACUCES-INFA), 1954-1973. Éducation. Université Paris X Nanterre, 1998. Français. <tel-01386573>

HAL Id: tel-01386573

<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01386573>

Submitted on 24 Oct 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Paris X – Nanterre

**Contribution à l'histoire des
institutions d'éducation des adultes :
le Complexe de Nancy
(CUCES/ACUCES-INFA),
1954 – 1973**

(volume 1)

Françoise FRÉCHET-LAOT

Rapporteurs :

Raymond BOURDONCLE
Georges VIGARELLO

Jury :

Nicole MOSCONI, Présidente,
Jacky BEILLEROT, Directeur de thèse,
Antoine PROST,
Renaud SAINSAULIEU.

Thèse de doctorat soutenue le 9 juillet 1998
à l'Université Paris X - Nanterre

Table des matières

Partie 1 Le Complexe de Nancy : objet d'étude

A - La construction de l'objet d'étude	11
1 - MON IMPLICATION PERSONNELLE DANS LE CHOIX DU SUJET	11
2 - LA DECOUPE DE L'OBJET ET LA MISE EN INTRIGUE	15
21. Découpe spatiale : les contours du Complexe de Nancy	16
22. Découpe temporelle : la périodisation	20
B - La méthode	22
1 - HISTOIRE CONTEMPORAINE ET DATA :	
RECHERCHE DOCUMENTAIRE	22
11. Premiers tâtonnements	22
12. Constitution d'une documentation sur les données contextuelles	23
13. Consultation d'archives et recueil systématique	25
131. Archives publiques	25
132. Archives privées	26
14. Les difficultés rencontrées	31
141. Inhérentes à la période étudiée et aux conditions de la recherche	31
142. Inhérentes à l'histoire du Complexe de Nancy	32
2 - LES ENTRETIENS	34
21. Objectifs des entretiens et choix des personnes interviewées	34
211. Paroles d'acteurs	34
212. Opinions de grands témoins extérieurs	37
22. Conduite et exploitation des entretiens	39
3 - LA PHASE D'ECRITURE	42

Partie 2

Le Complexe de Nancy : récit

A - Antécédents du Complexe de Nancy, 1954 – 1959	45
1 - LE CUCES DE 1954 à 1959	46
11. Création	46
12. Développement de l'action	53
121. L'information économique et sociale des élèves ingénieurs	53
122. Les cycles de perfectionnement des ingénieurs et cadres	55
123. La promotion du travail	58
13. Choix institutionnels	64
14. Un équilibre à trouver	68
2 - LE CONTEXTE FRANCAIS EN MATIERE D'EDUCATION DES ADULTES	73
21. Promotion	73
211. De la promotion ouvrière à la promotion sociale, l'Etat légifère	73
212. Deux modèles institutionnels : la PST à Grenoble et au CNAM	79
22. Adaptation/perfectionnement, pratiques de formation	82
221. Le perfectionnement des ingénieurs et cadres	82
222. Formation des ouvriers et éducation ouvrière	85
223. Pratiques et méthodes	89
23. Education permanente	100
231. Education populaire et éducation permanente	100
232. Education permanente, Université et Industrie	101
3 - A NANCY, LA REFORME DE L'ECOLE DES MINES	107
CONCLUSION	113
B - Les bases du Complexe de Nancy : redéfinition du projet, 1960-1961	116
1 - ARRIVEE DE B. SCHWARTZ A LA DIRECTION DU CUCES	118
2 - « POUR UNE MOBILISATION GENERALE AU PROFIT DE L'INSTRUCTION GENERALE »	122
21. La promotion du travail et l'Education Permanente	123
22. Recherche de financements complémentaires	127
3 - DEPARTEMENT EDUCATION PERMANENTE	129
31. Les conditions de rédaction du texte de septembre 1961	129
32. Séjour aux USA de B. SCHWARTZ	132

33. Par-delà la Promotion Supérieure du Travail : l'Education Permanente	134
4 - UNE METHODE D'ANALYSE DES BESOINS EN FORMATION	137
5 - PROJET DE CREATION D'UN INSTITUT NATIONAL	142
CONCLUSION	144
C - L'utopie en actes, 1962 – 1967	147
Introduction	148
1- LES ACTIONS DU CUCES	149
11. La réforme en marche	151
12. L'éducation permanente ou la modélisation d'un style d'intervention dans les entreprises	157
13. Le lancement des « actions collectives de formation »	164
14. L'organisation du CUCES, la première vague de recrutement	169
2 - DES DEBUTS DIFFICILES POUR L'INFA	173
21. Démêlés juridico-statutaires	173
22. Philosophie et politique de l'institut	177
3 - INFA/CUCES : RECHERCHE D'UNE COMPLEMENTARITE	180
31. La recherche et l'action ou la recherche active ?	181
32. La formation de formateurs	190
33. La formation interne des cadres	196
34. Projet, architecture et organisation du travail	198
4 - LA REFORME DES STRUCTURES DU CUCES DE 1966	200
5 - « L'INFA-CUCES » ET L'EDUCATION DES ADULTES	209
51. Education permanente et éducation des adultes	209
52. Le rôle du formateur d'adultes	216
53. Visibilité externe, lisibilité interne	222
CONCLUSION	226
D – Turbulences. 1968 – 1969	228

1 - MAI 1968 A NANCY : POUSSEE DE FIEVRE OU CRISE PROFONDE ?	229
2 - LES CONSEQUENCES DU MOUVEMENT DE MAI	232
21. Sur l'image externe du Complexe de Nancy	232
22. Sur l'organisation interne du CUCES	236
23. A l'INFA	243
3 - DU SYSTEME INEFA-IREFA AUX AUREFA	249
31. Améliorer l'ensemble CUCES-INFA	249
32. Dans ou hors l'Education Nationale ?	253
33. Des Associations régionales agréées	260
4 - LOI D'ORIENTATION ET SUITES STATUTAIRES	266
41. (Re)Naissance de l'ACUCES	267
42. Le CPST-PIC et l'Unité de formation permanente	272
43. L'INAREP ou le futur INFA	276
5 - DES PROJETS ET DES ACTIONS	279
51. L'AUREFA de Nantes	280
52. Création de la revue Education Permanente	285
53. Autres réalisations, autres projets	287
521. Colloque Formation	287
522. Le projet Nancy ou l'intervention dans la ville	288
523. Le Système des Unités	292
524. La diversification des groupes d'intervention	293
525. Le lancement de nouvelles actions collectives de formation	294
SUR LES PLAINES DE FORMADUL (CONCLUSION)	297
E - Normalisation, démantèlement, 1970 – 1973	299
Introduction	300
1 - FAUT-IL MAINTENIR L'INFA ?	303
11. Les critiques de la Cour des Comptes sur l'activité de l'INFA	303
12. La « période LESNE »	307
13. Nouvel intérim, nouvelle direction, nouveaux statuts ?	312
14. Vers l'ADEP	318
2 - FAUT-IL « NATIONALISER » LE CUCES ?	322
21. Inquiétude des salariés du CUCES	322

22. L'action continue au CUCES : vers « l'engineering » de la formation	329
23. CUCES-ACUCES : la déchirure	334
3 - CONCLUSION	338
31. Des histoires autonomes	338
32. La « Diaspora »	342

F - Le Complexe de Nancy : une histoire de groupes.

Lecture transversale.	346
1 – NAISSANCE DES GROUPE	349
2 - LIEN GROUPAL, MANAGEMENT ET REPARTITION DU POUVOIR	357
3 - REPRESENTATIONS COLLECTIVES	372
31. Les représentations supposées préexistantes	374
32. La construction d'une représentation de l'Education Permanente	379
33. L'auto-représentation des groupes	381
4 - CREATIVITE DES GROUPE ET CAPITALISATION DE L'EXPERIENCE	384
CONCLUSION : UNE CULTURE D'ORGANISATION TOUT EN CONTRASTES	389

Conclusion générale 393

Références bibliographiques	416
Bibliographie	422

ANNEXES (volume 2)

Partie 1 : le Complexe de NANCY, objet d'étude

1-1 - Les sources de documentation	
- INFA	5
- CUCES	16
1-2 - La liste des entretiens	28
1-3 - Les guides d'entretien	30
1-4 - Trois courriers	
- lettre envoyée aux anciens cadres de l'INFA et du CUCES	32
- lettre reçue du directeur des archives de Saint-Gobain/Pont-à-Mousson	33
- lettre reçue de la caisse de retraite CRAM Nord-Est	34

Partie 2 : Le complexe de Nancy, récit

2-1 - Fiches-Actions	35
Sommaire des fiches	36
2-2 - Tableau chronologique des principales actions	180
2-3 - Divers CUCES-ACUCES	183
2-31 - Statuts	
2-311. Compte rendu de la réunion de Bureau du 22 nov. 1956 et proposition des statuts de l'Institut et de l'Association	184
2-312. Récépissé de déclaration de l'ACUCES (mars 1957)	196
2-313. Liste des membres du CA du CUCES (1957)	198
2-314. Lettre au ministre de l'Education nationale demandant le statut d'Etablissement Public à caractère scientifique et culturel pour l'UER (ITN + CUCES) du 28 mai 1969	199
2-315. Statuts de l'ACUCES, modifiés en 1969 (titre I à III)	200
2-32 - Organigrammes – budgets	
2-321. Organigramme de 1964	207
2-322. Répartition des effectifs selon groupes Actions et Fonctions, Etat au 17 septembre 1966	208
2-323. Organigramme du 15 octobre 1967	211
2-324. Données financières	212
2-33 -Sélection de documents	
2-330. Note du 17 janvier 1966 concernant le séminaire INFA-CUCES (8-12 février 1966)	214
2-331. Décret n° 69-62 du 20 janvier 1969 : instituts érigés en unités d'enseignement et de recherche	217

2-332. Arrêté du 12 juin 1969 sur l'agrément des AUREFA	218
2-333. Projet AUREFA (1968) :	
- schéma récapitulatif des missions	219
- financement	220
2-334. Reprise du travail au CUCES, note du 7 juin 1968	221
2-335. « L'assemblée du personnel à la direction du CUCES », note du 30 avril 1970	222
2-336. « Arrêtons la "magouille" au CUCES », tract CGT-CFDT du 29 janvier 1971	226
2-337. Photographie du nouveau bâtiment de l'ACUCES (ouverture en 1972)	228
2-34 - Sélection d'articles de presse	
2-341. « Le CUCES crée une section de promotion du travail », <i>l'Est Républicain</i> du 11 février 1956	229
2-342. « La seconde journée nancéienne de M. HABIB-DELONCLE... », <i>Le Républicain Lorrain</i> du 23 mars 1966	230
2-343. « A Nancy, une expérience pilote de formation des adultes », <i>L'Education nationale</i> , n° 816 du 16 février 1967	232
2-344. « Chronique syndicale. CUCES : fin de la grève », <i>L'Est Républicain</i> du 6 mars 1971	235
2-35 – Essai de reconstitution de l'effectif cadre du CUCES de 1960 à 1969	236
2-4 - Divers INFA	250
2-41 - Sélection de textes officiels	
2-411. Décrets du 14 octobre 1963 : n° 63-1031, portant création de l'INFA et n° 63-1032 portant organisation administrative et financière de l'INFA	251
2-412. Liste des membres du Conseil d'Administration de l'INFA (1963)	253
2-413. Décret du 1 ^{er} octobre 1965 : situation des personnels de l'INFA	255
2-414. Question écrite de M. ANDRIEUX à l'Assemblée nationale sur la situation de l'INFA, séance du 22 juin 1972	257
2-415. Décret du 23 mars 1973 : suppression de l'INFA	258
2-42 - Organigrammes – budgets	
2-421. Répartition du personnel entre Paris et Nancy à compter du 16 septembre 1970	259
2-422. Données financières	260
2-43 – Divers documents	
2-431. Texte de P. RANJARD, « Les cu chefs sont-ils cannibales ? »	261

2-432. Lettre des sections SNESup et SNAU INFA aux Groupes Parlementaires du Sénat du 6 novembre 1972	263
2-44 - Sélection d'articles de presse	
2.441. « Un institut de formation des adultes va être créé à Nancy », <i>Le Monde</i> du 2 juin 1962	266
2.442. Couverture de l' <i>Education nationale</i> , 816, du 16 février 1967 (photographie de la salle des chercheurs de l'INFA)	267
2.443. « On le croyait malade, il paraît mort », <i>Est Républicain</i> du 3 novembre 1972	268
2-444. « Les chercheurs stupéfaits... », <i>Le Républicain Lorrain</i> du 3 novembre 1972	270
2-45 – Les documents de l'INFA	
2-451. Catalogue des « Documents de l'INFA » (liste retrouvée à l'INRP)	271
2-452. Où trouver des documents produits par l'INFA ?	273
2-5 - Fiches biographiques (sommaire des fiches)	279

Partie 1

LE COMPLEXE DE NANCY : OBJET D'ETUDE

A – LA CONSTRUCTION DE L’OBJET D’ETUDE

1 – MON IMPLICATION PERSONNELLE DANS LE CHOIX DU SUJET

J'avais un vague projet de recherche, ébauché en D.E.A.¹, qui ne me plaisait qu'à moitié. Je venais de quitter mon emploi et souhaitais mettre à profit l'opportunité de mon temps libre - rémunéré - pour faire une thèse. J. BEILLEROT m'a alors proposé de travailler sur l'histoire de l'INFA, parce que c'était, disait-il, très important de le faire. Ce n'est en effet qu'après une première exploration que le projet a englobé l'histoire du CUCES, j'y reviendrai plus loin. J'avoue que sur le moment, le projet ne m'a pas emballée du tout. Tout d'abord, je ne savais pas ce qu'était l'INFA, je n'en avais même jamais entendu parler. Et je ne me voyais pas en rat de bibliothèque, en train de compulsier des documents poussiéreux. Je me suis donné trois mois pour décider entre ce projet et un autre, en lien avec une embauche, sur une convention CIFFRE,² dans une grosse fédération³ d'organismes sociaux, sur le thème des compétences transversales. Ce deuxième projet s'est très vite heurté à des obstacles indépendants du projet de recherche et n'a finalement pas abouti. Entre-temps, j'avais commencé une première exploration. La recherche d'indices sur l'INFA avait pris des allures d'enquête policière et je me suis piquée au jeu.

Il est difficile de définir précisément ce qui m'a finalement décidée, car il est amusant autant qu'interrogateur de me rappeler aujourd'hui que l'histoire a sans doute été la matière la plus honnie de tout mon parcours scolaire...

Ce choix comporte certainement une part de recherche de mes origines. Mes origines socioprofessionnelles tout d'abord, puisque, animatrice socio-culturelle de formation initiale, titulaire d'un D.E.F.A.⁴, mon expérience professionnelle en tant que directrice de M.J.C.⁵ puis de centre social se situe à l'intersection de l'éducation populaire et du travail social. La profession d'animateur s'est elle-même affirmée dans les années 60, comme

¹ Sur le rapport à l'information des travailleurs sociaux repreneurs d'études universitaires

² Convention Industrielle de formation par la recherche. Seulement 10% de ces conventions sont attribués pour des recherches dans le domaine des sciences humaines et sociales, et ceci seulement dans des « entreprises stricto sensu », il faut entendre par là « entreprises à but lucratif ».

³ Union nationale interfédérale des œuvres et organismes privés sanitaires et sociaux (UNIOPSS)

⁴ Diplôme d'Etat relatif aux fonctions d'animation

⁵ Maison des Jeunes et de la Culture

celle de formateur d'adultes avec laquelle elle entretient des liens de proximité. Malgré une formation de formateurs effectuée en 1989-91, et malgré de nombreuses expériences d'animation de groupe et de formation, je ne m'identifiais pas, au début de cette recherche, à une formatrice d'adultes. En effet, je vivais ces expériences comme marginales parce qu'effectuées dans le cadre d'une autre profession. La formation était restée pour moi une fonction plus qu'un métier et je ne me sentais donc pas vraiment du « milieu ». La question de mon identification éventuelle à l'un ou l'autre des groupes nancéiens (chercheurs contre praticiens par exemple), comme biais de ma perception des choses, reste pourtant posée du fait de ma position très ambivalente. Engagée dans une thèse universitaire, donc proche des chercheurs, je n'en étais pas moins praticienne et totalement extérieure à l'institution Education nationale. Mon parcours professionnel s'est déroulé jusqu'alors exclusivement en tant que salariée de diverses associations loi 1901, et pour ce qui concerne mon dernier emploi, en tant que consultante en « ingénierie sociale », essentiellement sur le terrain du développement social territorialisé, ce qui laisse augurer quelques filiations avec la « culture d'organisation » du CUCES, filiations qui me semblaient du reste très peu évidentes au début de ma recherche.

Mais la question des origines peut être posée également à un niveau plus personnel puisque les années 50 - 57 sont celles qui précèdent ma naissance (et sont donc celles de la jeunesse de mes parents), et les années 70 celles où je me « réveille » en tant qu'être social. D'un point de vue privé encore, signalons que mon conjoint était alors engagé dans une formation longue en cours du soir au CNAM qui s'est concrétisée en mai 1997 par l'obtention du « diplôme de cadre chargé de la fonction formation ». Quelques anciens du Complexe de Nancy sont les promoteurs et les animateurs de cette formation. Travailler sur leur histoire était encore une occasion supplémentaire de relier cette expérience à ma vie quotidienne.

Dans ce choix participe également le désir (désir/angoisse, le sentiment est ambivalent) de répondre à une commande : savoir que quelqu'un quelque part attend avec impatience (?) les résultats de votre recherche, est plus motivant que de faire « sa petite cuisine » dans son coin. C'est aussi se lier : la décision d'abandonner en cours de route ne m'appartient plus tout à fait. Plus entièrement du moins. Je dois rendre des comptes. En contrepartie, ça m'ôte la responsabilité du choix de l'objet : si ça n'en vaut pas la peine, je n'y suis pour rien. Et puis avec cette thèse, je ne fais pas « l'œuvre de ma vie » puisque (pensais-je naïvement) le sujet ne m'appartient pas, cela peut m'aider à la terminer plus vite.

Bien entendu ce dernier point a dû être entièrement reconsidéré, car une fois que je me suis emparée du sujet, une fois que j'ai accepté d'y plonger, je m'y suis impliquée tout autant que dans un « sujet-à-moi ». J'en ai d'ailleurs fait un « sujet-à-moi ». Où est le bénéfice dans tout cela ? Etant donné la méthode utilisée, j'ai été amenée à rencontrer beaucoup de personnes éminemment importantes et reconnues comme telles dans les milieux de la formation, ce qui fait qu'au lieu d'une personne (mon directeur de thèse) supposée attendre avec impatience les résultats de mon travail, c'est en fait à présent une bonne cinquantaine de personnes référentes du champ de la formation, elles-mêmes très impliquées dans l'histoire et dans l'Histoire, qui « m'attendent au tournant ». Qu'allais-je donc faire dans cette galère ? Ma position de « petite » thésarde confrontée à ce qui m'est très vite apparu comme l'immensité d'un projet très exigeant n'a pas toujours été de tout repos. Je suis passé par des moments de grands doutes. Mes interrogations portaient sur la vanité d'une telle entreprise, sur ma légitimité à mener ce travail. Mes plus grandes angoisses ont vu le jour à l'occasion de mon premier déplacement à Nancy, où je mettais les pieds pour la première fois de ma vie. Qui étais-je, moi, parfaite étrangère à tout cela (dans le temps et dans l'espace, étrangère aussi à la discipline historique), pour venir me mêler du souvenir des autres, pour venir dériver le cours de leur mémoire ? Il n'en aurait alors pas fallu beaucoup pour que je décroche, pour que j'abandonne définitivement ces intentions beaucoup trop grandes pour moi. Mais l'attitude bienveillante et attentionnée de la très grande majorité des personnes rencontrées a représenté pour moi un fort soutien en même temps qu'une véritable surprise. On me faisait confiance, sans même savoir très bien ni qui j'étais, ni où je voulais en venir. En effet j'étais bien en peine de répondre, au début de ma recherche aux questions que l'on me posait sur « ma problématique ». Mais le projet provoquait d'emblée l'intérêt et suscitait des attentes fortes : combien sont ceux qui m'ont dit « tenez-moi au courant de l'avancée de votre travail », ou encore « je serais très intéressé par la lecture de votre thèse » ? Petit à petit, au fur et à mesure que je me construisais mon propre savoir et que j'ai pu « mesurer » sa validité en le confrontant sans arrêt à de nouvelles informations, j'ai pris de l'assurance et modifié - ce faisant - mon propre rapport au savoir.

Le choix d'une étude historique portant sur la formation répond encore à d'autres considérations. Il me semble à présent – est-ce l'âge ? – qu'il est nécessaire de faire un détour par l'histoire pour mieux comprendre ce qui se passe dans le présent. Or cette idée est différemment admise en fonction des milieux. Dans les milieux des arts plastiques par exemple c'est une évidence. Dans les milieux de l'éducation, et a fortiori dans ceux de la formation d'adultes, c'est loin d'être le cas... Et pourtant, comment se construire une identité professionnelle et se situer sans repères dans l'histoire, sans

connaître d'où viennent les pratiques et les méthodes traditionnellement employées dans son milieu professionnel, ni les idéologies qui les ont fait naître, sans savoir à quoi elles s'opposent, etc. Dans le secteur socioculturel et de l'animation et celui du travail social, il m'apparaît que ce souci de retrouver ses racines existe un peu plus que dans le milieu de la formation professionnelle où l'on donne l'impression de réinventer la lune de manière cyclique. L'une des raisons qui poussent à cela est peut-être que les écrits concernant l'histoire de la formation ont, jusqu'à présent, majoritairement choisi de décrire une histoire législative, froide et désincarnée, peu attractive. Une histoire culturelle de ce champ reste largement à écrire.

Si l'un des moteurs de l'action est la colère (ou le refus de l'inacceptable, comme dirait B. SCHWARTZ), l'une de mes colères a été provoquée par un cours en psychologie du travail du CNAM intitulé *Le psychologue et la formation-animation*, que j'ai suivi en DEA au titre du séminaire extérieur et où l'enseignante suivait à la lettre un cours écrit par un autre, et qui faisait table rase de tout ce qui avait précédé en matière d'éducation et de formation pour mettre en lumière d'innovantes pratiques andragogiques qui auraient - enfin ! - émergé du néant dans les années 70 à l'intérieur des entreprises françaises, et ceci sans aucun recul ni l'ombre d'une critique idéologique de ces pratiques. C'était à ce point caricatural⁶ que j'avais l'impression qu'on voulait tenter sur moi un lavage de cerveau. J'avais alors (épidermiquement) réagi en glissant à l'enseignante une photocopie, que j'avais faite pour l'occasion, d'un abstract du livre de B. CACERES que je possédais depuis ma formation d'animateur, *Histoire de l'éducation populaire*⁷, et en lui signifiant qu'elle devrait s'en inspirer, entre autres sources, pour modifier son cours.

Il y aurait bien d'autres colères ou frustrations à décortiquer dans mon propre parcours professionnel, comme par exemple le refus du « bon sens » comme seul fondement et principal argumentaire pour la mise en œuvre de certaines pratiques d'intervention auprès d'un public. La démarche pragmatique et sans mémoire du cabinet PASSION, mon dernier employeur, avait fini par vider de tout son sens mon implication dans l'action professionnelle. Bref, il me manquait la compréhension de certains nœuds et de certaines filiations. Je me devais de remédier à ces lacunes dommageables afin de retrouver le goût et l'envie de m'investir à nouveau sur le terrain professionnel.

⁶ mais à la décharge de l'enseignante, il faut préciser que le cours avait lieu en amphi, devant plus d'une centaine de personnes

⁷ B. CACERES, 1964, *Histoire de l'éducation populaire*, Seuil

2 – LA DECOUPE DE L’OBJET ET LA MISE EN INTRIGUE

« ... le photographe toujours d’abord découpe, tranche, entame le visible. Chaque visée, chaque prise est inéluctablement un coup de hache qui retient un pan de réel et exclut, rejette, évince l’entourage (...). L’espace photographique, en tant que coupure, extraction, sélection, détachement, prélèvement, isolement, enfermement, c’est-à-dire en tant qu’espace toujours essentiellement partiel (par rapport à l’infini de l’espace référentiel) implique donc constitutivement un reste, un résidu, un autre : le hors-champ, ou espace “off” ».

P. DUBOIS, *L’acte photographique*⁸

La métaphore de l’acte photographique utilisée par A. PROST⁹ pour illustrer le travail de construction de l’objet de l’historien, ne me laisse évidemment pas indifférente. Mes rapports conflictuels avec la photographie, que j’ai en partie pu élucider grâce à mon mémoire de maîtrise,¹⁰ me rendent particulièrement sensible à sa démonstration. Comme le photographe, dit-il, l’historien choisit de prendre certaines personnes, certains lieux, certains objets et d’en éliminer d’autres, qu’il considère inutiles pour son récit.

Découvrant la recherche historique en même temps que je construisais mon objet d’étude, je dois dire que la lecture de *Douze leçons sur l’histoire* d’A. PROST¹¹ m’a considérablement rassurée. En effet, je n’avais pas l’impression d’être capable de faire un travail très « scientifique » et même si j’essayais de lui donner la plus grande rigueur, je me demandais si mes méthodes peu « orthodoxes » pouvaient être reconnues comme valables aux yeux d’un historien. A. PROST met en évidence la très grande difficulté qu’il y a à identifier « une méthode historique dont le respect définirait la bonne histoire »¹² et s’il en vient à insister sur le fait qu’il faut une méthode, celle-ci vise surtout à distancier l’auteur de son objet historique. Cette méthode, qui doit être la plus rigoureuse possible,

⁸ P. DUBOIS, 1990, *L’acte photographique et autres essais*, Nathan, p. 170

⁹ « La mise en intrigue est essentielle pour l’historien, entretien avec A. PROST », *Sciences Humaines*, 60, avril 1996, pp. 24-26

¹⁰ F. F. LAOT, 1991, *Photographier pour un peu plus que rien*, mémoire de maîtrise sous la direction d’A. BOUILLET, Université de Paris X Nanterre, 91 p.

¹¹ A. PROST, 1996, *Douze leçons sur l’histoire*, Editions du Seuil.

¹² A. PROST, op. cit. p. 237

n'enlève pas à l'historien la totale responsabilité de la « mise en intrigue » des faits, par lui isolés et reconstruits. Elle n'enlève pas au récit de l'historien son aspect narratif qui le rend proche de la littérature, elle contribue dans le meilleur des cas à donner au lecteur des moyens de critiquer ce qui y est écrit et de juger de l'impartialité de l'historien. Pour répondre en partie à cette exigence, il convient de donner ici les clefs de la construction de mon objet d'étude.

La découpe de cet objet est double : spatiale et temporelle. Spatiale dans le sens où elle adopte les contours des institutions de Nancy (l'INFA d'abord, puis le CUCES et l'INFA). Temporelle car, comme tout historien, j'ai dû périodiser, c'est-à-dire choisir un début et une fin pour la présentation de mon récit, et à l'intérieur même de cette période, prévoir encore des sous-périodes qui, par un agencement logiquement construit, charpentent mon argumentation historique.

21. Découpe spatiale : les contours du Complexe de Nancy

Une première exploration (cf. chapitre suivant) me conduit en 1994 à rechercher des indices, traces documentaires et premiers témoignages, de ce qu'a été l'INFA, puisque tel est mon point de départ. Très rapidement, je sollicite – et obtiens - un entretien avec les trois directeurs successifs de l'INFA : B. SCHWARTZ, M. LESNE, et R. CUQ.

Les deux premiers me déconseillent fortement d'entreprendre l'histoire de l'INFA (manque d'intérêt, de documents, etc.), le troisième m'y encourage, il avait imaginé faire un travail de la sorte à sa retraite. Ces entretiens m'invitent à reconsidérer les choses. Le fait qu'on me déconseille d'étudier l'INFA ne fait qu'ajouter à ma curiosité. Cependant isoler l'INFA en tant qu'objet d'étude historique est possible mais n'a pas beaucoup de sens étant donné l'importance de ses liens avec le CUCES. De plus, l'histoire du CUCES reste à faire, et B. SCHWARTZ se dit intéressé par un tel travail. Il faudrait donc étudier les deux... Mais l'ampleur de cette nouvelle entreprise dépasse largement celle du projet initial. Je me laisse pourtant entraîner petit à petit sur cet autre chemin.

Dès lors, se pose la question de nommer ce nouvel objet. Vais-je faire l'histoire de l'INFA et du CUCES ? Des institutions nancéiennes ? De l'Ecole de Nancy ? Dès mon premier contact avec B. SCHWARTZ le 30 novembre 1994, celui-ci utilise l'expression « Complexe de Nancy » pour désigner les trois institutions que sont le CUCES, l'ACUCES et l'INFA. Pour moi, ce complexe représente un tout très nébuleux et je mettrai un certain temps à comprendre ce que ces trois sigles représentent et plus de temps encore à établir une chronologie fiable de leurs naissances respectives, officieuses et officielles. Je

décide assez vite de reprendre à mon compte l'expression « complexe de Nancy », pour plusieurs raisons.

En premier lieu, puisqu'elle est utilisée par un des acteurs de cette histoire, c'est donc qu'elle recouvre une certaine « vérité » historique, qu'elle est du moins porteuse de sens pour l'un d'entre eux (et non des moindres). Elle pouvait cependant être une reconstitution interprétative a posteriori. Ce n'est pas le cas puisqu'elle est utilisée en interne, quoique assez tardivement d'après les documents consultés. Les expressions « INFA-CUCES » ou « CUCES-INFA » pour désigner l'ensemble des institutions semble précéder le complexe, qui apparaît lui-même – dans les écrits - semble-t-il après 1968, c'est-à-dire à un moment où précisément le conglomérat commence à éclater en unités distinctes.

Mais cet argument de l'utilisation de l'expression par les acteurs des institutions ne pouvait suffire à cautionner ce choix puisque d'autres expressions pouvaient apparaître tout aussi valides comme par exemple celle « d'Ecole de Nancy », elle aussi employée en interne, dès 1967-68. Outre le fait que « l'Ecole de Nancy » désigne déjà un courant d'architecture, cette seconde expression m'a paru moins pertinente du fait de l'entrée institutionnelle très affirmée de l'approche historique choisie. Par ailleurs, au début de ma recherche je n'étais pas assurée d'aboutir à la description d'une « Ecole » de pensée spécifique. A l'issue de ce travail, je suis d'ailleurs convaincue du contraire. Si le complexe de Nancy a bien été producteur de savoirs et de pratiques, ceux-ci ne sont ni uniformes, ni unanimes et en tous cas très difficiles à contenir dans une même enveloppe conceptuelle. C'est au contraire le bouillonnement, les conflits et la disparité des savoirs en interdépendance qui caractérisent plus sûrement cette expérience. En ce sens, la « pensée complexe », capable de relier ou de tisser ensemble, de contextualiser, de globaliser, mais en même temps de reconnaître le singulier, l'individuel, le concret (E. MORIN) me paraît mieux appropriée qu'une Ecole de pensée pour illustrer cette expérience.

Il est clair que la polysémie du mot « complexe » et encore surtout la multitude des théories auxquelles il renvoie ont été déterminantes dans le choix de l'expression. Jouer sur les mots (et les idées qui les sous-tendent) c'est aussi un moyen de problématiser ses propres questionnements, de configurer son sujet, bref de le mettre en intrigue.

Si le complexe de Nancy renvoie probablement aux complexes industriels (ensemble d'industries semblables ou complémentaires groupées dans une région¹³) qui se développent au cours de la décennie 60 en France mais aussi dans les pays en voie de développement (comme le complexe sidérurgique au sud d'Annaba en Algérie auquel le

¹³ Dictionnaire Hachette multimédia 1997 (l'exemple pris pour illustration est le complexe sidérurgique de la Ruhr)

CUCES apporte sa contribution en matière de formation), il fait également référence à une certaine culture scientifique à laquelle des ingénieurs ne peuvent être insensibles.

L'adjectif complexe apparaît en effet en chimie, en physique et en mathématiques avant d'intégrer d'autres sphères de la connaissance. Par ailleurs dans le langage courant, « complexe » est synonyme de « compliqué ». Le petit Larousse donne de mon objet d'étude une définition qui lui sied à merveille : « *qui contient plusieurs éléments différents et combinés d'une manière qui n'est pas immédiatement claire pour l'esprit, qui est difficile à analyser* ». La manière dont ces trois institutions s'emboîtent, se complètent, interfèrent et se déchirent avec violence n'est effectivement pas immédiatement compréhensible, pas plus que ne sont facilement discernables les enjeux qui sous-tendent leurs destinées respectives.

Bien entendu, en toile de fond, l'omniprésence du complexe (substantif cette fois) de la psychanalyse m'a accompagné dans ma compréhension des choses et a participé, sans conteste, à une certaine « mise en ordre » des éléments vers une plus grande intelligibilité. Après FREUD, « *suivons l'école de Zurich (BLEULER, JUNG, etc.) et appelons complexe tout groupe d'éléments représentatifs liés ensemble et chargés d'affect* ».¹⁴ Là encore, (en en détournant à peine le sens) cette citation décrit parfaitement mon objet d'étude. S'ensuivent tous les dérivés possibles (y compris ceux vulgarisés) de cette même idée : être sans complexe (agir avec insouciance et assurance) ; développer des complexes d'infériorité, de supériorité ; et bien entendu tenter d'élucider le complexe d'Œdipe, qui trouve dans ce récit une inscription en filigrane d'une éclatante vigueur. L'analogie du travail psychique avec le travail archéologique de l'historien qui permet à la chose oubliée (ou déguisée), au complexe refoulé de resurgir à la conscience des profondeurs de l'oubli, fonctionne du reste à plein. Il n'est pas exclu (il est même très probable) que cet arrière-plan paradigmatique ait influencé ma recherche, y compris dans ma manière de mener les entretiens, et ceci malgré le garde-fou que représente le guide d'entretien élaboré.

Pourtant, plus que la psychanalyse, c'est bien l'idée de la complexité qui semble le mieux convenir pour illustrer l'histoire de ces institutions telle que j'ai pu moi-même la comprendre et l'organiser. Notons toutefois que si la pensée complexe se construit à partir de plusieurs théories élaborées dans les années qui précèdent le complexe de Nancy, telles, dans les années 40-50, la cybernétique, la théorie des systèmes, la théorie de l'information de SHANNON,¹⁵ ou encore la dynamique des groupes qui s'inspire directement de la thermodynamique, l'idée même de la complexité n'est pas encore très

¹⁴ S. FREUD, 1904, *Cinq leçons sur la psychanalyse*, Petite bibliothèque Payot, p.34 (édition de 1984)

¹⁵ Dont on s'inspire dans le cadre de la relation formateur-formé au CUCES

répandue dans les années 60 et la plupart des écrits français sur la question seront rédigés dans les années 70. Mais indépendamment de la chronologie, et toujours par analogie à mon propre travail de recherche, l'idée de complexité qui traite de l'incertitude et qui permet de concevoir l'organisation est productrice de sens. Rétrospectivement, je m'aperçois que je dois en grande partie à l'adage systémique « le tout est plus que la somme des parties », complété par les principes de base de l'auto-organisation, d'avoir opté pour un élargissement de mon travail de recherche à l'ensemble du complexe. Deux principes sont particulièrement éclairants :

- le principe « hologrammatique » qui met en évidence que non seulement la partie est dans le tout, mais que le tout est aussi dans la partie,
- le principe « dialogique » qui unit deux notions antagonistes, qui apparemment devraient se repousser l'une l'autre mais qui sont indissociables et indispensables pour comprendre une même réalité.

Bien que ces théories ne me soient pas très familières, je m'aperçois que leurs idées forces ont été – à mon insu – agissantes puisqu'elles ont structuré ma perception des informations qui me parvenaient tout au long de cette recherche. S'il est « raisonnable » de suivre B. SCHWARTZ lorsqu'il affirme que sans le CUCES, l'INFA n'est rien, il est plus que probable que sans l'INFA, le CUCES n'aurait pas été ce qu'il est devenu. La question n'est pas de « refaire l'histoire » mais de tenter de comprendre ce qu'il en est de cette dépendance, de cette articulation, ou mieux encore, de cette « auto-organisation en boucle ». C'est bien le défi que j'ai voulu relever, bien imprudemment sans doute, en répondant à la sollicitation de B. SCHWARTZ (ou en la détournant) d'élargir les contours de mon objet d'étude.

Remarquons enfin que la fameuse « fonction H »¹⁶ qui mesure la complexité, selon H. ATLAN, parce que désignant la quantité d'informations qu'on ne possède pas, n'est pas la fonction de l'histoire, mais qu'elle peut y ramener quand-même, ou ramener du moins à ma propre expérience d'historienne placée face à l'immensité de ce que je ne saurai jamais sur un objet complexe que j'ai pourtant contribué à façonner :

« C'est ainsi que la complexité est reconnue comme une notion négative : elle exprime qu'on ne connaît pas, ou qu'on ne comprend pas un système, malgré un fond de connaissance globale qui nous fait reconnaître et nommer ce système. (...) La complexité implique qu'on en ait une perception globale, avec en même temps la perception qu'on ne la maîtrise pas dans ses détails. C'est pourquoi on la mesure

¹⁶ fonction probabiliste qui mesure la quantité d'informations d'un système

par l'information qu'on ne possède pas et dont on aurait besoin pour spécifier le système en détail. »¹⁷

Comme sans doute tout historien, et plus généralement tout chercheur, j'ai souvent été prise de vertige face à la masse d'informations manquantes. Il m'a fallu passer outre les lacunes de mes sources et accepter de produire un objet partiel sans que la liberté du choix de son cadrage me soit toujours donnée. Le chapitre suivant sur la méthodologie rend en partie compte du travail de deuil qu'il a fallu mener.

A l'issue de ce travail de recherche j'ai bien conscience que l'objet reste complexe, que nombreuses zones d'ombre persistent.

22. Découpe temporelle : la périodisation

La période que j'ai choisi d'étudier est, comme tout découpage historique, le résultat d'une interprétation, d'un choix,¹⁸ même si les critères de ce choix tendent à se cacher parfois sous de fausses évidences. Les deux limites extrêmes de la période retenue, 1954, date de création du CUCES et 1973, date de suppression de l'INFA font partie de ces fausses évidences. En fait, le Complexe de Nancy n'aurait existé vraiment que trois à quatre ans : de la fin de 1965, date de démarrage officiel de l'INFA à la mi-1969, au moment où commencent les modifications institutionnelles au CUCES et où le retrait de B. SCHWARTZ de l'INFA devient patent. A moins qu'on ne décide de prolonger de quatre années supplémentaires la collaboration CUCES-INFA, car il est exact que, bien qu'affaiblie, elle s'est poursuivie pour certaines actions jusqu'à la fin de l'Institut. Mais comment ne pas inclure dans la période d'étude toute la construction du projet, des antécédents à la concrétisation, ainsi que les conséquences immédiates des scissions et autres déchirements sur le fonctionnement des institutions elles-mêmes et sur leurs productions.

Ces 20 années, notons le, ne correspondent pas plus à la « période SCHWARTZ » qui, si on s'en tenait strictement à certaines dates officielles relatives aux années de direction du CUCES, pourrait au plus s'étendre entre 1960 et 1971, soit huit ans de moins que la période retenue. La trajectoire d'acteur qui collerait le mieux à la période choisie serait en fait celle de M. DESHONS, arrivé au CUCES au début de 1955 et démissionnaire de

¹⁷ H. ATLAN, 1979, *Entre le cristal et la fumée, Essai sur l'organisation du vivant*, Point Seuil, p.76

¹⁸ A. PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, Editions du Seuil, 1996, p. 116 : « L'action de périodiser est unanimement légitime et aucun historien ne peut s'en passer. Mais le résultat semble pour le moins suspect. La période prend l'allure d'un cadre arbitraire et contraignant, d'un carcan qui déforme la réalité. C'est qu'une fois l'objet historique "période" construit, il fonctionne inévitablement de façon autonome. "La création devient concrétion" (cit. O. DUMOULIN) ».

l'ACUCES en février 1973. Il est manifeste que la figure de M. DESHONS, plus en retrait et bien moins « médiatisée » que celle de B. SCHWARTZ correspond sans doute mieux à une certaine réalité institutionnelle prise dans une perspective de fonctionnement au quotidien. Le propos n'est pas ici de dire qu'il a joué un rôle méconnu ou sous-estimé par l'oubli de la mémoire, mais que sa présence m'apparaît tout au long de ces années-là comme un indicateur d'une certaine continuité, tout comme son départ en 1973, comme celui d'une rupture inaugurant un changement cette fois inéluctable dans le cours de cette histoire.

Soulignons enfin que la décision d'élargir ma recherche à l'histoire du CUCES s'est traduite par une prolongation de la période de quelques dix années supplémentaires. Il fallait donc bien que l'idée de ne pas traiter l'histoire de l'une sans celle de l'autre m'apparaisse comme une nécessité pour que j'accepte de doubler ainsi l'étendue du champ d'investigation. Même si multiplier par deux les années de la découpe ne peut en aucun cas se traduire mathématiquement par un doublement du travail, symboliquement cela m'apparaissait davantage comme une contrainte supplémentaire, au regard des années qui m'étaient imparties pour faire ce travail de thèse, que comme une facilitation. La cohérence du choix s'imposant au fil de la recherche a fini par emporter toute velléité de retour en arrière.

Car la décision d'arrêter les contours de la période ne s'est pas faite, un beau jour, à partir de la découverte de faits irréfutables parfaitement ordonnés ! C'est en recherchant des fils, en essayant de reconstituer des logiques, en identifiant petit à petit des faits qui, à mes yeux, faisaient sens, que l'ossature a pris forme, que des plages de temps ont émergé du magma. La découverte expérientielle du parti pris inévitable dans toute historisation, de l'interprétation inhérente à toute tentative de mise en ordre chronologique (car les événements se chevauchent, s'entremêlent, découlent les uns des autres, oui mais dans quel sens ?) a créé une véritable surprise propre à me réconcilier de manière durable avec la discipline historique. Je m'aperçois à présent combien ma représentation en était fautive et réductrice. Ce sera sans doute pour moi l'enseignement majeur de ce travail de thèse.

B- LA METHODE

1 - HISTOIRE CONTEMPORAINE ET DATA : RECHERCHE DOCUMENTAIRE

11. Premiers tâtonnements

Toute méthode étant mise en œuvre à partir d'une question, la mienne était, à l'origine, tout bêtement celle-ci : qu'est-ce que l'INFA et qu'est-ce que le CUCES, et comment se fait-il que je ne connaisse pas ces institutions qui m'ont été présentées comme très importantes dans l'histoire de la formation, alors que j'ai moi-même suivi une formation de formateurs et qu'on ne m'en a jamais parlé ? (M'en avait-on parlé ?) D'autres questions ont surgi et évolué au fil de la recherche, ainsi que les hypothèses qui les sous-tendaient : pourquoi le CUCES a-t-il exercé une telle fascination ? Qu'est-ce qui a provoqué la fin « tragique » de deux de ces trois institutions ? Qu'est-ce qui était vraiment novateur dans cette expérience ? Sur quelles idées s'appuyait-elle ? Quel est l'apport réel de cette expérience aux pratiques actuelles de la formation ? Etc.

N'étant pas historienne, je ne connaissais des recherches en histoire que les clichés. Ma première démarche a donc consisté à essayer de reconstituer les faits, de manière chronologique, à partir de documents. Mais il s'agit ici d'histoire contemporaine. Où sont les documents ?

Ayant peu d'expérience de la recherche documentaire ou du travail d'archives, je me suis lancée à l'aveuglette, de manière très désordonnée, en suivant les conseils des uns et des autres. J'ai trouvé des traces ici et là, dans les Bulletins Officiels de l'époque, dans les articles du Monde conservés sur microfiches à la Bibliothèque de Documentation Internationale Contemporaine (BDIC), dans les sous-sols de l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), dans les répertoires d'archives de l'Education Nationale... Je me suis formée sur le tas. J'ai découvert des lieux-ressources insoupçonnés jusqu'alors. J'ai participé également avec profit à un séminaire de DEA organisé par l'INRP et animé par Christiane ETEVE « Méthodes de travail et utilisation des ressources en sciences de l'éducation », qui m'a donné des repères et m'a familiarisée avec des outils de recherche documentaire que j'ai très souvent utilisés par la suite.

Quelqu'un m'ayant soufflé que la revue Education Permanente avait été créée par l'INFA, j'ai recherché dans les premiers numéros les noms des acteurs de l'époque et me suis constitué une liste de personnes à contacter.

Je me suis documentée sur la manière de procéder pour consulter les archives publiques. J'ai ainsi appris que seules les archives de plus de trente ans sont communicables¹. Mais la plupart des documents que je recherchais avaient justement moins de trente ans. J'ai donc écrit en mars 1995 au Ministère de l'Education Nationale pour demander une autorisation pour consulter des articles cotés que j'avais pu repérer à la Mission des Archives.

Petit à petit, je me suis organisée afin de rendre ma recherche plus efficace et plus fructueuse.

12. Constitution d'une documentation sur les données contextuelles

Comprendre l'histoire d'une institution ne peut évidemment s'envisager sans une connaissance du contexte dans lequel elle s'épanouit. Or la période d'étude m'était parfaitement étrangère, même si j'avais « vécu »² une partie de ces années. Je devais me méfier de cette proximité. Cette période, toute récente, très « contemporaine », n'en est pas moins complètement différente de celle que nous vivons aujourd'hui, d'un point de vue économique, social, et politique bien entendu, mais également - et c'est ce qui m'importe le plus - lorsque l'on considère le point de vue culturel (histoire des idées, des « mentalités ») et de celui de l'éducation et a fortiori de l'éducation des adultes. En effet, beaucoup de pratiques de formation, de contenus et même de principes d'organisation sont tellement répandus qu'ils semblent aujourd'hui découler d'évidences. Or cela n'a pas toujours été le cas ! Toute ma recherche documentaire s'est effectuée alors à partir de la question naïve suivante « comment était-ce lorsque ce n'était pas comme aujourd'hui ? ». J'orientai la recherche principalement vers les domaines de l'éducation et de la formation, mais je cherchai également à retrouver des données socio-économiques, socio-politiques et socio-culturelles.

¹ et que les délais de communicabilité s'allongent à :
- 60 ans pour les rapports d'Inspection Générale et autres documents mettant en cause la vie privée des individus (documents nominatifs)
- 100 ans pour les statistiques nominatives
- 120 ans au-delà de la date de naissance pour les dossiers de personnel ou assimilés
- 150 ans au-delà de la date de naissance pour les dossiers médicaux.

² Je suis née en 1958

J'ai privilégié la recherche d'articles de revues spécialisées à celle d'ouvrages, pour plusieurs raisons. La première étant sans doute que, plus vite lus, ils me donnaient plus rapidement une idée des différents éclairages possibles sur les questions qui m'intéressaient. La seconde est qu'ils me semblaient plus « vivants », s'attachant peut-être à des questions plus superficielles ou anecdotiques, ou plus éphémères mais certainement représentatives des questionnements qui pouvaient surgir aux différentes époques. Une troisième raison est qu'ils me permettaient une imprégnation beaucoup plus sensuelle ou sensitive que les livres. En effet, la typographie, les choix de mise en page, et par bonheur quand ils en contenaient, les photographies et les publicités me renseignaient presque autant sur un certain « art de vivre » et sur les préoccupations d'alors que le contenu même des textes. Les titres des autres articles de la revue, que je ne lisais pas mais que je feuilletais nécessairement, étaient encore une occasion d'enrichir ma perception des choses.

Je me constituais ainsi, en faisant une quantité de photocopies, ma propre documentation que j'essayais d'organiser de la manière la plus rationnelle possible, avec un plan de classement comportant un système de cote personnelle, et que j'informatisais sur base de données. J'effectuais le même travail avec des chapitres de livres photocopiés ou les fiches de lectures.

Chaque saisie était ensuite sortie sur étiquettes, tirées en double exemplaire, que je plaçais dans des fichiers qui me permettaient une recherche par « matière » ou par « auteur ».

Le plan de classement a dû être revu au fur et à mesure de l'augmentation de mon « fonds ». Des sous-cotes devenaient nécessaires pour faciliter les recherches futures dans certaines catégories de thèmes qui n'avaient pas été prévues assez détaillées comme celui de la « Promotion sociale » par exemple... D'autres découpages documentaires s'avérèrent inopérants et j'ai été obligée de redistribuer les quelques articles mal classés sous de nouvelles cotes. Bref, je me retrouvais à gérer une espèce d'usine à gaz...

Exemple de cotation : Domaine/Type de document/Editeur.Auteur/Année

R. CERCELET, « L'Education Nationale et la Promotion Sociale », **Education professionnelle et technique appliquée**, 161, fév. 1965 : 023/600/006.CER/65
(Promotion sociale/article et extrait d'article/revue d'éducation.AUT/année)

J'avoue que, bien souvent, j'ai eu envie de passer outre et de ne plus tenir compte des contraintes que je m'étais moi-même fixées, car mettre régulièrement à jour une documentation, même succincte, représente un travail rébarbatif et peu productif, qui exige qu'on lui consacre un temps non négligeable.

Mais, j'ai tenu bon et j'espère que le temps perdu à l'origine a bien été récupéré par la suite, au moment de la rédaction, où il faut sans cesse faire référence à d'autres auteurs. C'est vraisemblablement un luxe que j'ai pu me permettre car j'avais un peu de temps devant moi...

13. Consultations d'archives et recueil systématique

131. Archives publiques

Deux mois après ma demande, j'obtins par lettre de la Direction des archives de France du Ministère de la Culture et de la Francophonie³ une autorisation pour consulter les articles demandés, mais bien entendu eux seuls et cette autorisation m'était donnée « sous la réserve habituelle de discrétion et *n'emporte pas celle de reproduire les documents ainsi communiqués* ». Autrement dit, pour tout autre article non encore répertorié, il faudrait demander une nouvelle autorisation et je n'avais pas le droit de faire de photocopies. Cette dernière clause s'est avérée très handicapante. Heureusement, en 1995, il était encore possible de faire venir au CARAN⁴ à Paris, des cartons d'archives contemporaines de Fontainebleau où elles sont conservées au CAC⁵. Il suffisait de les commander une semaine à l'avance. Cette disposition, n'était malheureusement plus possible en 1997 et il devint alors obligatoire d'aller passer des journées de consultation au CAC à Fontainebleau, lequel est relativement éloigné de la gare (environ une demi-heure à pied) et fort mal desservi par les transports en commun...

Je commençai donc les consultations au CARAN, j'y emmenai un ordinateur portable. Ma première tâche, fastidieuse, consista à faire un inventaire de tout ce que contenaient les neuf cartons des articles demandés pour consultation. Je repris ensuite les cartons qui me semblaient les plus prometteurs et je commençai à prendre des notes systématiques. Très peu d'archives concernaient le CUCES. Par contre, les archives de l'INFA étaient très complètes. Je m'intéressai d'abord aux comptes rendus de Conseils d'Administration de l'INFA. Il me semblait qu'ils étaient en effet un bon moyen pour comprendre l'évolution de l'institution. Mais certains comptes rendus étaient très longs (jusqu'à 60 pages) car ils reproduisaient in extenso toutes les paroles échangées au cours de la réunion, enregistrées par une sténotypiste. J'étais obligée de tout lire afin de noter ce qui me semblait intéressant de retenir et de consigner par écrit. Et parfois, il n'y avait pas grand

³ datée du 10 mai 1995

⁴ Centre d'Accueil et de Recherche des Archives Nationales

⁵ Centre d'Archives Contemporaines

chose à retirer de longs échanges sur un point précis. J'y passais donc beaucoup de temps et je n'avançais pas vite. Me trouvant dans l'obligation de m'arrêter quelques mois pour raison de maternité, j'ai en fait laissé filer plus d'un an avant de m'y remettre. Tout d'abord parce que je savais que la consultation des cartons d'archives n'était plus possible à Paris et que la perspective des déplacements à Fontainebleau me décourageait, ensuite parce que je gardais le fol espoir de trouver par d'autres moyens les archives conservées au CAC. Ce vœu ne sera par la suite que très partiellement réalisé. C'est au début de 1997 que je me décidai enfin à parachever le travail commencé en 1995. Un séjour familial d'une semaine organisé pour la circonstance dans la région de Fontainebleau me permit en effet de travailler assidûment tous les après-midi, et me donna l'occasion de clore cette étape de ma recherche.

Les archives départementales de Meurthe-et-Moselle, quant à elles, recelaient un dossier contenant une vingtaine de comptes rendus de réunions de Bureau et de Conseils d'Administration du CUCES et des programmes de formation qui couvrent presque en totalité la période 1954-1959. Grâce à la complicité de la documentaliste du CUCES, j'ai pu m'en procurer un jeu de copies.

132. Archives privées

En parallèle aux premières recherches tous azimuts et alors que mon projet de thèse ne portait encore que sur le seul INFA, j'ai rencontré les trois directeurs successifs de l'institut : B. SCHWARTZ, M. LESNE, et R. CUQ (cf. chapitre précédent).

B. SCHWARTZ n'avait rien conservé de l'INFA et mais il me confia par la suite tout ce qu'il avait conservé du CUCES : 10 rapports d'activité représentant quelques 1200 pages, que je photocopiai en entier, et que je lus et relus sans que ces textes me « parlent » véritablement. C'est que dans ce type de document, la vie est peu présente. Ce sont des traces formelles, du « dicible », et tout le reste en est absent. Impossible de lire entre les lignes avec le seul témoignage des écrits de documents statutaires. Les archives administratives (courrier, comptes rendus de réunions, listes de personnel, notes internes) disent autre chose, ainsi que les articles de quotidien... Mais où trouver cela ? La documentaliste du CUCES-Universités, M.-A. BRESSON, contactée par téléphone à Nancy, m'informa que très peu de choses avaient été gardées de cette époque....

Il devint vite évident que je devais chercher à comprendre ces textes par d'autres moyens que par leur seule lecture.

M. LESNE me confia également tout ce qu'il avait conservé, c'est à dire en fait très peu de choses. Une ou deux lettres, un rapport d'étude.

Il se trouve que c'est R. CUQ, le dernier directeur de l'INFA, qui avait conservé le plus de documents administratifs dans le grenier de sa maison poitevine. Il m'apporta à Paris, à l'occasion de notre entretien, trois gros dossiers aux couleurs passées, et me les confia sans l'ombre d'une hésitation. C'est avec un plaisir gourmand que je me plongeai dans la lecture de ces feuillets jaunis et pleins de poussière. Enfin quelque chose à me mettre sous la dent. Il y avait là un trésor : tout le dossier du référé de la cour des comptes sur l'INFA, avec les réponses qui y avaient été faites. Il y avait encore un nombre important des comptes rendus de réunions du personnel en 1968 et 1969, des courriers.

Mais bien entendu, il n'y avait rien sur le CUCES, une ou deux allusions tout au plus au détour d'un compte rendu de réunion commune... Et cette documentation, justement parce qu'elle était riche et détaillée, m'a fait prendre conscience de tout ce qu'elle ne contenait pas ! Il y manquait par exemple une dizaine de comptes rendus du Conseil d'Administration de l'INFA dont l'absence était soulignée par le fait que deux d'entre eux seulement figuraient dans le contenu de ma pêche miraculeuse. Et puis, si la « période LESNE » était assez bien illustrée, la « période SCHWARTZ » était quasiment inexistante, sauf dans ses derniers mois. Or c'est tout de même celle-ci qui a été la plus longue, et qui restait la plus importante pour la compréhension de l'ensemble.

Le même phénomène se reproduisit par la suite à chaque nouveau recueil d'archives. Chaque document trouvé, parce qu'il faisait référence de manière explicite ou implicite à d'autres documents antérieurs ou postérieurs perdus, détruits ou inaccessibles, faisait naître en moi le même sentiment de frustration intense. Je tentai bien d'analyser la chose, d'y voir « la quête de l'inaccessible étoile », de « ce qui se cache derrière l'envers des choses », j'établis un lien entre ma frustration et le plaisir déçu de l'enfant qui se heurte au « principe de réalité ». Il n'empêche que la perte de l'espoir de trouver un jour *le* document qui manque, *parce que je sais qu'il manque*, inaugura un difficile travail de deuil qui s'accompagnait d'un sentiment de découragement et d'inutilité scientifique avérée... A quoi bon ? Heureusement, la soif de savoir est restée la plus forte et c'est toujours avec la même jubilation que je me suis lancée sur une nouvelle piste qui s'annonçait fertile...

Dès janvier et février 1995, j'envoyai une première série de lettres⁶ à une vingtaine d'anciens cadres du CUCES et de l'INFA. A cette date, l'objet de recherche n'était pas encore complètement stabilisé sur le « Complexe de Nancy » et restait un peu vague.

Ces courriers avaient pour objectif :

- d'informer leur destinataire sur le fait qu'une recherche était en cours avec pour centre d'intérêt (sinon unique, du moins principal) le « Complexe de Nancy »,

⁶ cf. annexe 1-4

- de leur demander s'ils étaient en possession d'archives et s'ils acceptaient de me les confier,
- de les préparer au fait que je devais solliciter, dans un deuxième temps, un entretien avec eux sur le sujet.

J'envoyai également des courriers aux institutions susceptibles de posséder des archives qui m'intéressaient telles que le Rectorat, l'Ecole des Mines, les unions départementales syndicales CGT, CFDT, FO, le CEREQ⁷, etc. Je contactai également les sièges des deux quotidiens « Le Républicain Lorrain » et « L'Est Républicain » afin de leur demander les modalités de consultation de leurs archives⁸.

Je fus agréablement surprise par les réponses obtenues à mes lettres. Ma requête était accueillie avec bienveillance dans la très grande majorité des cas, du moins en ce qui concerne les anciens acteurs du Complexe de Nancy. Mais beaucoup avaient déménagé, ou avaient jeté ou détruit pour faire de la place qui, dans leur grenier, qui, dans leur cave. Plus de vingt ans avaient passé...

Quelques documents me parvinrent néanmoins (parfois des originaux, parfois des photocopies) ainsi que des listes de documents retrouvés dans des boîtes et qui étaient mis à ma disposition si je le souhaitais. C'était pour la plupart des comptes rendus d'action, des rapports d'études, quelques articles de journaux, mais bien sûr très peu de comptes rendus de réunions ou de notes internes, encore moins de courriers, ce ne sont pas des choses qu'on garde⁹... La moisson n'était pas énorme, elle n'était pas nulle, loin de là, mais comme elle m'arrivait au compte-gouttes, par petites liasses minces, elle me semblait minime au regard de mes attentes. J'eus pourtant quelques consolations, comme la réception en double exemplaire, envoyé par deux expéditeurs différents, du fameux texte « *Les Cuchefs sont-ils cannibales* », dont presque tous me parleront dans

⁷ On m'avait en effet informée que le CEREQ avait repris les archives de l'ADEP à sa dissolution, l'ADEP étant elle-même susceptible d'avoir recueilli les archives de l'INFA à sa dissolution. Cette piste s'est avérée sans issue, les archives de l'ADEP auraient été entièrement détruites (ou dispersées)

⁸ Pour ce qui concerne « Le Républicain Lorrain » un service de documentation y a été créé en novembre 1968. Le journal ne possède pas de dossiers antérieurs. Pour les périodes postérieures une recherche documentaire était possible moyennant finance (150 F de l'heure pour une recherche nécessitant l'intervention prolongée de documentaliste, + 15 F par dossier consulté !). Un responsable du « Républicain Lorrain » quant à lui, après une recherche effectuée dans ses archives, m'a dit n'avoir rien trouvé sur les 3 institutions et m'a renvoyé à d'autres personnes, dont B. SCHWARTZ.

⁹ Il y eut quelques exceptions toutefois, ainsi deux anciens cadres du CUCES contactés tardivement m'ont fait parvenir en juin 1997 des archives très riches en notes internes et comptes rendus de réunions qui ont été décisives dans ma compréhension des dernières années de ma périodisation, de 1968 à 1973, pour lesquelles, jusqu'à cette date, je ne possédais pas suffisamment d'éléments.

les entretiens et que j'aurais le plaisir de photocopier et de donner à mon tour sur leur demande à ceux qui l'avaient perdu (y compris à son propre auteur, P. RANJARD).

En ce qui concerne les institutions par contre, la récolte a été nulle. Soit on me renvoyait au CUCES, soit on me renvoyait à B. SCHWARTZ soit encore, on ne me répondait pas du tout et on me « baladait » de poste en poste à l'occasion de mes relances téléphoniques.

Mon premier déplacement à Nancy, en juin 1995, me permit de ramener encore une brassée de documents, trouvés au CUCES ou appartenant à des personnes que j'interviewai. Je rapportai également quelques espoirs et de nouvelles pistes de recherche. En particulier l'une de ces pistes me fut soufflée par F. BIRCK, historienne,¹⁰ que je rencontrai à Nancy sur les conseils de M.-A. BRESSON. F. BIRCK travaillait alors sur les liaisons Université-Industrie et plus particulièrement sur l'histoire de l'Ecole des Mines. Elle avait également l'intention de s'intéresser au CUCES mais étant donné que je travaillais dessus, elle décida de ne pas approfondir la question tout de suite. Elle me donna par contre des renseignements précieux sur les moyens de me procurer des documents sur le CUCES. C'est elle qui me mit sur la piste des archives privées de la Société Saint-Gobain/Pont-à-Mousson à Blois, c'est elle encore qui me facilita les recherches aux Archives Départementales de Meurthe-et-Moselle. J'ai bénéficié grâce à son aide et à celle de M.-A. BRESSON, d'un sérieux appui, je dois beaucoup à toutes les deux. Par la suite, nous avons joué le jeu, très profitable, de l'échange réciproque d'informations.

Je retournai à Nancy en juillet pour explorer une piste laissée ouverte, celle des archives de la DAFCO, qui s'est installée à sa suite dans les locaux de l'ACUCES. Mais elles n'ont rien donné. J'ai tout au plus retrouvé quelques documents d'archives sur l'ACUCES datant de 1976 et après. Rien pour la période qui m'intéressait.

Je mis à profit des vacances familiales pour me rendre à Blois, au centre d'archives des sociétés Saint-Gobain/Pont-à-Mousson. J'y trouvai effectivement des comptes rendus de réunions, quelques courriers et surtout deux textes fondamentaux, basiques, qui existent aux Archives nationales (mais comme je n'avais pas le droit de les photocopier, et qu'ils sont relativement longs, je ne les avais pas encore recopiés), le fameux texte de mars 1960, « Le Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale » et celui de

¹⁰ F. BIRCK est chargée de mission à L'ARESSLI, Mission Histoire Industrielle, à la Direction des Archives Départementales de Moselle.

septembre 1961 « Département Education Permanente » (cf. partie 2, chapitre 2). Je pus photocopier le tout pour un prix abordable.¹¹

Mais il me manquait toujours des pièces essentielles, en particulier toutes les archives de comptabilité et de gestion du personnel. Elles demeureront introuvables ou incommunicables. Je sollicitai en effet une caisse de retraite pour tenter de consulter des listings de personnel du CUCES, mais bien entendu les caisses sont soumises à la loi sur les archives personnelles et n'ont pas le droit de les communiquer avant la période de 120 ans après la date de naissance des personnes concernées.¹²

La quête des archives n'a jamais cessé. Je croyais que cette tâche ne constituerait qu'une première étape de ma recherche. Il n'en a rien été et ceci tient à plusieurs raisons. Tout d'abord, parce que les moyens d'une recherche systématique n'existent pas. La grande majorité des archives que j'ai pu consulter sont des archives privées. Je ne les ai retrouvées que grâce à des contacts individuels avec des personnes qui m'ont mise en contact avec d'autres personnes, ou qui m'ont conseillé d'aller frapper à telle porte, etc. Et bien entendu, cela ne cesse jamais. Une de mes hantises a longtemps été de découvrir, une fois la soutenance de ma thèse effectuée, un « gisement » d'archives intactes (comme une « veine minière » oubliée) qui aurait remis en question tout l'édifice de mon argumentation ! C'est un risque qui subsiste d'ailleurs encore.

L'autre raison est que plus j'avancais dans mon travail, plus je savais ce qui me manquait et plus je ciblais mes recherches. Ainsi, dans la dernière période, j'ai orienté ma recherche d'archives vers les documents syndicaux, et plus particulièrement vers ceux qui avaient accompagné la grève de mars 1970 à l'ACUCES. C'est une recherche que je ne pouvais pas faire début 1995, puisque je ne connaissais pas l'existence de cette grève. Je contactai donc de nouvelles personnes et pus recueillir à cette occasion, en plus des documents syndicaux recherchés, un complément d'archives très conséquent et quasi inespéré. L'arrivée tardive de ces documents (mi-97) n'en tombait pas moins à pic puisqu'ils concernaient directement la période sur laquelle j'étais précisément en train d'écrire.

14. Les difficultés rencontrées

141. Inhérentes à la période étudiée et aux conditions de la recherche

¹¹ Là encore je me fis un plaisir d'en faire des copies et de le donner, à leur demande, à plusieurs personnes dont B. SCHWARTZ lui-même.

Je me suis souvent fait la réflexion que ma recherche arrivait ou trop tôt ou trop tard. Trop tard, parce que beaucoup de documents avaient eu le temps de se perdre (cf. chapitre suivant) ; trop tôt parce que la réglementation en matière de consultation d'archives réduit considérablement la liberté du chercheur. Ainsi, sans ces dispositions, bien d'autres cartons auraient pu (dû ?) être ouverts, même si la description de leur contenu ne faisait explicitement aucune référence à l'une des institutions qui m'intéressaient, comme par exemple les archives de la Délégation Générale à la Promotion Sociale ou les archives de telle ou telle personnalité publique (Recteurs, Chefs de cabinet de tel Ministre, Directeurs Nationaux, etc...). Mais la procédure de demande d'autorisation officielle, ainsi que les conditions matérielles de la consultation m'ont interdit de me perdre dans des chemins de recherche aléatoires.

On pourrait penser qu'une grande partie des archives concernant la période étudiée sont immédiatement communicables, en effet 30 ans après 1967 nous mènent en 1997. Mais il n'en est rien car ce qui est pris en compte n'est pas la date du document lui-même, mais les « dates extrêmes » du versement, et bien souvent celles-ci couvrent une large période. Si le document de 1967 figure dans un versement effectué en 1970, il ne sera consultable qu'à partir de l'an 2 000. D'autre part, des documents qui pourraient s'avérer les plus intéressants pour mon propos (rapports d'inspection générale, dossiers de personnel, etc.) sont quant à eux inaccessibles pour bien longtemps encore...

Un autre frein a résidé dans les conditions matérielles de la recherche, du temps et des frais qu'elle occasionne. Un thésard sans budget de recherche doit faire son deuil de certains déplacements (ou séjours) qui s'avèreraient pourtant très profitables. C'est une contrainte qui joue nécessairement son rôle dans les limites que l'on assigne aux méthodes d'investigation. Fort heureusement, et grâce notamment aux appuis que j'ai trouvés sur place, j'ai pu réduire les déplacements sur Nancy. Il se trouve que beaucoup de documents ont également pu être trouvés sur place (Paris et sa région) ou transiter par la poste. Ce qui réduit sensiblement les frais...

142. Inhérentes à l'histoire du Complexe de Nancy

Deux des trois institutions étudiées sont mortes, de mort « violente », en ce sens que leur fin a été accompagnée de conflits entre le personnel et les représentants de l'Etat. Ces

¹² cf. courrier en annexe 1-4

conflits, étant donné l'implication affective des personnes dans leur « outil de travail », ont souvent été vécus comme véritablement tragiques, principalement à l'ACUCES,¹³ mais aussi dans une moindre mesure à l'INFA. Ceux qui ont vécu ces périodes douloureuses n'ont peut-être pas été enclins à conserver des traces d'un passé trop lourdement investi. Ou bien alors, s'ils en avaient conservé, peut-être ne souhaitaient-ils pas les diffuser afin de ne pas exhumer un passé révolu. C'est une hypothèse qui n'est pas à exclure mais qui n'ouvre pas de perspectives nouvelles car je suis bien obligée à m'en tenir à ce qui m'est dit et ne peux en aucun cas aller fouiller dans les caves personnelles des « anciens de Nancy » !

La violence collective s'est bien entendu manifestée de manière symbolique et quoi de plus symbolique que de détruire des archives ? C'est ce qui s'est semblé-t-il produit à la fin de l'ACUCES, où selon plusieurs témoignages, une benne à ordures posée à cet effet devant l'entrée s'est emplie de documents promis à la décharge.

Tout n'aurait pourtant pas été détruit alors. En effet, la DAFCO, installée maintenant dans les anciens locaux de l'ACUCES, avait encore, en 1985, conservé une grande partie des archives personnelles de B. SCHWARTZ. Ce dernier, consulté sur le fait de savoir s'il voulait ou non les récupérer, aurait donné l'autorisation de les détruire. Ce qui aurait été fait entre janvier et mars 1985.¹⁴

L'ADEP, quant à elle, n'aurait gardé que très peu de choses de l'INFA. Pour faire table rase ? Pour faire tout simplement de la place ? C'est grâce à l'intervention de personnes privées, notamment de R. BOURDONCLE, que l'INRP a pu recueillir ce qui restait de l'INFA à la propre dissolution de l'ADEP (essentiellement la collection rouge des « Documents de l'INFA »).

Si l'on ajoute à cela les aléas de la vie quotidienne, comme par exemple, en 1965, un incendie dans les locaux de l'Ecole des Mines¹⁵ où était hébergé l'INFA tout juste créé, qui aurait détruit quelques documents fondateurs ; une inondation dans les locaux tout neufs de l'ACUCES en 1972 qui aurait encore attaqué, en plus du matériel informatique, quelques archives entreposées en sous-sol... on prendra la mesure de la cruauté¹⁶ de ceux, malheureusement trop nombreux - même s'ils ne sont que deux ou trois (!) - qui m'ont répondu : « vous arrivez deux mois trop tard (ou un an...), je viens de tout trier et de jeter tous ces vieux papiers qui encombraient ma cave ». On comprendra aussi ma -

¹³ Par exemple, à la suite du dépôt de bilan de l'ACUCES, l'entrée du bâtiment rue de Saurupt a été recouverte d'un dais noir en signe de deuil

¹⁴ Selon M. CHARRIAUX

¹⁵ Incendie du 10 janvier 1965. Compte rendu du CA de l'INFA du 8 juin 1965 (AN, carton 770 469/91)

¹⁶ bien involontaire, je l'admets...

relative - satisfaction d'avoir pu rassembler, malgré toutes les lacunes qu'elle comporte, une documentation aussi importante.

2 - LES ENTRETIENS

21. Objectifs des entretiens et choix des personnes à interviewer

48 entretiens ont été effectués entre novembre 1994 et octobre 1997 auprès de 44 personnes. Celles-ci sont d'anciens cadres du CUCES¹ (22 personnes), de l'INFA (15 personnes), des deux (B. SCHWARTZ), ou bien encore des personnalités extérieures interrogées en tant que témoins privilégiés (6 personnes : J. F. CHOSSON, M. DAVID, J. DUMAZEDIER, G. FERRY, B. LIETARD, R. VATIER).

Trois personnes ont été interviewées à plusieurs reprises : B. SCHWARTZ (3 entretiens), M. LESNE (2 entretiens), J.-J. SCHEFFKNECHT (2 entretiens), mais au total huit personnes ont été rencontrées plusieurs fois à ma demande, pour des précisions sur un point d'information particulier ou à l'occasion d'échanges de documents. La durée moyenne des entretiens était de 1 h 30. Mais quelques-uns, dont celui avec M. DESHONS (3 heures), ont duré plus longtemps.

Ces entretiens ont été, pour la plupart, enregistrés (40 enregistrements) et décryptés. Deux d'entre eux ont été faits par téléphone. Sauf cas particuliers,² ces entretiens ont été menés à partir d'un guide d'entretien.³ La liste des personnes interviewées portée en annexe détaille l'ensemble des informations qui ont trait à ces entretiens.

Bien d'autres contacts ont eu lieu de manière plus informelle avec d'anciens cadres du complexe ou avec des personnes ayant eu un lien quelconque avec ces institutions,⁴ que ce soit à l'occasion de mes déplacements à Nancy ou par téléphone à l'occasion de recherches documentaires. Bien que non outillés, ces contacts ont également contribué à enrichir ma compréhension de l'organisation des institutions nancéiennes.

211. Paroles d'acteurs

J'envisageai, dès le début, de mener une trentaine d'entretiens auprès d'anciens cadres des deux institutions. Le premier objectif assigné à ces entretiens était de me donner des clefs de lecture des documents. En effet il m'apparaissait que la seule consultation

¹ CUCES, ACUCES et CPST-PIC

² En particulier pour B. SCHWARTZ, auquel le guide d'entretien ne pouvait s'appliquer de la même façon, P. OLMER et M. DESHONS (partiellement pour ce dernier), acteurs privilégiés de la première période du CUCES de 1954 à 1960, ou encore pour C. GAGNY dont la position quasi extérieure au « CUCES » obligeait à modifier les questions.

³ Cf. annexe 1-3

⁴ Notamment des entretiens ont été menés également avec des personnes ayant travaillé à l'ACUCES après 1973 (donc en dehors de ma période d'étude) ou au CUCES-universités actuel

d'archives dont j'ai souligné par ailleurs les lacunes, ne suffirait pas à ma compréhension. Les entretiens devaient donc me permettre d'entrer en contact avec le passé par un biais moins formel, plus humain. En particulier le vécu affectif de ces années-là m'était précieux. Une histoire désincarnée, froide, dépassionnée n'aurait eu aucun attrait pour moi et j'avais besoin d'entrer en relation empathique avec ses acteurs pour accéder à une intelligibilité du registre sensible qui me semblait au moins aussi important que celui des logiques supposées rationnelles. Je dois dire que de ce côté là, mes attentes ont été dépassées, et que la difficulté a davantage consisté à prendre du recul pour ne pas me laisser moi-même prendre dans le piège affectif. Je ne suis pas certaine d'y être toujours parvenue.

Je savais qu'en faisant appel aux souvenirs, j'avais de fortes chances d'obtenir des informations approximatives, faussées et très peu fiables quant à leur datation. Je ne comptais donc pas sur les entretiens pour recueillir des informations sur des « faits » historiques, hormis sur le parcours individuel des personnes interviewées. En cela j'avais tort car si j'avais dû m'en tenir aux informations contenues dans des documents « donnés », je n'aurais pas eu beaucoup à raconter. C'est la plupart du temps à partir d'informations recueillies en entretiens qu'une reconstitution chronologique a pu être possible et que des faits saillants me sont apparus comme ayant du sens au regard de certaines continuités ou ruptures. Bien entendu, ce sont des informations qu'il a fallu vérifier et préciser, soit en essayant de recouper les témoignages, soit en cherchant à en retrouver une trace documentaire, soit encore dans le meilleur des cas en procédant aux deux. Si bien qu'entretiens et consultation d'archives sont devenus les deux moyens complémentaires et en interaction continue du recueil d'informations : tel entretien poussant à rechercher tel document, tel document amenant telle personne interviewée à donner du sens aux écrits, ou encore à m'inciter à aller interviewer telle autre personne... Comme pour la consultation d'archives, la phase d'entretiens, dont je pensais qu'elle serait courte et préliminaire, n'a jamais cessé tout au long de ces quatre années de recherche.

Quant au choix des personnes à interviewer, il s'est effectué de manière très empirique. Ne pouvant m'appuyer sur aucune liste officielle des effectifs des institutions, il a fallu procéder par recoupements. Plusieurs méthodes ont donc été mises en œuvre, s'appuyant sur le croisement d'informations en provenance de sources différentes.

Pour ce qui concerne les sources documentaires, je me suis tout d'abord appuyée sur les listes de membres du comité de rédaction de la revue Education Permanente, en étudiant les changements qui s'opéraient dans le temps. Les premiers numéros de la revue précisent en effet l'appartenance institutionnelle des personnes. J'ai pu recouper une

première liste de personnes avec, pour l'INFA, celle des auteurs de rapports d'études publiés dans la collection des documents de l'INFA, dont je trouvai une liste (exhaustive ?) dans les sous-sols de l'INRP et, pour le CUCES, avec des bribes d'organigrammes fournis par les comptes rendus d'activité.⁵ Des comptes rendus de réunions retrouvés par la suite m'ont permis de compléter cette liste et de valider les choix. Les entretiens ont constitué une source complémentaire d'informations. A chaque personne interviewée je demandais quelles étaient, à son avis, les personnes que je devais absolument rencontrer. Chacun me citait alors quatre ou cinq noms, parfois en m'indiquant où joindre les personnes. On pourrait objecter que cette façon de faire reproduit d'une certaine manière la cooptation qui a présidé au recrutement des premiers cadres du Complexe. Ce risque est cependant limité par le croisement avec les sources documentaires. En outre, la diversité des personnes interviewées et de leurs points de vue sur l'histoire du Complexe, de par leur appartenance passée à des institutions différentes (INFA et CUCES, mais aussi CPST-PIC⁶) ou de par leur présence à Nancy à des périodes très différentes (avant 1960, de 1960 à 1967, après 1968) laissent peu de place à l'omission monumentale. J'ai donc pris soin de recueillir des témoignages de personnes engagées sur des actions ou dans des équipes différentes (en situation de responsabilité ou non), et dans la lutte syndicale au sein des deux syndicats présents au CUCES (CGT et CFDT), notamment pour la période qui succède à 1968. J'attachai par ailleurs de l'importance à la variable sexe et donc à recueillir le témoignage de femmes. Le fait qu'elles soient sous-représentées dans la population des personnes interviewées correspond cependant à une réalité de l'histoire de ces institutions. Dire que j'ai pu interroger toutes les personnes que je souhaitais rencontrer serait excessif. Il a en effet fallu composer avec d'autres contraintes, comme ma faible mobilité due à la fois aux manques de moyens et à une maternité survenue en janvier 1996, la non-disponibilité de certaines personnes⁷ au moment de mes trop rares déplacements à Nancy, ou encore l'éparpillement géographique des anciens du Complexe sur l'ensemble du territoire national. Ce dernier handicap a pu être limité par le fait que certains d'entre eux ont pu profiter d'un déplacement dans la capitale pour répondre à ma sollicitation.⁸ Enfin, il n'a pas été possible de retrouver la trace de certaines personnes.

Il aurait été envisageable enfin d'interviewer d'autres types d'acteurs comme d'anciens administrateurs ou d'anciens stagiaires du CUCES. Pour ce qui concerne les premiers, notons que leur moyenne d'âge était déjà relativement élevée dans les années 60.

⁵ Notamment celui de 1964 qui dresse un état de l'effectif du CUCES par action et par fonction très complet.

⁶ Centre de promotion supérieure du travail et de perfectionnement des ingénieurs et cadres

⁷ C'est pourquoi je me suis finalement décidée pour interviewer J. MIGNE par téléphone

Beaucoup ne sont plus, ceux qui restent sont très âgés. Quelques-uns sans doute auraient pu répondre à mes questions. Si j'avais été basée sur Nancy, il est probable que j'aurais essayé de prendre des contacts de ce type. Quant à interviewer d'anciens stagiaires, c'est une option que j'ai très vite écartée, pour plusieurs raisons. L'approche institutionnelle que j'ai choisie m'obligeait à m'intéresser à l'*ensemble* des actions, en tant que production des organisations - et non pas en elles-mêmes - et m'interdisait donc d'approfondir telle ou telle. Interroger un panel d'anciens stagiaires représentant chacune des actions devenait donc matériellement impossible car parfaitement démesuré. En outre, la connaissance forcément partielle des institutions d'anciens stagiaires (l'action du CUCES a été très compartimentée) ne me semblait pas de nature à enrichir ma perception des choses. Bien entendu, dans le cadre d'une éventuelle recherche centrée sur l'une ou l'autre des actions du CUCES, une démarche de ce type s'imposerait.

212. Opinion de grands témoins extérieurs

Je recherchais à travers l'interview de quelques grands témoins une vision plus distanciée des choses, en particulier la mise en perspective de l'histoire de ces institutions, de leur projet et de leurs réalisations dans un contexte plus large de l'histoire de la formation. Les liens du Complexe de Nancy avec d'autres institutions m'intéressaient particulièrement, comme il m'intéressait également de connaître le biais par lequel certaines personnalités étaient entrées en contact (ou non) avec l'une des institutions nancéiennes, leurs rapports éventuels avec l'un ou plusieurs de ses acteurs, les idées qu'ils partageaient ou au contraire qui faisaient débat entre eux. Mieux que celui des anciens cadres du CUCES, leur témoignage pouvait m'aider à identifier les spécificités intrinsèques de mon objet de recherche. Je ne pouvais multiplier les entretiens, je choisis donc de limiter à cinq (au début) les personnes à solliciter en essayant tout à la fois de couvrir un champ le plus large possible. Les critères de choix restent très subjectifs et de ce fait sans doute contestables, mais aucune méthode ne m'apparaît susceptible de limiter ce risque.

Marcel DAVID s'est petit à petit imposé à mes yeux comme une personnalité incontournable. Il a non seulement créé en 1957 – donc à une période qui coïncide avec celle de ma recherche – l'Institut du travail de Strasbourg, dont le projet est très différent de celui du complexe de Nancy, quoique proche sur certains aspects, mais il a encore été membre du Conseil d'Administration de l'INFA, bien qu'il dise ne pas se souvenir de cette

⁸ Notamment M. DESHONS résidant à Montpellier, M. HAUTENAUVE, à Gordes

dernière particularité.⁹ Il m'intéressait surtout de l'entendre sur ce fameux débat entre promotion individuelle et collective, et à travers celui-ci sur sa perception des actions du CUCES.

L'autre figure incontournable de cette histoire de la formation est bien entendu Raymond VATIER, créateur du CIF (futur CESI) et déjà de ce fait en contact avec B. SCHWARTZ, mais encore et surtout du fait de son rôle tout à fait déterminant dans l'histoire de l'INFA en tant que Directeur délégué à l'orientation et à la formation continue.

Bernard LIETARD, en tant que co-auteur du Que-sais-je sur la formation continue avait déjà retenu mon attention. Apprendre qu'il avait participé à un groupe de réflexion sur l'avenir de l'INFA en 1971¹⁰ a emporté ma décision de l'interviewer.

Les trois autres personnalités sont plus « extérieures » encore parce qu'elles n'ont pas de liens institutionnels avec le Complexe de Nancy et que leur rencontre avec lui s'est effectué de manière plus indirecte.

Le choix d'interviewer Joffre DUMAZEDIER s'est conforté au fil des découvertes sur les liens très éthérés qui unissaient (en même temps qu'ils distanciaient) certains membres du Complexe des mouvements d'Education Populaire et en particulier, bien entendu, de Peuple et Culture. Le choix d'interviewer Jean-François CHOSSON, autre représentant de Peuple et Culture, n'est intervenu qu'après-coup et de manière tout à fait circonstancielle. Il se trouve que nous nous sommes retrouvés tous deux autour d'une même table à l'occasion d'un séminaire sur l'histoire des institutions pionnières en formation des adultes depuis 1945 et que les échanges que permit cette situation me donnèrent à penser que son témoignage compléterait utilement celui de J. DUMAZEDIER.

Le choix d'interviewer Gilles FERRY enfin répondait à plusieurs considérations. Tout d'abord son parcours personnel¹¹ et sa théorisation sur la formation des enseignants¹² en faisaient à mes yeux un observateur averti, un expert susceptible de m'ouvrir des voies de réflexion nouvelles. Ensuite parce qu'ancien professeur influent des sciences de l'éducation de Paris X, il me donnait une occasion de relier ma propre expérience de formation en tant qu'étudiante de cette université à une histoire qui m'était encore alors

⁹ Invité aux réunions du CA, il est probable qu'il n'y a que très peu participé. Le caractère très formel de ces réunions, ainsi que des modes de composition des Conseils, entraînaient un fort taux d'absentéisme.

¹⁰ Alors employé à la Direction déléguée à l'orientation et à la formation continue, il avait eu la responsabilité d'assurer l'assistance technique du groupe de « sages » composé de MM. FAIST, TABATONI et MYON qui devait réfléchir aux missions que l'INFA pouvait développer conformément à l'esprit des accords du 7 juillet 1970.

¹¹ A l'école des cadres d'Uriage, puis à l'ENSEP de Chatenay-Malabry où il a mené ses premières expériences de formation en petits groupes dès la fin des années 50

¹² Que je connaissais principalement par l'intermédiaire de son livre *Le trajet de la formation*, Dunod, 1983, 122 p.

extérieure. Je n'appris qu'à l'occasion de notre rencontre ses rapports épistolaires avec B. SCHWARTZ ainsi que sa collaboration manquée avec l'INFA.¹³ C'est précisément à l'occasion de la découverte de ce type d'informations (qui s'est reproduite cent fois au cours des entretiens) que j'ai pris conscience de l'importance des liens informels qui pouvaient unir des personnalités diverses à l'occasion de rencontres parfois fortuites, souvent inéluctables. Par le jeu des trajectoires qui se croisent et s'entrecroisent, se tissait petit à petit en toile de fond tout un réseau humain qui donne corps au « milieu » de la formation, dont l'histoire apparaît fortement corrélée avec celle des personnes qui le composent. Cette recherche n'en donne qu'un faible aperçu. Une étude plus systématique des interrelations, des lieux où les rencontres s'effectuent, des médias qu'empruntent les échanges ouvrirait sans doute de nouvelles voies de compréhension sur une histoire « humaine » de la formation.

Des représentants d'autres institutions ou mouvements importants de la formation, telle l'ARIP¹⁴ ou des services de formation d'entreprise par exemple, auraient certes pu être rencontrés. Mais toute recherche trouve à un moment ou à un autre ses propres limites. Il n'est pas exclu par ailleurs de prolonger ces démarches à l'intérieur d'un autre cadre.

22. Conduite et exploitation des entretiens

Ces entretiens auprès des anciens cadres du complexe étant conçus au départ comme devant recueillir des opinions et non des faits, le guide d'entretien élaboré initialement laissait une large place au ressenti des différents acteurs sur la globalité de l'expérience nancéienne. C'était l'objet de la première partie que j'avais intitulé « Analyse de l'expérience nancéienne ». La seconde partie, plus centrée sur la personne interviewée, permettait d'obtenir des ressentis plus personnels, plus expérientiels. La troisième partie enfin, avec des questions fermées, permettait d'obtenir des faits précis sur la trajectoire des personnes interviewées, avant, pendant (fonctions précises et évolution dans le temps), et après leur « passage » dans l'une des institutions. Les premiers entretiens ont été menés suivant ce déroulement-là et mes questions collaient relativement au guide. Au moins trois facteurs m'ont conduite à changer d'attitude. Le premier est sans doute que l'expérience venant au fil des entretiens, j'acquerrais avec elle une certaine décontraction salutaire. Je m'apercevais en outre que le nombre élevé de questions et une première partie très ouverte obligeaient mes interlocuteurs à répondre en approfondissant de longs

¹³ Il avait été question qu'il intervienne dans la formation des Maîtres du cycle pratique, puis cela ne s'était pas fait. R. CUQ avait ensuite sollicité sa participation à des réunions de formateurs, auxquelles il s'est rendu une ou deux fois seulement.

¹⁴ Mais son président-fondateur a bien été interviewé en tant qu'ancien chercheur de l'INFA

développements. Si bien que les questions plus personnelles arrivant en fin, à un moment où la disponibilité de mes interlocuteurs commençait à se restreindre, elles n'étaient plus, faute de temps, suffisamment renseignées. Or, je découvrais que c'était justement ces réponses là qui m'importaient le plus. Ce qui me décida finalement à changer de tactique est l'attitude de l'un de mes interlocuteurs qui, dès que j'eus fini de me présenter et de définir les modalités de notre entretien, embraya directement sur la narration de son expérience, sans me laisser le temps de poser une seule question de mon guide d'entretien. Je m'aperçus en bout de course qu'il avait répondu à toutes celles-ci, dans le désordre, certes, mais suivant une logique personnelle bien plus intéressante que mon découpage préétabli. Je décidai alors d'inverser l'ordre des questions, et de commencer par la fin, mais avec une question plus ouverte telle que « comment avez-vous été amené à travailler au CUCES (ou à l'INFA) ? ». Je laissais ensuite mon interlocuteur adopter sa propre logique narrative que je ne m'interdisais pourtant pas d'interrompre, soit pour demander des précisions, soit pour relancer l'une des questions de mon guide d'entretien, que je gardais en réserve si je craignais de voir passer sous silence certains aspects importants. J'ai longuement pesé la décision de ce renversement de méthode. Le type de discours produit s'en trouverait forcément modifié. De plus la méthode de remplacement envisagée était bâtarde : entretiens semi-directifs frisant avec les biographies, malgré des limitations très réductrices. Je me suis finalement autorisée à le faire car je n'avais aucune intention de *comparer* les discours recueillis entre eux. Puisque j'étais dans une logique compréhensive et non analytique ni inductive, il m'apparaissait que la méthode initiale me permettrait moins sûrement que la seconde d'atteindre mes buts. Il fallait donc en changer. A l'expérience, je n'ai pas regretté ce choix, même s'il m'a occasionné quelques aventures¹⁵ et même s'il n'a pas toujours été parfaitement respecté. En effet, il m'est arrivé, au fil de mes découvertes (cf. chapitre précédent), de demander à certains de mes interlocuteurs d'approfondir un point précis de l'histoire du complexe dans lequel ils avaient joué un rôle particulier.¹⁶ De fait, le changement de méthode a accompagné le changement de perception que j'avais des buts des entretiens.

J'ai retranscrit entièrement la plupart des entretiens enregistrés et en ai fait plusieurs lectures tout au long de mon travail. C'était d'autant plus nécessaire au début de ma recherche que j'avais besoin de m'imprégner de ces tranches d'histoire, de me familiariser avec telle ou telle dénomination (d'action, d'équipe) et de me forger une représentation imagée de l'organisation interne. Par la suite, le retour sur les

¹⁵ un des entretiens a duré 4 heures...

¹⁶ par exemple pour M. DESHONS, « l'avant 1960 » qu'il était quasiment le seul, avec P. OLMER, à pouvoir me décrire, ou encore pour des syndicalistes, les causes et le déroulement des grèves du début des années 70.

transcriptions d'entretien répondait plutôt au désir de me remémorer la manière dont telle ou telle personnalité avait pu se situer par rapport à un fait ou une opinion donnés. Sans en faire une analyse thématique systématique, certains thèmes particuliers y ont été recherchés et plus spécifiquement retravaillés, comme par exemple les relations CUCES-INFA ou encore les conditions de recrutement.

Pour ce qui concerne les entretiens auprès de témoins extérieurs, le guide d'entretien élaboré au début de la recherche a pu être utilisé sans problème. Bien entendu, en fonction des personnes interviewées, il a pu être, là aussi, complété par des demandes de précisions spécifiques, comme par exemple à R. VATIER, sur les relations entre le CIF et les institutions nancéiennes, ou encore sur la fin de l'INFA.

Les trois entretiens auprès de B. SCHWARTZ, auquel aucun guide d'entretien ne pouvait s'adapter, ont été conçus chaque fois différemment. Le premier portait à ma demande sur l'INFA, mais s'est finalement déroulé autour de la globalité de l'expérience nancéienne. Les questions du second entretien de novembre 1995 portaient sur la période 50-60, sur les fonctions de B. SCHWARTZ à l'Ecole des Mines et sur ce qui l'avait amené à prendre la direction du CUCES, ainsi que sur ses liens avec différentes personnalités dont j'avais au préalable dressé une liste. Les questions du troisième entretien de mai 1996 visaient clairement à obtenir des informations plus factuelles sur la période 1968-1973 que j'avais alors le plus grand mal à comprendre. Plus que les réponses à cet entretien, ce sont la découverte de nouveaux documents et l'interview de cadres de la « seconde génération » qui m'ont permis d'accéder à une plus grande intelligibilité de cette période.

3 – LA PHASE D'ÉCRITURE

En contrepoint de la frustration de ne pouvoir jamais obtenir certains documents (et donc de ne jamais *tout* savoir) s'est très vite installé le sentiment que jamais je ne viendrais à bout de toutes ces informations qui me venaient de tous les bords à la fois. Comment les organiser ? Comment ne pas en oublier ? Comment ne pas m'y noyer ? Combien de fois n'ai-je pas re-découvert à l'énième lecture du même document une information qui m'avait jusqu'alors échappée ? Ce n'est qu'à partir du moment où j'ai pu commencer à écrire, donc à communiquer à d'autres (et à moi-même par la même occasion) ce que je savais de mon objet d'étude qu'il a véritablement commencé à émerger du désordre ambiant. J'ai vécu ce passage à l'acte d'écriture comme une véritable libération. Je pouvais enfin expulser au dehors de moi tout ce qui y macérait depuis de trop longs mois déjà. Il a fallu cependant accepter le décalage entre le rythme lent de la construction du récit avec ses retours en arrière inévitables et celui de sa représentation mentale, fugace et pagailleuse, mais toujours en avance d'une période.

La phase d'écriture a été précédée par la construction d'une première ossature du récit. Celle-ci a consisté à dresser la liste, au fur et à mesure de leur découverte et selon un ordre le plus chronologique possible, de tous les faits, petits ou grands, dont je pouvais recueillir la trace. Cette liste de bric et de broc juxtaposait sans les relier des informations plus ou moins précises et signalait à chaque fois la source. Bien que je m'y sois peu référée par la suite, je pense que sa réalisation même m'a permis d'intérioriser la trame diachronique en même temps que je la projetais sur le papier.

Le récit proprement dit a été entamé fin 1995. Il portait sur la première période (1954-1959)¹⁷. Puis il a été longtemps interrompu. C'est qu'avant d'aller plus loin il me fallait y voir plus clair, en particulier dans le fouillis des actions du CUCES que je ne parvenais pas à relier entre elles. Les cadres du CUCES eux-mêmes avaient, dès 1966, pris conscience du manque de visibilité de l'organisme dû à la fois à son développement exponentiel et à l'éparpillement de ces actions dans de multiples directions. Les années passées n'ont fait qu'ajouter à la confusion. En effet je devais souvent m'appuyer dans ma recherche sur des comptes rendus d'actions réalisés a posteriori, donc très lacunaires car prenant pour acquis ce qui avait précédé. En conséquence, je décidai de faire un état des lieux de toutes les informations dispersées et aux statuts disparates que je possédais sur ces actions et d'étendre ce travail aux actions et recherches de l'INFA. Je comptais

¹⁷ Il a été entièrement revu par la suite en raison d'un complément d'archives découvertes après-coup qui m'ont permis de préciser bien plus certains éléments du récit.

ainsi me « débarrasser » des actions, pour me concentrer sur les logiques institutionnelles. Ce travail de reconstitution a représenté un très gros investissement, en temps et en concentration, il m'a occupée plusieurs mois, d'octobre 1996 au printemps 1997. Plus j'avancais moins j'en voyais plus le bout. Il a été réalisé en grande partie grâce aux rapports d'activité statutaires du CUCES¹⁸ et de l'INFA, complétés parfois par des comptes rendus spécifiques de telle ou telle phase d'action ou de recherche, plus rarement encore¹⁹ par des informations recueillies au détour d'un compte rendu de réunion. Mes sources n'étaient qu'internes, c'est-à-dire que je n'essayais pas de vérifier si tel chiffre avancé (par exemple, un nombre d'auditeurs aux cours du soir ou de mineurs inscrits aux formations) correspondait à une réalité tangible ou à un effet d'annonce. Je n'aurais pas eu les moyens de cette prétention. Cela n'enlevait rien à la nécessité des croisements entre les documents, ni au fait qu'il a fallu parfois choisir entre deux informations contradictoires. Ce travail s'est avéré fastidieux, mais absolument indispensable. Une fois achevé, il m'a considérablement facilité le travail d'écriture en même temps qu'il m'a enfin permis de donner une structure générale d'ensemble. Le plan de présentation de ces fiches-actions telles qu'il apparaît en annexe a été obtenu après plusieurs essais différents. C'est le résultat d'un compromis dans la tentative, la plus logique possible, de reconstitution à plat de l'action du Complexe de Nancy. Dès lors, je pouvais me consacrer à l'élaboration du récit qui constitue la partie centrale de cette thèse.

¹⁸ Les rapports d'activité du CUCES étaient en fait une juxtaposition de comptes rendus d'actions présentés selon un plan correspondant à la logique organisationnelle du moment. Ce n'est qu'à partir du rapport d'activité 1966 qu'un chapitre introductif donne un aperçu plus global de l'action de l'organisme, de son évolution et des problèmes qui se posent alors.

¹⁹ Sauf pour l'INFA pour qui les comptes rendus d'Assemblées générales donnent parfois un exposé très détaillé des recherches en cours.

A - Antécédents du Complexe de Nancy 1954 -1959

1 - LE CUCES DE 1954 à 1959

11 - Création

En 1954, le paysage socio-économique français en profonde recomposition et les progrès techniques considérables commencent à laisser pour compte ceux qui n'ont pas su suivre le mouvement de ce "monde en accélération" (G. BERGER). On commence à s'inquiéter sérieusement de la pénurie d'ingénieurs, de techniciens supérieurs et de cadres dont souffre l'industrie française. Des "cris d'alarmes" sont lancés : il n'existe pas plus d'ingénieurs en 1954 qu'en 1914, et leur formation s'avère de plus en plus inadaptée¹. Le monde industriel rejette la responsabilité de cette carence sur le monde universitaire, l'accusant de "s'enfermer dans sa vieille citadelle" et de n'avoir pas su s'adapter. Ce constat devient d'autant plus criant que l'expérience américaine commence à être diffusée tous azimuts. En effet, les célèbres "missions de productivité", financées dans le cadre du plan Marshall, ont envoyé aux Etats Unis un nombre considérable d'intellectuels et d'industriels afin qu'ils s'inspirent de la manière dont on s'y prend Outre-Atlantique pour accroître la productivité. En matière de formation des cadres, en particulier, la mission NORDLING de 1951² rapporte un certain nombre de propositions d'adaptation de l'exemple américain aux besoins français. Le thème du décroisement de la société et du rapprochement entre le monde économique et le monde universitaire est dans l'air du temps. Des expériences, très peu nombreuses il est vrai, commencent à voir le jour, à Lille et à Grenoble³.

A Nancy, quelques personnalités sont particulièrement sensibles à ces questions. Tout d'abord, parce que Nancy est la capitale d'une région à forte concentration industrielle. Le besoin d'adaptation à l'essor technologique s'y fait particulièrement sentir.

D'autre part, dès cette époque, la question de l'avenir de la reconversion des bassins houillers et ferrifères commence à se poser en raison de la concurrence de nouvelles sources d'énergie et des produits d'importation, et du début de la baisse de productivité dans les mines.

Ensuite, Nancy est une cité universitaire importante. Elle compte en plus des facultés huit Ecoles supérieures groupant près de 500 élèves⁴.

¹ PERICARD M., "On demande des ingénieurs", *L'éducation Nationale*, 1, janvier 1956

² Enquête en vue de l'accroissement de la productivité, *Cadres et Maîtrise. Leur formation en tant que chefs aux Etats Unis*. Rapport de mission, 1952

³ A Lille, le CEPI (1953) et à Grenoble le centre de liaison Université-Industrie (1951) qui deviendra institut de promotion supérieure du Travail en 1959

⁴ ENS d'agronomie, Ecole de Brasserie, ENS des industries chimiques, ENS d'électricité et mécanique, ENS de géologie et de prospection minière, Ecole de laiterie, ENS de la métallurgie et de l'industrie des mines, Institut commercial. Source P. OLMER 1956, "Le CUCES de Nancy", *Revue de l'enseignement supérieur*, 4

Enfin, parmi les personnalités qui comptent dans une ville de province comme Nancy, certaines ont fait le "voyage aux Etats Unis" et parmi elles Jean CAPELLE, recteur et André GRANDPIERRE, industriel.

Jean CAPELLE est un ancien élève de l'Ecole des Mines de Paris, puis de l'Ecole Normale Supérieure. Il a exercé des fonctions dans l'industrie (aux usines Citroën où il a participé à la mise au point des automobiles à traction avant) avant d'être professeur. Il a donc, comme auront plusieurs acteurs importants de cette histoire, la double appartenance Université/Industrie. Il a mené différentes enquêtes sur la formation des ingénieurs à l'étranger, en particulier aux Etats-Unis. Notons qu'en 1946, alors qu'il était professeur à la faculté des sciences de Nancy, il a défendu le projet de la création en Lorraine, d'un « centre polytechnique puissant, moderne et plus efficient que l'ensemble des grandes écoles parisiennes »⁵. Contre le système mandarinal à la française, il a défini les conditions d'une « Fédération des Ecoles supérieures techniques de Nancy » qui se résumait par un recrutement homogène, une refonte des programmes et la constitution d'un service central commun au groupe d'Ecoles. Il s'agissait d'éviter ainsi les cloisonnements et les doubles emplois. Mais ce projet a provoqué des réactions négatives dans le milieu des grandes écoles et il ne verra pas le jour de sitôt⁶. On peut néanmoins émettre l'hypothèse que la création du CUCES, dans l'esprit du recteur CAPELLE est un moyen de remettre partiellement à l'ordre du jour, et par des chemins détournés, quelques éléments de son projet de 1946⁷.

André GRANDPIERRE, quant à lui, est très impliqué dans la vie locale. Président de la société Pont-à-Mousson, sous le règne de laquelle vit la cité lorraine, élu à la chambre syndicale de la sidérurgie, il est également Président du Conseil d'Administration de l'Ecole des Mines de Nancy. Sensible aux questions d'éducation et de prospective, A. GRANDPIERRE publiera en 1963 un livre intitulé « Une éducation pour notre temps »⁸ dont le chapitre 10, intitulé « Education permanente » cite abondamment G. BERGER et

⁵ F. BIRCK, *Les écoles d'ingénieurs en Lorraine, l'Ecole des Mines de Nancy, 1919-1957*, A.R.E.S.L.I. Nancy, Document multigraphié, non publié, p. 69.

⁶ Il a été réalisé à la suite de la loi d'orientation de 1968, en 1970 avec la création de l'INPN (Institut National Polytechnique de Nancy)

⁷ CAPELLE, après avoir impulsé sa création, ne jouera finalement pas un rôle prépondérant au sein du CUCES car il quitte Nancy dès le mois de novembre 1954, pour l'Afrique. De retour en France en 1957, il prend la direction de l'INSA. On le retrouvera par la suite au Ministère de l'Education Nationale, en tant que Directeur Général auprès du Ministre Lucien PAYE, en 1961. Il travaille alors à la réforme des collèges dont il est « le véritable initiateur ». Il quitte le Ministère en 1964 et reprend ses fonctions de professeur à l'Université de Nancy. C. NIQUE, C. LELIEVRE, *Histoire biographique de l'enseignement*, Paris : Retz, 1990, p. 315.

⁸ « C'est ainsi qu'aux éminentes responsabilités qu'il a assumées à la tête d'une grande industrie lorraine, Monsieur André GRANDPIERRE a, depuis longtemps, ajouté le souci de l'avenir des jeunes et une sympathie agissante pour la démocratisation de l'enseignement (...). L'ancien Recteur de l'Académie de Nancy est heureux de dire ici sa gratitude au grand industriel qui était à ses côtés le jour où fut créé le CUCES et qui présente aujourd'hui (...) les questions actuelles de l'enseignement. » J. CAPELLE, préface, A. GRANDPIERRE, *Une éducation pour notre temps*, Berger-Levrault, 1963, p. 15

B. SCHWARTZ qui inspirèrent dit-il les travaux de Comité Rueff-Armand et du Groupe Prospective.

Deux notables comme J. CAPELLE et A. GRANDPIERRE sont inévitablement amenés à se rencontrer fréquemment au cours des multiples manifestations qui ont lieu dans la capitale régionale. Ils en viennent à projeter la création d'une institution qui serait "*un organe de liaison entre l'Université et l'Industrie*". Appuyé par une poignée d'Universitaires et d'Industriels, et par la Chambre de Commerce et d'Industrie, ce projet se concrétise avec la création du CUCES le 11 janvier 1954.

Ce jour là, au cours d'une séance inaugurale, le recteur CAPELLE prononce une allocution intitulée "*Pour un Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale*". La vocation de ce centre est :

*"la création de rapports plus étroits entre l'Université et les chefs d'entreprise", en effet, poursuit-il, "la guerre a révélé l'insuffisance des efforts individuels et a consacré la nécessité et le succès des entreprises collectives"*⁹.

Valorisant l'exemple américain, CAPELLE critique à la fois l'industrie française "*qui n'a pas encore atteint dans son ensemble l'esprit de large coopération que le coût des moyens mis en jeu rend de plus en plus nécessaire*" et le centralisme d'Etat sous lequel vit l'Université française, laquelle ne doit plus être "*l'institution de luxe qui dispense la science académique et délivre des diplômes permettant l'accès à des carrières individuelles enviées*"... mais qui doit devenir un "*point de rencontre de tous les milieux sociaux*"¹⁰.

CAPELLE propose trois domaines d'action pour le CUCES :

a- L'information des étudiants ingénieurs sur les problèmes sociaux des entreprises. Le rôle du centre est de fournir à ces jeunes des éléments de réflexion sur le problème des relations humaines, en cherchant à éviter que,

*"par faiblesse ou par naïveté, certains d'entre eux ne glissent soit vers l'adoption pure et simple de préjugés égoïstes, que certaine terminologie qualifie de bourgeois, soit vers une forme d'action militante, généreuse en elle-même, mais tournant facilement à la lutte idéologique et beaucoup plus orientée vers le refus que vers le don, vers la haine que vers la charité."*¹¹

⁹ Allocution du Recteur CAPELLE du 11 janvier 1954 (cité par J.-P. TITZ)

¹⁰ Opus cit.

¹¹ Allocution du Recteur CAPELLE du 11 janvier 1954 (cité par OLMER 1956)

b- L'éducation complémentaire du personnel des entreprises.

Il s'agit pour CAPELLE "d'obtenir de chacun de ceux qui participent à l'activité d'une entreprise déterminée, à quelque rang que ce soit, qu'il puisse trouver l'occasion de développer sa personnalité et d'accéder à la fonction qui, correspondant le mieux à ses aptitudes, procurera à la fois le plus de satisfaction pour l'intéressé et le plus d'avantages pour l'entreprise... Il faut que chaque agent prenne le goût de se perfectionner là où il est perfectible - ce n'est pas nécessairement dans l'acquisition de connaissances de nature plus ou moins scolaire - et prenne aussi une plus exacte connaissance des données de l'entreprise dans laquelle il travaille afin de coopérer spontanément à ses progrès... Aider chacun à se perfectionner et à s'intéresser à la communauté, tel est bien le double but d'un système que l'Université peut contribuer à coordonner, à inspirer, mais qui doit avoir son comité de base dans l'entreprise même."¹²

c- La coopération entre l'Université et l'Industrie pour la recherche,

"[qui] doit être considérée par l'Université non comme une tutelle nouvelle mais au contraire comme une porte ouverte vers une plus grande liberté".

Ce troisième point, au contraire des deux premiers, ne sera pas repris dans l'action future du centre.

On le voit, le discours de CAPELLE est teinté d'humanisme. L'esprit d'ouverture y est prôné, ainsi que les notions de tolérance et d'échange, et l'on y sent très fort la référence au tout nouveau courant des "relations humaines" venu d'outre atlantique. En sont absentes des analyses plus sociopolitiques. En abordant les problèmes des relations dans l'entreprise, dira Philippe OLMER, son directeur en 1956, le centre cherche à éviter les deux extrêmes que représentent le paternalisme et la démagogie¹³. Il n'y est pas encore question d'éducation permanente (le terme a peu cours à cette époque), mais de perfectionnement et pas seulement de celui des cadres ("*chacun de ceux qui participent à l'activité d'une entreprise, quel que soit son rang...*"). Les orientations sont données, il reste à les concrétiser dans l'action. Pour cela, le centre doit se doter d'une structure de fonctionnement.

Les premiers statuts du CUCES (1955)¹⁴ sont ceux d'une fondation. La parité entre le monde industriel et le monde universitaire y est strictement respectée à travers le nombre de sièges au Conseil qui compte 38 membres en 3 collèges (collège des représentants de l'Université, des représentants du secteur économique, et collège des membres cooptés).

¹² Allocution de CAPELLE du 11 janvier 1954 (cité par Pierre CASPAR, 1970)

¹³ P. OLMER, 1956, "Le CUCES de Nancy", *Revue de l'enseignement supérieur*, 4, p. 50

¹⁴ Adoptés par le Conseil dans sa séance du 28 octobre 1955

Le président en est le recteur. Le Recteur Capelle quittant Nancy dès novembre 1954, c'est en fait le Recteur MAYER qui s'investit fortement dans cette fonction. Le vice-président est le Président de la Chambre de Commerce de Nancy, M. ARNAUD. Un Bureau de 7 membres est élu, mais le véritable organe exécutif du centre est son comité de direction, composé de 4 membres, deux universitaires et deux industriels, qui se réunissent toutes les semaines pour diriger l'action du centre. Le siège du CUCES est établi dans les locaux du rectorat, au 95, rue de Metz. La Chambre de Commerce de Nancy prend en charge la comptabilité.

Le financement du centre est assuré dès sa création, par des souscriptions annuelles (sous forme de parts de 50 000 F) qu'un certain nombre d'entreprises régionales et de chambres syndicales se sont engagées à renouveler pendant une période de 5 ans. Ce fonctionnement doit permettre un démarrage rapide tout en assurant dans les débuts une certaine stabilité.

Cependant, la participation des industriels s'avère rapidement insuffisante, pour faire face à l'accroissement très rapide de l'activité du CUCES et en raison des frais engagés dans les locaux. En décembre 1955, un appel est donc lancé auprès des industriels souscripteurs afin qu'ils doublent leur cotisation. Le CUCES cherche par ailleurs à en élargir l'assiette en sollicitant notamment les industriels des régions de Montbéliard et de Metz où il mène des actions. Les fonds publics sont également sollicités très rapidement. Ainsi une subvention de 2 millions de francs du Commissariat à la Productivité, qui s'intéresse grandement aux actions du CUCES, est touchée pour l'année 1955-56. Le Ministère de l'Education Nationale quant à lui est également sollicité, avant la création des cours de promotion du travail, notamment pour une subvention spéciale qui permet d'acquérir l'immeuble rue de Metz. La thèse selon laquelle le centre n'aurait vécu que de fonds privés dans ses premières années doit donc être relativisée.

Une secrétaire est embauchée et l'un des membres du comité de direction, Monsieur RAY, économiste, professeur à la faculté de droit, fait office de Directeur du CUCES, le titre exact de cette fonction étant alors « Président du Comité de Direction ».

Le premier article des statuts de la fondation CUCES décline en quatre objectifs le but de l'œuvre. Sont ici repris les trois points développés par le Recteur Capelle au cours de son allocution et un quatrième objectif, un peu flou, un peu fourre-tout, qui laisse ouvertes les perspectives d'avenir :

"La fondation dite "Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale" a pour but de favoriser les rapports entre l'Université et les milieux économiques, principalement dans la région de l'Est, et notamment sur les points suivants :

1. *Encouragement à la formation humaine et sociale des étudiants des Facultés, Ecoles et Instituts d'Université.*
2. *Formation complémentaire des cadres et organisation d'un enseignement destiné à préparer la promotion du personnel (formation de techniciens avec possibilité d'accès au titre d'ingénieur).*
3. *Extension de la recherche appliquée dans les divers secteurs de l'activité économique, en liaison avec les laboratoires universitaires susceptibles de coopérer à l'étude de problèmes d'intérêt commun.*
4. *Mise en œuvre de tous moyens propres à développer les rapports personnels et l'information mutuelle entre les membres de l'Université et les administrateurs et techniciens des activités économiques et sociales.*

Un poste de permanent est ouvert. Michel DESHONS, qui termine alors sa thèse de droit sur "*Les relations de l'entreprise privée aux Etats-Unis avec ses partenaires externes et ses partenaires internes*"¹⁵ pose sa candidature. Mais on lui répond qu'il ne correspond pas au profil car il est recherché un industriel d'expérience, ayant déjà dirigé un ou plusieurs établissements. L'action débute à l'automne 1954. Mais trois types d'obstacles se dressent rapidement :

a- Le statut de fondation est refusé au CUCES par le Conseil d'Etat en mai 1955 pour la raison que le centre dispose de revenus et non pas de capitaux affectés perpétuellement à son action. Le Conseil du centre est invité à revoir sa copie. Ce contretemps est assez mal ressenti. Tout d'abord, parce que les membres du Conseil ne semblent pas prêts à adopter d'autres types de statuts peut-être jugés moins "nobles"¹⁶. En particulier les universitaires renâclent à l'idée d'intégrer une association privée régie par la loi de 1901, qui leur paraît incompatible avec leur propre statut de représentant de l'appareil public ¹⁷. De même, le rattachement à l'une ou l'autre des institutions, l'Université ou la Chambre de Commerce, comme le préconise l'interlocuteur du Conseil d'Etat, ne satisfait personne car il détruirait l'équilibre recherché entre les deux mondes. Toutefois la décision de rejet du Conseil d'Etat n'apparaît pas comme définitive, les administrateurs du CUCES veulent encore croire à la solution de la Fondation. Ils essaient donc de remanier provisoirement les statuts, tout en conservant le cadre général des statuts-types d'une fondation, pour garder une chance de reconnaissance du CUCES comme

¹⁵ Cf. entretien avec Michel DESHONS du 13 octobre 1995

¹⁶ La solution de l'association est néanmoins envisagée, à condition qu'elle soit reconnue d'utilité publique, ce qui ne peut être le cas pour une association récente et à vocation locale.

¹⁷Ibid.

telle¹⁸. De 1954 à 1957 (date à laquelle sera déclarée à la Préfecture l'association du CUCES), le Centre mènera ses actions sans aucun support juridique. Cela pourrait relever de l'anecdote, il n'en est rien. On le verra par la suite, la question des statuts se posera de manière récurrente dans toute l'histoire du Complexe de Nancy.

b- La personne pressentie pour occuper le poste de permanent est loin de faire l'unanimité. Finalement, sa candidature sera rejetée et le CUCES aura quelque mal à joindre Michel DESHONS, parti travailler en Tunisie, afin de solliciter à nouveau sa candidature. Celui-ci intégrera le CUCES le 1er mars 1955.

c- Le directeur, Monsieur RAY, donne quelques cours et séminaires, mais ne semble pas trouver sa place comme animateur de l'ensemble du dispositif. Il démissionne rapidement et dès le 10 mai 1955, c'est Philippe OLMER, Directeur de l'Ecole des Mines de Nancy, qui le remplace à la direction du CUCES. Monsieur RAY quant à lui reste membre du Bureau.¹⁹

Après ces hésitations successives, et malgré la non-reconnaissance officielle (les parrainages sont tels que l'absence de statut n'apparaît pas d'emblée comme un handicap) l'action entamée peut enfin se développer sur des bases plus solides.

¹⁸ Compte rendu du Conseil d'Administration du 28 octobre 1955

¹⁹ Entretien avec Philippe OLMER, le 9 novembre 1995

12 - Le développement de l'action

Durant cette période, trois actions différentes se développent : l'information économique et sociale des élèves ingénieurs, le perfectionnement des ingénieurs et cadres, la promotion du travail.

121 - L'information économique et sociale des élèves ingénieurs

L'action débute donc dès 1954 par l'information économique et sociale des élèves ingénieurs. Il s'agit de cours d'initiation à "*certaines problèmes apparus récemment de manière criante dans les entreprises : les problèmes d'organisation, les problèmes économiques et les problèmes humains*"²⁰ non abordés dans le cursus classique des écoles d'ingénieurs²¹ : cours d'économie générale et financière, cours d'organisation du travail, de simplification du travail, de législation du travail et conférences sur les relations humaines.

Ce sont des chefs d'entreprise (le directeur général de Societex, M. CORET, puis le président directeur général de la Société d'études et d'applications économiques, M. OFFROY) qui ont en charge la formation économique. La simplification du travail, pour faire "plus sérieux"²² est confiée à un américain, M. K. B. WHITE, directeur d'un Bureau d'organisation. Les "conférences-discussions" s'adressent à des petits groupes et s'appuient sur la projection de films et sur l'étude détaillée de postes de travail.

La question de la formation aux relations humaines, quant à elle, est décrite par P. OLMER comme étant plus délicate :

*"Les jeunes gens, élèves des grandes écoles, ont le plus souvent une très grande générosité de cœur, mais la pudeur, la crainte du ridicule et le respect humain dressent en eux une triple barrière à laquelle on se heurte en voulant aborder ces problèmes ex cathedra. Nourris depuis leur plus tendre enfance des spéculations les plus hautes, déformés pour la plupart par un passage de deux ou trois années dans les taupes, sans expérience des problèmes concrets, sans contact avec le monde du travail, leur seule connaissance de l'homme est le reflet de ce qu'ils ont lu ou entendu. Elle n'est ni personnelle ni vécue."*²³

²⁰ P. OLMER, 1956, opus cit. p. 49

²¹ sauf à l'Ecole des Mines où la formation économique était déjà importante et où des conférences traitant de ces différents sujets ont déjà eu lieu en 1953-1954, avant la création du CUCES (P. OLMER, 1956)

²² Entretien P. OLMER

²³ P. OLMER, 1956, opus cit. p. 50

Cette initiation est confiée à des animateurs "*dont le rayonnement personnel est pour beaucoup dans le succès des conférences*". Il s'agit de Georges LAMIRANT, directeur du groupe Sigma au Maroc, d'André CONQUET, président directeur général des Ateliers-Ecoles d'orientation professionnelle et d'apprentissage de la Chambre de commerce de Paris.

Les programmes sont proposés aux directeurs des grandes écoles. Ceux-ci acceptent, avec une conviction très variable suivant les personnalités. Cependant, cela ne leur coûte pas grand chose et relève plus de la sensibilisation que de la formation véritable. L'action ne représente en effet, au début, que quelques séances disséminées pour les élèves en troisième année²⁴. Le CUCES souhaiterait en fait promouvoir l'organisation de stages ouvriers dans toutes les écoles d'ingénieurs de Nancy²⁵, mais se heurte semble-t-il à de très grosses résistances de la part des responsables des écoles. Cette tentative ne sera que peu suivie d'effets.

Ce seront les élèves eux-mêmes qui interviendront auprès de la direction de leur école pour demander que le crédit d'heures consacré à ces matières soit augmenté. Pourtant le CUCES semble dès le début vouloir limiter son ambition dans ce domaine.

Il souhaite en effet :

*"jouer le rôle de promoteur d'idées mais il n'a pas l'intention de se substituer aux Ecoles dans un domaine que l'évolution des idées et des faits tend à inclure dans la formation normale des Ingénieurs"*²⁶.

On peut cependant imaginer que ce rôle de "promoteur d'idées" a parfois été vécu comme celui de "donneur de leçons" et que si officiellement du moins, il n'a jamais été clairement affirmé que le CUCES avait été créé pour pallier les insuffisances de l'Université - parce que cela n'aurait pas été recevable - il n'en reste pas moins que l'idée est sous-jacente, dès le départ. Cela jouera vraisemblablement dans la destinée future de l'institution...

122 - Les cycles de perfectionnement des ingénieurs et cadres

²⁴ Par la suite, en 1957, les interventions seront bloquées sur une semaine (6 jours complets) pour l'ENS Electricité et Mécanique et l'ENS Industries Chimiques : « *Pour assurer le succès de cette formule assez révolutionnaire, il a été décidé de grouper les promotions de ces deux écoles et de faire vivre en séminaire les 64 élèves au château de Mombois* » Rapport d'activité, CUCES, 1957-1958. En 1959, cette session se déroule à Marly-le-Roi dans la propriété du Haut-commissariat à la Jeunesse.

²⁵ P. OLMER, Rapport d'Activité du CUCES, 28 octobre 1955

²⁶ Rapport sur les activités du CUCES, CA du 12 décembre 1958

Le deuxième type d'action est la mise en place de cycles de perfectionnement des ingénieurs et cadres (dès 1954 à Nancy). C'est le professeur RAY qui en est l'instigateur et le premier animateur. Contrairement à l'action précédente qui est strictement nancéienne, celle-ci va s'étendre géographiquement. Le rayon d'action du CUCES va s'accroître rapidement, avec l'ouverture de cycles à BELFORT (1955), à METZ (1956), et plus tard, à LONGWY (1959).

Ces cours de perfectionnement répondent à une nécessité,

"à l'heure actuelle, écrit Philippe OLMER en 1956, il [est] illusoire de donner aux jeunes ingénieurs, avant leur entrée dans l'industrie tout le bagage de connaissance dont ils pourront avoir besoin au cours de leur carrière. [...] Il faut que l'on comprenne bien que l'ère est désormais close où, selon le mot de M. Gaston BERGER, le Français moyen, après avoir été candidat pendant quinze ans, devenait ancien élève pour le reste de sa vie."

Il avait fait lui-même partie d'une mission aux Etats-Unis et en avait rapporté un enthousiasme pour...

"(...) cet extraordinaire va et vient qui ramène périodiquement tous les cadres de la nation, du Président-directeur-général au plus humble des contremaîtres, sur les bancs de l'école et de l'université"²⁷.

Ces cours sont proposés en dehors du temps de travail, le plus souvent le vendredi soir ou le samedi matin. Ils font appel au volontariat. Ils sont organisés parfois à la demande de patrons, mais, le plus souvent, à la demande des ingénieurs eux-mêmes. La première année, l'action est menée auprès d'un groupement d'ingénieurs catholiques de Nancy. A Belfort par la suite, l'initiative viendra de l'AIRBM, Association des ingénieurs de la région de Belfort-Montbéliard.

Des conférenciers de renom, industriels, experts, administrateurs civils, mais peu d'universitaires, viennent de Nancy, de Paris, ou d'ailleurs, rencontrer des petits groupes de 15 à 25 personnes en fonction des contenus, à des horaires peu attractifs et dans des conditions parfois très difficiles (notamment quand il faut emprunter la route des Vosges en hiver entre Nancy et Belfort....). Ceci confère aux acteurs de l'action une figure de pionnier.

Le rôle de Michel DESHONS consiste à repérer ces conférenciers, à les recruter et à suivre le bon déroulement des cycles, celui de Philippe OLMER est de les accueillir et d'écouter ce qui se dit entre auditeurs, par exemple au cours des cocktails de clôture

²⁷ P. OLMER, 1956, opus cit., p. 51

organisés par le centre.²⁸ Le CUCES bénéficie de l'appui du CRC (Centre de recherches et d'études des chefs d'entreprises) qui le met en contact avec différentes personnalités de son réseau.

A partir de la rentrée 1955, le CUCES fait appel à un nouvel animateur qui jouera un rôle particulièrement important dans les années qui vont suivre, Guy LAJOINIE. Il semble que ce soit M. STOCKER, Directeur Général de la Société de sel gemmes et des Salines des Aulnois et de surcroît membre très actif du Comité de Direction du CUCES qui le découvre et le fasse entrer au CUCES. Au cours d'une réunion de Bureau en effet, M. STOCKER signale qu'à l'occasion d'une session organisée par l'UIMM (Union des Industries Métallurgiques et Minières) il a entendu « une conférence extrêmement intéressante » de M. Guy LAJOINIE, organisateur-conseil d'un bureau de Paris, intitulée « L'amélioration du facteur humain dans l'entreprise ». M. STOCKER argumente sur la pertinence de la méthode utilisée, l'étude de cas réels, particulièrement adaptée selon lui au public des ingénieurs du CUCES. Il a pris contact avec l'animateur qui s'est dit prêt à les aider et propose au Conseil qui l'approuve, un projet de programme sous forme de sessions se déroulant le samedi après-midi.²⁹

Le CUCES, en ce qui concerne ces cours de perfectionnement, se donne pour objectif d'offrir aux auditeurs les moyens de recenser les problèmes qui se posent dans l'organisation et la gestion des entreprises :

"(...) son rôle n'est pas de conclure, mais de préparer, de rassurer, mais de rendre inquiet. C'est là sa véritable vocation, dans cette préparation à une formation en profondeur que d'autres sauront donner mieux que nous, mais qui prendra tout son relief dans le cadre que nous lui aurons tracé".³⁰

A lire ces lignes, on pourrait supposer que le CUCES adopte un profil bas, avec un objectif relativement humble : celui d'ouvrir la voie à d'autres, plus compétents (comme par exemple l'Université ?). Mais ce n'est peut-être qu'une stratégie visant à rassurer d'éventuels détracteurs. En effet dans la suite du texte, P. OLMER devance les critiques (ou y répond ?) en tentant d'expliquer pourquoi - malgré la dénomination de "Centre Universitaire" - l'Université et les universitaires tiennent si peu de place dans l'organisation de ces cours de perfectionnement³¹.

²⁸ Entretien OLMER, 11/1995

²⁹ Compte rendu du Bureau du Conseil d'Administration du 21 juillet 1955

³⁰ P. OLMER, 1956, p. 54

³¹ C'est d'ailleurs un des arguments qui est utilisé par le Recteur de Metz au cours du conflit qui l'oppose au CUCES. Celui-ci voit en effet d'un mauvais œil l'extension de l'action d'un organisme qui a pour président le Recteur de l'Académie de Nancy sur le territoire de sa propre Académie. Parmi les critiques qu'il porte à l'action du CUCES, il déplore l'absence d'universitaires parmi les conférenciers choisis par le centre. (Bureau du CA du 8 juin 1956)

Ses arguments ne sont d'ailleurs pas très convaincants :

"On ne renverse pas une situation du jour au lendemain. Or si l'Université a peut-être eu tendance dans le passé à se complaire dans un isolement intellectuel dont elle sent aujourd'hui le danger, ces temps sont maintenant révolus [...]. D'autre part, l'Université reste encore, en France, libre de tout engagement doctrinal. Elle entend surtout défendre la culture, et non pas une certaine forme de culture qui pourrait paraître engagée."

Le CUCES, lui, s'engage, mais pour parer aux accusations "d'endoctrinement", les cours sont organisés dans des lieux "neutres", ni locaux patronaux, ni bâtiments universitaires. Rappelons tout de même que Philippe OLMER est un universitaire lui-même (s'il a également une formation d'ingénieur, celle-ci ne lui a que peu donné l'occasion d'être confronté au monde de l'entreprise) et qu'il doit vraisemblablement se préserver des réflexions de ses pairs...

Dès le début, le perfectionnement des ingénieurs et cadres est fondé sur le souci d'analyser la demande et non pas de plaquer une offre de formation. En 1955, par exemple, des questionnaires sont adressés aux auditeurs pour connaître leurs souhaits en matière de contenus des cycles³². C'est important de le souligner car la pratique est peu courante à l'époque...

« Il résulte de cette enquête que c'est principalement un enseignement sur les problèmes de gestion et d'administration des entreprises qu'ils [les auditeurs] tenaient à recevoir pour les années à venir. Les autres matières les plus demandées sont, dans l'ordre de préférence (sur 61 réponses)³³ :

- les relations humaines	35
- la direction des réunions	30
- la parole publique	30
- l'évolution de la pensée économique	29
- les finances privées	26
- la comptabilité, la conjoncture	23
- contentieux commercial	18
- simplification du travail	18
- contentieux administratif et fiscal	17 »

Cette activité est de loin la plus importante entre 1955 et 1959. Au fil des ans, les cycles se diversifient et leur nombre augmente sans cesse. Le comité de direction pare au plus pressé, submergé par les demandes d'inscription et de décentralisation (cf. tableaux

³² Cf. entretiens M. DESHONS et P. OLMER

³³ Compte rendu du Bureau du Conseil d'Administration du 21 juillet 1955

Fiche action I-A/2 en annexe). La méthode des cas, introduite par G. LAJOINIE, est largement utilisée. Sont également menées dans ce cadre les premières expériences de dynamique des groupes. C'est sans doute en raison de ces méthodes novatrices, mais également parce qu'ils répondent à un réel besoin, que les cycles de perfectionnement connaissent un franc succès. Les ingénieurs, mais également les industriels, leur portent un très vif intérêt et en redemandent. En 1956, à Nancy, sept cycles sont organisés pour 250 inscrits (organisation générale de l'entreprise, gestion financière, fonction commerciale, relations humaines, problèmes sociaux de l'entreprise, problèmes juridiques des affaires...)³⁴. En décembre 1958, le CUCES chiffre à 1 000 le nombre de chefs d'entreprise, ingénieurs ou cadres qui ont d'ores et déjà été accueillis dans l'un des cycles de perfectionnement³⁵. Cette participation importante s'accompagne d'une fidélisation du public puisque les trois quarts des auditeurs renouvellent au moins une fois leur participation d'une année sur l'autre.

123 - La promotion du travail

Inscrite dès l'origine dans les objectifs du CUCES³⁶, la promotion du travail est plus délicate à mettre en œuvre.

La promotion des ouvriers qui ont un CAP ou un brevet professionnel au rang de contremaître ou de technicien semble relativement plus facile à réaliser que celle des techniciens au rang d'ingénieur, ainsi que le note P. OLMER :

"Quant au difficile problème de la promotion des agents techniciens les plus doués au stage d'ingénieurs, il soulève, dans un pays aussi hiérarchisé que le nôtre, des difficultés qui, pour n'être pas insurmontables, exigent cependant d'être abordées avec une grande prudence."

Les difficultés dont il fait état tiennent en partie à l'absence de diplôme et de passerelles avec les cursus classiques d'ingénieurs, mais également au problème de la reconnaissance de la formation dans l'entreprise.

P. OLMER n'est pas vraiment convaincu par cet objectif de promotion³⁷ et, pour "éviter les désillusions ultérieures" il limite l'ambition du CUCES dans ce domaine à la mise en place d'une réponse à un "exact recensement des besoins locaux". Cela veut dire que les cours de promotion du travail sont ouverts exclusivement à ceux qui travaillent déjà dans une

³⁴ La même année à Belfort : 5 cycles pour 240 inscrits ; et à Metz : 3 cycles pour 200 inscrits

³⁵ Rapport d'activité du CUCES, AG du 12 décembre 1958

³⁶ Statuts de 1955, objectif n° 2 : Formation complémentaire des cadres et organisation d'un enseignement destiné à préparer la promotion du personnel (formation de techniciens avec possibilité d'accès au titre d'ingénieur)

³⁷ Entretien P. OLMER

entreprise et qui veulent soit se former, soit se perfectionner soit, éventuellement, acquérir une qualification professionnelle nouvelle. Mais alors les précautions sont prises : les candidats sont avertis qu'ils ne doivent pas attendre trop - et notamment en matière de promotion salariale - d'une formation dispensée par le CUCES.

La promotion du travail se met en place progressivement à partir du mois de mars 1956, grâce à un financement de la Direction de l'enseignement supérieur du Ministère de l'Education Nationale, avec les premières séances d'information à destination des candidats aux cours du soir³⁸.

Ceux-ci débutent véritablement en octobre 1956.

Trois objectifs sont assignés à la promotion du travail :

- 1- La formation rapide et le perfectionnement des Agents de Maîtrise (notamment sur les problèmes de commandement et sur les questions économiques et des relations humaines)
- 2- La formation de techniciens diplômés (notamment sur les questions d'organisation d'entreprise)
- 3- La formation d'ingénieurs pour "*des techniciens qui possèdent des capacités suffisantes et qui accepteraient de prolonger leur formation jusqu'au niveau de connaissance des ingénieurs*"

Deux cycles sont ouverts :

- un premier cycle (sur 2 ans) ouvert aux candidats du niveau du Brevet d'Etudes Industrielles (mais une année préparatoire est prévue pour accueillir ceux qui ne possèdent que le CAP ou le BEPC). Ce cycle court n'est sanctionné par aucun diplôme, la formation a un caractère « gratuit »³⁹.
- un second cycle, le cycle long, sur 5 ans (2 + 3 ans), ouvert aux bacheliers, diplômés des ENP, etc. Il ouvre droit à un diplôme de l'université de Nancy qui deviendra le DEST en 1959. Trois spécialités sont en place en 1956 : électrotechnique, électronique industrielle et mécanique.

Pour les deux cycles, en dehors des enseignements de spécialisation et de culture générale scientifique, sont également prévus des cours de formation générale : perfectionnement des mécanismes intellectuels de base, écrire, penser, parler, une

³⁸ Article de l'**Est Républicain** du 11 février 1956 "Le CUCES crée une section de Promotion du Travail"

³⁹ "*Le centre s'emploiera à informer de manière permanente la direction des entreprises auxquelles appartiennent ces auditeurs pour qu'autant que faire se peut les intéressés puissent être encouragés et récompensés : mais il ne peut y avoir aucun automatisme en pareille matière et nos auditeurs sont préparés à l'avance à l'aspect désintéressé de cette formation*". P. OLMER, 1956

formation sur le commandement portant sur « les responsabilités du chef vis-à-vis de son personnel » et comprenant des programmes classiques TWI ou FPC⁴⁰ et une partie sur l'économie et l'organisation de l'entreprise.

En effet,

"le Centre estime qu'il ne peut y avoir de véritable promotion sans éducation et que donner à un homme une formation purement technique, et dans un but utilitaire, sans sustenter par ailleurs son intelligence, c'est aller à l'encontre du but poursuivi qui doit être d'aider les participants à prendre conscience de leur enrichissement, tout en restant fidèles à ce corps ouvrier dont ils sont pour la plupart issus et qu'ils ont le sentiment de trahir en s'en détachant par la promotion hiérarchique."⁴¹

Promotion hiérarchique qui, on l'a vu, est d'ailleurs laissée aux bons soins des entreprises intéressées, puisque au moins pour le cycle court, aucune sanction ne vient récompenser les efforts des auditeurs.

Les cours ont lieu, bien entendu, en dehors du temps de travail, les lundi, mardi, jeudi et vendredi de 19 à 21 heures. On mesure l'investissement personnel et familial à consentir pour suivre les cinq années du cycle long ! Ceci étant, c'est la règle générale à l'époque, pour qui veut saisir "sa deuxième chance" grâce à la promotion du travail.

Au plan local, une autre difficulté surgit. Les relations s'établissent de manière assez conflictuelle avec l'ENP (Ecole Nationale Professionnelle) qui voit d'un mauvais œil s'ouvrir des cours du soir qui viennent faire « double emploi » avec les cours de perfectionnement qu'il abrite depuis 1909.⁴² Le Directeur de l'ENP estime que la première partie de la formation (le cycle court) devrait logiquement incomber à l'enseignement technique. Ce sont d'ailleurs des professeurs de l'ENP qui ont la charge des enseignements, ce qui est une manière d'occuper la place et de parer à tout débordement... Malgré des interventions au plus haut niveau du Recteur MAYER, ce conflit va perdurer et ne s'atténuera qu'à partir de 1962 où un compromis sera trouvé entre le CUCES et l'enseignement technique au cours d'une séance réunissant des responsables nationaux et locaux de l'enseignement technique et de la Promotion sociale.⁴³

⁴⁰ P. OLMER, 1956. TWI : Training Within Industry : Programmes de perfectionnement et de reconversion accélérée mis au point aux USA pendant la dernière guerre, et repris en temps de paix par Channing DOOLEY, créateur de la Fondation TWI. FPC : Formation Pratique des Chefs, adaptation française du TWI.

⁴¹ Ibid.

⁴² Lettre du Directeur de l'ENP de Nancy au Directeur de l'Enseignement Technique au Ministère de l'Education Nationale, du 22 janvier 1957 (Archives Nationales, carton 771 283/4)

⁴³ Compte rendu de la réunion du 16 mai 1962 relative à l'organisation du CUCES (Archives Nationales, carton 771 283/4) : « Plusieurs membres de la réunion (...) ont manifesté la crainte de

Rappelons qu'il existe très peu de centres de promotion supérieure du travail en France en 1956, on en compte un à Nantes et un à Grenoble. La promotion est majoritairement assurée par le CNAM et ses centres associés⁴⁴. Au moment du choix de la structure-support, Michel DESHONS fait le voyage à Lyon, où venait de se créer un centre associé du CNAM et à Grenoble. Il y visite les centres de PST, afin d'étudier la meilleure formule pour le centre de Nancy. Le modèle du centre associé du CNAM est tout de suite repoussé, le fonctionnement étant jugé trop centralisateur et l'espace d'autonomie insuffisant. L'institut CUCES devient donc, comme celui de Grenoble, un centre autonome qui sera officiellement reconnu comme un IPST (Institut de Promotion Supérieure du Travail), deux ans plus tard, par décret du 5 mars 1958. Dès le mois de juin de l'année suivante seront délivrés les premiers DEST à 11 élèves de la PST⁴⁵. Parmi ceux-là, certains entrent par la suite dans les écoles d'ingénieurs de Nancy ou à l'institut de Chimie de Besançon. Les autres (sauf deux d'entre eux) obtiennent une promotion dans leur entreprise. Aux élèves entrés à plein temps dans les écoles d'ingénieurs, le gouvernement décide de verser des « indemnités compensatrices de salaires » d'un montant de 900 000 F par an.

Pourtant après trois années de fonctionnement, la promotion supérieure du travail ne donne pas entière satisfaction, surtout en ce qui concerne le cycle court. Un très faible nombre d'inscriptions, par rapport au potentiel de l'agglomération nancéienne, a été obtenu en 1958, malgré une "*action profonde de propagande*". D'autre part, le pourcentage très important de défections (de 30 à 50 % en fonction des niveaux) interroge les membres du CUCES. Les causes de ces défections sont étudiées.

Elles apparaissent de trois ordres différents :

- a) psychologique : prise de conscience de l'effort demandé et découragement ; incertitudes et inquiétudes quant aux résultats du travail considérable à fournir
- b) personnel : santé ; vie familiale ; maison à construire ; éloignement ; etc.
- c) professionnel : interruption pour stages ou déplacements ; travail en trois postes

« L'examen de ces causes fait apparaître que certaines sont inéluctables, que sur d'autres, par contre, il est possible d'agir. De son côté, le Centre s'est bien efforcé de mettre en garde, dès le départ, les candidats contre une adhésion prise à la légère, de leur faire mesurer la nature et la durée de l'effort qui leur serait demandé. Nous devons à l'avenir insister plus encore sur ce point, de manière à éviter en

voir certains auditeurs accéder à la préparation d'un brevet technique ou à un DEST sans avoir reçu au préalable une formation professionnelle correspondante. ».

⁴⁴ Grâce au décret de 1952, le CNAM, qui a pour mission le développement de la promotion supérieure du Travail essaime en province par ces centres associés ou leurs annexes.

⁴⁵ Le DEST (Diplôme d'Etudes Supérieures Techniques) de Nancy est créé pour les 4 spécialités que sont l'électronique, la chimie, la métallurgie et la mécanique par arrêté du 8 juin 1959.

*cours d'année les abandons dus à une mauvaise appréciation de la persévérance et du courage requis. Ces départs sont à la fois regrettables pour le moral des intéressés et pour celui d'une classe ».*⁴⁶

Aussi pour tenter d'y remédier, un soin particulier est porté à l'orientation. Il s'agit de faire entrer les candidats dans l'année qui correspond le mieux à leur niveau de connaissances réelles. Le Bureau du Conseil d'Administration souhaite que les entreprises envisagent de consentir à ceux de leurs salariés qui sont dans le 2ème degré, des facilités d'horaires⁴⁷, mais cela ne reste qu'un vœu pieux. Autre formule envisagée pour aider les auditeurs de la promotion supérieure du travail : qu'un ingénieur soit désigné dans chaque entreprise comme correspondant du centre, chargé de suivre les efforts des salariés inscrits aux cours du soir, mais cette disposition ne se met en place que dans deux ou trois entreprises seulement. Par ailleurs, les programmes sont revus et adaptés. Cette activité reste de faible envergure. Pour donner un ordre d'idée, le nombre d'auditeurs touchés par les cours de promotion supérieure du travail en fin d'année scolaire, est de 87 en 1957, et de 90 en 1958 (tous cycles confondus). Une vingtaine d'enseignants assure les cours. Au tout début, ce ne sont que des professeurs de l'Ecole Normale Professionnelle qui dispensent leur enseignement sous forme d'heures supplémentaires. Dès les premiers mois il est envisagé que le centre recrute des professeurs à temps complet. Mais cela ne deviendra une réalité qu'après plusieurs années de fonctionnement. Pour les professeurs occasionnels, le Bureau décide en 1956 qu'ils seront payés au tarif normal de l'heure de cours, mais qu'ils recevront des honoraires supplémentaires au titre de « Direction d'étude » sur la base d'une heure pour quatre heures de cours.⁴⁸ Dès la seconde année scolaire (1956-57), le corps professoral se diversifie. Il s'augmente de professeurs de l'enseignement supérieur (pour le second cycle de la PST) et de quelques animateurs d'entreprises. P. OLMER souhaite en effet faire participer au maximum les ENSI à l'enseignement.⁴⁹ A la rentrée 1956, le recrutement d'un coordinateur de la Promotion du Travail est décidé. Une personne est même pressentie, qui commence une formation devant la préparer à cette fonction. Mais sa candidature n'est finalement pas retenue. C'est P. ANTOINE, professeur à l'ENP, qui assure la liaison entre le centre et les différents professeurs et entre les professeurs et les « élèves ». Un coordinateur est finalement recruté à mi-temps, à la rentrée 1958. Il s'agit de M. GRANOUILLAC, Directeur du Centre familial d'orientation professionnelle. Il est chargé de la répartition des candidats entre les différents niveaux et d'étudier les améliorations à apporter au programme du cycle court. Mais il quittera Nancy un an plus tard pour prendre de nouvelles fonctions à Paris.

⁴⁶ Rapport sur les activités du CUCES, CA du 12 décembre 1958, p. 3

⁴⁷ Rapport sur les activités du CUCES, CA du 12 décembre 1958

⁴⁸ Bureau du 19 mars 1956

⁴⁹ Bureau du 15 juin 1956

En conclusion de ce panorama de l'action du CUCES, il apparaît que les efforts ont surtout porté durant cette période, sur le perfectionnement des cadres. C'est l'activité qui trouve le meilleur accueil et qui semble poser le moins de problèmes d'organisation, tout en répondant de manière originale et adaptée à la demande de l'industrie locale.

La promotion du travail quant à elle, fait l'objet de nombreux soucis et des efforts importants sont concédés pour que le projet aboutisse vraiment : négociations avec le Ministère pour la reconnaissance officielle du centre comme IPST, avec l'université pour la délivrance des diplômes. A la fin de cette période, en 1959, au moment où sort la loi sur la promotion sociale, la promotion du travail est opérationnelle à Nancy, mais au prix de sacrifices quasi insurmontables de la part des « élèves ». ⁵⁰ Les responsables du CUCES ont parfaitement conscience de la nécessité d'améliorer cette action.

« ... Il faudra certainement aller plus loin et il semble que le projet gouvernemental de Promotion Sociale orientera progressivement les cours de promotion du travail vers une formule d'enseignement plus normale que celle des cours du soir, et pourra même tendre, pour les élèves du 2ème degré, vers l'organisation de sessions à plein temps. Cette solution (...) sera sans doute imposée au CUCES à une échéance assez brève. »⁵¹

Il est également question de réfléchir à organiser la « sortie » de ceux qui ne peuvent poursuivre en 3ème année :

« ... Il conviendrait de ne plus parler d'année "complémentaire" mais d'une fin de cycle se séparant normalement de la préparation du cycle long et dont le nom resterait à trouver. Il faudrait également que cet enseignement soit structuré par un diplôme d'une valeur certaine qui réponde aux besoins de l'industrie et aux aspirations des élèves. »⁵²

On le voit, beaucoup reste à faire, mais sont déjà en germe quelques idées de la future réforme de la promotion du travail du CUCES (année temps plein, année industrielle, CEIG).

⁵⁰ « L'expérience nous a malheureusement montré que certains d'entre eux ont dû abandonner ou réduire leur effort à la suite de prescriptions médicales formelles. Il est certain qu'une promotion obtenue à ce prix deviendrait inhumaine. » Rapport d'activité, opus cit. p. 4

⁵¹ Rapport sur les activités du CUCES, CA du 29 juin 1959, p. 10

⁵² Ibid. p. 11

13 - Choix institutionnels

Après le premier échec de 1955, les responsables du CUCES, qui n'ont pas perdu de vue le projet de faire reconnaître le CUCES comme une fondation, renouvellent leur tentative en mai 1956. M. ROBLOT, chargé par le CA du CUCES de la question des statuts, rencontre un autre Conseiller d'Etat. Mais celui-ci laisse entendre que le Conseil d'Etat refuserait à nouveau de leur donner satisfaction car il s'efforce de limiter la création de trop nombreuses personnes morales de droit public ou privé.⁵³ Les administrateurs savent également à présent qu'ils doivent renoncer à la reconnaissance d'utilité publique en cas de constitution d'association. Restent deux solutions : l'institut d'université ou l'association simplement déclarée.

Devant l'accroissement et la diversification de son action, et surtout en raison de la sollicitation de fonds publics (dès 1956) pour l'organisation des cours de promotion supérieure du travail, le CUCES peut difficilement continuer à jouer à l'autruche et à œuvrer comme un organisme de fait. Il lui faut avoir pignon sur rue et choisir un statut. Mais le dilemme public/privé n'est toujours pas réglé. C'est alors que va germer dans les esprits des membres du Bureau du Conseil d'Administration, dans sa séance du 8 juin 1956, cette incroyable idée du double statut : puisque le centre de promotion du travail doit recevoir des fonds publics et avoir l'Etat pour tutelle, ils décident de lui donner un statut propre d'Institut d'Université. Mais ils tiennent à garder une autonomie et créent en parallèle une association loi 1901. Ce double statut juridique doit

"permettre [au centre] de recevoir et de gérer avec le maximum de facilité, à la fois des fonds publics et des fonds privés"⁵⁴.

Deux exemplaires de statuts sont donc rédigés. Les deux institutions ayant rigoureusement le même objet, déclinés en 4 objectifs (les mêmes que ceux de la fondation CUCES de 1955). Les statuts de l'Institut CUCES, plus classiques que ceux de l'Association du CUCES, diffèrent sur un point : le collège des membres cooptés disparaît. L'étonnant ne réside pas tant dans le choix de deux organismes-supports, puisque c'est même la formule officiellement recommandée par l'Etat⁵⁵, mais dans

⁵³ Conseil d'administration du 13 février 1957.

⁵⁴ CR de la réunion du Bureau du CA du 8 juin 1956 (Compte rendu confidentiel)

⁵⁵ La circulaire du 26 mars 1958 dont l'objet est de détailler les principes, organisation et méthodes de la promotion supérieure du travail, juge comme "*particulièrement appropriée*" la formule juridique qui consiste à coupler un institut d'université avec une Association de la loi 1901 : "*L'Association conforme à la loi de 1901 permet d'associer à la promotion supérieure du travail de nombreux représentants du secteur privé. Elle a en outre l'avantage de la souplesse : elle peut recevoir des subventions de l'Etat et des collectivités publiques ; elle permet de rétribuer sans difficultés les différents collaborateurs*". **BOEN** n° 15 du 3 avril 1958

l'acharnement qui est mis, dès le début et pendant les 12 années qui vont suivre, à les confondre en un seul, à nier leurs réalités juridiques distinctes :

"Afin de conserver au Centre son unité, les Membres du Bureau se sont attachés à donner aux deux institutions légales des structures d'ensemble analogues et une composition identique de leurs différentes assemblées. Le centre continuera à être connu par son signe C.U.C.E.S.. Il ne deviendra "Institut" ou "Association" que lorsque cette distinction sera susceptible de favoriser telle ou telle démarche" (sic)⁵⁶.

La décision du double statut est entérinée par l'Assemblée Générale du 13 février 1957 à l'unanimité moins une abstention. Une seule réticence se fait jour à travers la personne de M. WOLF, représentant M. ARDANT, Directeur du Commissariat à la Productivité :

« Celui-ci demande la parole pour déclarer qu'aux yeux du Commissariat à la Productivité, la nécessité d'une création conjointe de deux organismes juridiques différents n'est pas évidente. Il fait part aux membres du Conseil du désir exprimé par M. ARDANT de voir ceux-ci renoncer à la création de l'Association et de ne conserver que l'Institut d'Université ».⁵⁷

Ce à quoi le Recteur MAYER, le Président ARNAUD et le Président GRANDPIERRE s'empressent de répondre d'une même voix et au nom du Conseil, que :

« s'il s'était avéré possible de ne créer qu'un seul organisme, sans aucune hésitation, ils auraient opté pour l'Association déclarée afin de conserver au centre son rôle neutre et indépendant de liaison entre l'Université et l'Industrie ».

Ils demandent à M. WOLF de transmettre à M. ARDANT « tous apaisements » concernant ce point.

Ainsi donc, c'est le Recteur MAYER qui est Président du CUCES (ni Institut, ni Association ou les deux à la fois) et le Président ARNAUD qui en est son Vice-Président et Trésorier. Pour l'anecdote notons que l'encart de déclaration de l'ACUCES au Journal Officiel du 13 mars 1957 lui-même ne mentionne pas le mot « Association ». C'est manifestement une erreur d'un employé aux écritures puisque l'intitulé complet « Association du Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale » figure bien sur la lettre de déclaration envoyée à la Préfecture de Meurthe-et-Moselle.

Par la suite, le fait est confirmé par tous les textes d'archives, aucun soin ne sera pris, pour démêler cette imbrication du moins jusqu'en 1969 où sous la pression de la Cour des Comptes et de l'Université de Nancy, les deux organismes seront contraints à se désunir (déchirer) et à poursuivre leur vie de manière autonome. Jusqu'à ce divorce, le

⁵⁶ Compte rendu de la réunion du Bureau du CA du 22 novembre 1956

⁵⁷ Compte rendu de l'Assemblée Générale du 13 février 1957, p. 3

sigle « ACUCES » ne sera quasiment jamais employé. Le CUCES, dans tous les esprits, y compris dans ceux de ses propres salariés⁵⁸, est l'organisme qui gère à la fois la PST et toutes les actions diversifiées qui verront le jour par la suite. Ceci explique pourquoi je n'utiliserai moi-même le sigle « ACUCES » qu'à partir des années 68-69.

Toutefois imbrication n'est pas synonyme de confusion totale comme certains ont pu le reprocher par la suite. Ainsi dans la présentation des comptes financiers aux instances officielles (CA ou AG), les deux institutions réapparaissent sur le papier avec un compte d'exploitation « Institut CUCES » et un autre « Association ». C'est un point important car il est manifeste que dans l'esprit des administrateurs du CUCES il n'était pas question de « duper l'Etat » ou de détourner quelque argent que ce soit, mais bien de profiter à fond de toutes les possibilités laissées ouvertes par le système existant.

Le même Monsieur WOLF, au cours de l'Assemblée Générale du 13 février 1957, pose également la question de la représentation des syndicats dans les instances du CUCES. Le sujet est très vite écarté sous le prétexte que « différentes centrales sont déjà pressenties pour participer à une commission ». En effet, l'année précédente, dans le cadre de mise en place de la PST, le Bureau a réfléchi à la participation des syndicats, mais pas aux instances dirigeantes et avec un rôle « purement technique » :

*« Comme il apparaît difficile, sinon impossible, en l'état actuel des choses, de faire entrer au Conseil d'Administration les représentants des quatre syndicats, le Comité de Direction propose au Bureau de constituer dès maintenant les jurys d'examens qui délivreront dans trois ans les diplômes. Ces jurys pourraient être dotés d'une structure tripartite (professeurs, représentants des syndicats, CUCES) auraient un rôle purement technique et pourraient être de temps en temps réunis à titre consultatif sur des problèmes de programme ».*⁵⁹

En fait, la volonté de faire participer les syndicats apparaît comme une manœuvre purement stratégique qui doit permettre d'influencer favorablement les représentants syndicaux sur la promotion du travail :

« Depuis le mois de février, date de la première campagne de publicité autour des programmes de Promotion du Travail, les syndicats ouvriers n'ont manifesté ni hostilité ni approbation à leur égard. Cette réserve peut être diversement interprétée, mais rien ne permet de penser qu'elle durera longtemps. Il est même vraisemblable que dans la mesure où nos cours atteindront un public de plus en plus vaste (...) les organisations syndicales se croiront obligées d'adopter une

⁵⁸ Ils n'avaient en effet pas toujours conscience de l'existence de deux institutions. Ceci m'a été confirmé par plusieurs entretiens menés auprès d'anciens cadres du CUCES.

⁵⁹ Bureau du CA du 26 juillet 1956

*position de principe. Il dépend peut-être d'une démarche prochaine du centre que cette attitude future soit positive ».*⁶⁰

Cette démarche étant la création de la commission d'examen comprenant des représentants de l'enseignement supérieur, de l'enseignement technique, du secteur industriel et des syndicats. En avril 1957 la CGT-FO et la CGC acceptent de se faire représenter à cette commission. La CFTC réserve encore sa réponse. Il n'est pas question des représentants de la CGT. Plus tard, en 1958, le Recteur MAYER faisant le point sur la situation de la PST souligne tout l'intérêt que représente la campagne de publicité entreprise par le CUCES pour accroître l'effectif des auditeurs et se demande si une participation plus directe des représentants des syndicats à l'œuvre entreprise ne serait pas de nature à favoriser le recrutement. La position du CUCES sur ce point n'a donc pas varié. La participation syndicale n'est recherchée qu'à titre d'apport « publicitaire ». Aucun débat ne transparaît dans les textes que j'ai retrouvés sur une présence syndicale aux instances dirigeantes. Il faudra en fait attendre mars 1969 pour que les syndicats fassent leur entrée au Conseil d'Administration du CUCES...

⁶⁰ Bureau du CA du 22 novembre 1956

14 - Un équilibre à trouver

La solution du double statut n'est qu'un pis-aller et c'est bien la création de l'Institut, plus que celle de l'Association, qui pose problème. La « neutralité », l'indépendance et l'équilibre chers aux fondateurs prennent en effet un sérieux coup dans l'aile en 1958 au moment de la création officielle de l'Institut. Car c'est bien le Ministère de l'Education Nationale, et non les membres du CUCES, qui crée l'Institut, par décret officiel. Et certains, parmi les industriels, se sentent un peu floués, dépossédés, et s'émeuvent de l'éventuelle « récupération » de l'œuvre du Centre par l'Education Nationale. Le Recteur MAYER multiplie ses apaisements en martelant au fil des réunions que la création nécessaire de l'Institut n'a d'autre signification que de permettre au CUCES de recevoir et gérer légalement des fonds publics. Cette dualité ne doit en rien, selon lui, modifier le fonctionnement du centre et « l'esprit de coopération qui présida à sa création ».⁶¹

La question de l'indépendance du CUCES se pose pourtant brutalement, en raison du conflit qui l'oppose au rectorat de Metz, avec la remise en question de la poursuite des actions hors territoire académique...

Mais si l'action de l'Institut CUCES se voit confinée aux frontières administratives - le bureau prend acte de cette limitation imposée par le Ministère - rien n'interdit à l'Association CUCES d'étendre son action bien au-delà. Pour autant, la rédaction des statuts du futur Institut est surveillée de près. Notamment l'article 12 modifié par le Ministère et adopté par le Conseil de l'Université est contesté. Il limite en effet l'action du centre à la seule PST. Il est demandé que cet article soit rétabli dans sa version ratifiée par l'Assemblée Générale du 13 février 1957 à savoir :

Article 12 : Les enseignements, dont le programme est arrêté par le Recteur, sur proposition du Conseil d'Administration comprennent :

- des cours de formation économique et sociale dans les Instituts et Ecoles d'Ingénieurs de l'Université de Nancy
- des cours de perfectionnement destinés aux ingénieurs et cadres
- des cours de Promotion du Travail⁶²

Enfin, dans un souci de clarté et à titre de garantie, il est convenu que le Recteur MAYER adressera au Président ARNAUD une lettre où seront expliquées les raisons qui ont motivé les membres du Bureau à prendre la décision de la création de l'Institut. On le voit, l'inquiétude est réelle. Il semble bien que cet épisode ait réellement ébranlé la confiance mutuelle et que le difficile équilibre entre les deux mondes, celui de service public et celui de la libre entreprise soit décidément difficile à sauvegarder.

⁶¹ Conseil d'Administration du 13 décembre 1957.

⁶² Bureau du CA du 10 février 1958

Mais il est un autre équilibre que le CUCES doit trouver pour assurer son fonctionnement, celui de ses infrastructures.

Initialement hébergé par le rectorat, sous les combles, le CUCES obtient très vite une subvention spéciale du Ministère de l'Éducation Nationale pour acquérir un immeuble rue de Metz. Les travaux d'aménagement sont pris en charge sur le budget propre du CUCES. L'équipe du centre s'y installe au début de l'année 1956.

Pourtant, en raison de la croissance très rapide de l'activité du centre, ces nouveaux locaux deviennent très vite insuffisants. Aussi le constat suivant est-il dressé en octobre 1957 :

« ... On est bien obligé de constater que le travail administratif se fait dans de mauvaises conditions.

1 - Réception des visiteurs, réception des communications téléphoniques, travail de deux dactylos, travail de Mademoiselle LAFOUGE (secrétaire) s'effectuent dans une seule pièce donnant sur la rue de Metz

2 - Le tirage, l'assemblage et le pacquage des cours s'effectuent dans une salle qui rendrait des services certains à l'enseignement des cours du soir.

3 - Les trois salles actuellement utilisables seront occupées tous les jours d'octobre à juin »⁶³.

Déjà un grand nombre de cours, notamment de la PST, doivent avoir lieu dans des locaux extérieurs, dans des établissements scolaires du second degré ou de l'enseignement technique, ce qui rend difficiles les contacts entre les « élèves » et les professeurs. Il faut donc réfléchir à de nouvelles solutions pour agrandir l'espace de travail. Une opportunité se présente avec l'installation de l'École des Mines dans de nouveaux bâtiments, parc de Saurupt. En effet, étant donné la surface importante de ces locaux, B. SCHWARTZ, Directeur de l'École des Mines, souhaite qu'une partie en soit affectée à un autre organisme.⁶⁴

Les horaires de fonctionnement du CUCES étant différents de ceux de l'École des Mines, le CUCES pourra disposer de tous les locaux qui lui seront nécessaires. La décision du transfert est prise au cours du Bureau du 27 février 1959. Un devis est établi pour chiffrer le coût de la nouvelle installation. Le Recteur MAYER estime qu'il est « normal » que ce coût soit pris en charge par l'Éducation Nationale étant donné que l'aménagement des locaux de la rue de Metz a été financé par les fonds privés de l'Association et que, dans l'éventualité d'un départ ultérieur du CUCES, ces locaux seront affectés à un organisme

⁶³ Bureau du CA du 27 octobre 1957

⁶⁴ Bureau du CA du 27 février 1959

universitaire. La subvention est effectivement obtenue et le déménagement prévu pour la rentrée de 1960.

Quant à la question des moyens en personnel, elle n'a semble-t-il jamais été vraiment traitée à fond. En octobre 1957 le Bureau prend conscience qu'il est impossible de demander plus longtemps au personnel permanent du centre de prolonger l'effort qu'il a fourni au cours de l'année passée. L'embauche d'une sténodactylo supplémentaire s'impose.

A cette date, l'équipe serait composée de la manière suivante⁶⁵ :

- Michel DESHONS (Secrétaire Général avec le statut de cadre)
- Mlle LAFOUGE (secrétaire)

(ils sont les deux pivots du centre et il n'y a pas de tâches qu'ils n'aient réalisées tous les deux, y compris coller des enveloppes⁶⁶)

- deux sténodactylos

Et c'est semble-t-il tout, puisque le recrutement du premier coordinateur de la PST a échoué et que M. GRANOULLAC ne sera nommé qu'à la rentrée 1958.

P. OLMER quitte Nancy le 1er octobre 1957 pour prendre de nouvelles fonctions à l'Ecole SUPELEC de Paris et il est remplacé par Georges FRIEDEL à la direction du CUCES. C'est un universitaire, professeur à la faculté de droit de Nancy, dont le père, industriel, est l'un des fondateurs du CUCES et membre du Conseil d'Administration. Il a participé en 1956 au cycle « Relations sociales » de perfectionnement des cadres. Il travaille principalement à l'obtention de la reconnaissance officielle du centre de PST, mais ne semble pas se passionner pour sa tâche. Cinq mois après sa prise de fonctions, il manifeste en effet le désir d'abandonner la présidence du Comité de direction et c'est sous la pression du Doyen URION, qui estime que *"les activités du centre ne pourraient souffrir d'un nouveau changement de Président"*, qu'il accepte d'assumer sa charge jusqu'à la fin de l'année 1958⁶⁷. Il l'assumera finalement encore une année de plus (faute de remplaçant ?). Entre le départ de Philippe OLMER et celui de Georges FRIEDEL en décembre 1959, aucune nouvelle action n'est initiée. Le CUCES continue sur sa lancée. Ses perspectives de développement consistent principalement en l'intensification de ce qui existe déjà, c'est-à-dire la poursuite de l'essaimage dans la région. Il s'efforce de répondre aux besoins sans cesse croissants avec des infrastructures qui ne se développent pas, loin s'en faut, au même rythme que celui des actions. Il en découle des situations parfois un peu "bricolées".

⁶⁵ Il s'agit d'une reconstitution d'après divers éléments épars car je n'ai pas trouvé d'organigramme officiellement établi.

⁶⁶ Entretien M. DESHONS

⁶⁷ Bureau du CA du 10 février 1958

Le CUCES franchit néanmoins le cap des cinq années de fonctionnement. Il n'était pas acquis en effet que les entreprises qui s'étaient engagées pour cinq ans renouvellent leur participation financière et assurent ainsi la pérennité de l'institution :

"Il y a six mois, à notre dernière réunion, nous nous réjouissons de ce que le CUCES allait terminer sa cinquième année d'existence. Il a maintenant franchi ce cap. C'est donc que notre organisme est utile et viable ; et le développement continu de ses activités, l'accroissement de l'intensité et de l'ampleur des besoins qui se manifestent à lui aujourd'hui, - et qu'il ne peut refuser de satisfaire -, la reconnaissance de l'efficacité de son action, tant par le Ministère de l'Education Nationale que par les entreprises, montrent qu'il est sans doute appelé à s'affirmer et à grandir encore.

Mais il n'en faudrait pas déduire que la route est désormais toute tracée et que des obstacles ne s'y dresseront plus. Le propre d'un organisme comme le CUCES est qu'il doit sans cesse rectifier sa direction, modifier ses plans, adapter ses méthodes. Car il est dans la nature de ses activités, par le public auquel il s'adresse, de heurter ou plutôt de déborder l'ordre établi en matière de formation : qu'il s'agisse de promotion du travail ou de perfectionnement des cadres, son rôle est un rôle nouveau. C'est pourquoi le développement des activités du CUCES, et, en particulier l'essaimage qu'il poursuit dans la région (...) ne peut se faire qu'en s'accompagnant d'un travail continu de mise au point et de révision, sans que le temps nous soit toujours laissé de mettre vraiment à l'épreuve les méthodes et les programmes, avant que la manifestation de nouveaux besoins nous oblige à les appliquer ailleurs ou dans d'autres conditions qu'il n'était d'abord prévu⁶⁸.

Il semble bien, à la lecture de ces lignes, que l'équipe du CUCES se trouve un peu débordée par ce qu'elle a mis en place et qui ne cesse de croître indépendamment de sa propre volonté.

Il est vrai que, si les moyens financiers ont été trouvés⁶⁹ pour faire face à l'augmentation de l'activité, il n'en est pas de même de la logistique qui, elle, n'a pas suivi. La rentrée 1959 s'effectue dans des conditions très critiques. Un mouvement de personnel bouleverse le faible équilibre acquis : Mlle LAFOUGE, précieuse secrétaire, se marie et annonce qu'elle abandonne ses fonctions au 31 décembre ; une sténodactylo abandonne également son poste ; M. GRANOULLAC, coordinateur de la PST à mi-temps, quitte Nancy à la même période ; tandis que G. FRIEDEL confirme cette fois de manière définitive son désir de quitter la direction du CUCES ! On le voit, c'est un véritable

⁶⁸ Rapport sur les activités du CUCES, Conseil d'administration du 29 juin 1959

⁶⁹ L'appel au doublement des souscriptions, lancé auprès des industriels en décembre 1955, a été suivi d'effets. Par ailleurs, le Ministère de l'Education nationale finance les cours de promotion supérieure du travail. La parité entre les fonds publics et les fonds privés est réelle : environ 14 500 000 pour chacune des parties en 1957.

cataclysme qui secoue le centre en cette fin d'année 1959, à un moment où il a peut-être plus que jamais besoin de conforter ses positions.

C'est au cours de la réunion du Bureau du CA du 4 novembre 1959 que le Recteur MAYER fait part de son intention de demander à B. SCHWARTZ de prendre la direction du CUCES. Les membres du Bureau approuvent ce choix « avec satisfaction ».

Le Conseil d'Université ayant donné un avis favorable à cette éventuelle nomination, M. ARNAUD est chargé de réunir les membres industriels du Conseil d'Administration du CUCES afin qu'ils donnent également leur avis pour le mois de décembre. C'est chose faite le 7 décembre, et ce jour, le Conseil d'Administration du CUCES s'étant réuni pour entendre le dernier rapport d'activité présenté par G. FRIEDEL, la candidature de B. SCHWARTZ est approuvée à l'unanimité.

2 - LE CONTEXTE FRANCAIS EN MATIERE D'EDUCATION DES ADULTES

21. Promotion

211. De la promotion ouvrière à la promotion sociale : l'Etat légifère

Les années 50 se caractérisent par la recherche au plan législatif d'une démocratisation de l'enseignement et par la montée en puissance d'une nouvelle notion, la "promotion". Celle-ci, initialement ouvrière, devient promotion du travail puis promotion sociale avec la loi de 1959.

Jusqu'en 1948, le développement des actions en matière de perfectionnement ou d'éducation des adultes était quasiment laissé à l'initiative du secteur privé. En effet, l'Etat avait très peu légiféré en la matière et n'intervenait quasiment pas dans le financement des actions.

La loi Astier du 25 juillet 1919 précisait bien, au détour d'un de ses articles que "*des cours professionnels ou de perfectionnement [devaient être] organisés pour les apprentis, les ouvriers et les employés du commerce et de l'industrie*", mais n'en prévoyait ni le fonctionnement, ni, encore moins, la rémunération. Ces cours de perfectionnement avaient toujours lieu en dehors des heures légales de travail.

La FPA (formation professionnelle accélérée, puis d'adultes à partir de 1950) quant à elle, initialement conçue comme un moyen de formation temporaire destiné à remédier à des difficultés ou à des déséquilibres du marché de l'emploi se trouve à cette période, détournée de son objectif et devient essentiellement un moyen de combler les défauts du système de formation des adolescents¹.

L'arrêté du 15 avril 1948, portant création de "*cours de perfectionnement conduisant à la promotion ouvrière*" codifie l'effort à entreprendre pour aider des adultes à se promouvoir. C'est la première fois que le mot "promotion" est employé.

"A l'époque, on ne trouvait guère dans les cours organisés que 12 000 travailleurs environ. Cet arrêté et surtout l'inscription d'une première dotation budgétaire - subventions aux cours de perfectionnement - allaient transformer progressivement la situation".²

¹ J.M. BELORGEY, 1972, La formation professionnelle continue et la promotion sociale en France, **Notes et études documentaires n° 3864-3865**, mars-avril 1972, La documentation française, 56 p.

² R. CERCELET, 1965, "L'Education nationale et la promotion sociale", **Education professionnelle et technique appliquée**, 161, fév. 1965

Dès lors, la promotion connaît un engouement croissant. Le nombre total d'adultes fréquentant les cours ainsi organisés passe de 24 400 en 1950 à 130 000 en 1959.³ La promotion devient objet de débats dans les plus hautes sphères décisionnelles. En 1951, Michel DEBRE intervient sur le sujet au Sénat et il en vient à préconiser la création de « Facultés ouvrières de culture et de technique ». Marcel DAVID remarque que la seule promotion à laquelle Michel DEBRE applique sa réflexion est celle qu'on dénommera par la suite promotion "supérieure", *"en ce sens qu'on y propose de permettre à un travailleur, «si humble soit son emploi» d'accéder à l'Université ou aux grandes écoles et d'y devenir en tant qu'ingénieur, l'égal des jeunes bourgeois ayant eu, eux, la possibilité de suivre la filière ordinaire."*⁴

Les motivations de M. DEBRE, selon M. DAVID, sont de deux ordres :

- 1- fournir à l'économie la main d'œuvre qualifiée qui lui fait défaut
- 2- favoriser l'égalité des chances, principe fondateur de la République.

Si les Facultés ouvrières ne voient jamais le jour, en revanche, et c'est peut-être le signe que les idées de M. DEBRE ont fait leur chemin, le décret du 25 juillet 1952 crée les centres associés du CNAM et permet ainsi un essaimage sur tout le territoire⁵ et une adaptation locale des formations dispensées puisque ces centres naissent avec la collaboration de groupes industriels, de facultés, de municipalités, de chambres de commerce, etc.

En 1956, avec la venue au pouvoir du Front Républicain, la question de la promotion sociale est reposée dans le cadre d'une réforme générale de l'enseignement, rejoignant ainsi le souci du plan Langevin - Wallon qui voulait penser l'enseignement en osmose avec le *"perfectionnement continu du citoyen et du travailleur"*. On peut noter au passage que s'il était fait référence à l'éducation populaire dans le plan Langevin - Wallon⁶, c'est une nouvelle venue, l'éducation permanente, que BILLIERE, Ministre de l'Education Nationale va mettre en avant dans son projet de loi :

"C'est un devoir pour une démocratie de permettre à chacun, s'il en est digne, d'accéder au plus haut niveau de la hiérarchie professionnelle. Or bien des

³ Ibid.

⁴ Marcel DAVID, 1976, *L'individuel et le collectif dans la formation des travailleurs. Approche historique (1944-1968)*, Economica,

⁵ En 1959, treize centres associés sont ouverts à Lille, Lyon, Metz, Mulhouse, Belfort, Bordeaux, Reims, Clermont-Ferrand, Saclay, Saint-Etienne, Le Mans, Valenciennes. Certains d'entre eux ont des annexes, Pau pour Bordeaux, Thionville et Saint-Avold pour Metz. Le nombre des inscriptions aux cours double quasiment de 1957-58 à 1958-59. "La promotion sociale", *Liaisons sociales*, supplément 55/60 du 19 mai 1960.

⁶ *"Ainsi, l'éducation populaire sera un ferment du progrès intellectuel, technique, artistique, non seulement pour les individus, mais pour la collectivité"* Le plan Langevin-Wallon cité par Marcel DAVID opus cit.

*aptitudes sont tardives... Il est nécessaire qu'un travailleur, quelle que soit la voie initialement choisie, puisse s'il en a les capacités et la volonté, acquérir des connaissances nouvelles. (...) Cette promotion du travail, l'atelier ou l'usine ne suffisent pas à l'assurer. C'est ici encore le rôle de l'éducation permanente d'y pourvoir*⁷.

Si le projet de loi du Ministre BILLIERE n'aboutit pas, en revanche celui-ci va officialiser, par circulaire en mars 1958, les initiatives dans le domaine de la promotion supérieure du travail qui continuent à se propager. Ainsi les instituts de promotion supérieure du travail qui éclosent de plus en plus nombreux⁸, sur le modèle de celui de Grenoble (dont l'institut CUCES de Nancy) vont se voir confier par l'Etat la mission de promotion, au même titre que le CNAM et ses centres associés. C'est une avancée notable dans la reconnaissance officielle des "cours du soir" et dans leur intégration dans un ensemble en voie de constitution, le champ de l'éducation des adultes.

"Engagée dans une difficile compétition économique en Europe, chargée en Afrique de lourdes responsabilités politiques, économiques, sociales, culturelles, menacée de se voir surclassée par des nations plus avancées sur le plan des sciences et des techniques, mais forte de l'intelligence, du courage et des traditions d'un peuple de ressources, la France se doit plus qu'à un autre moment depuis le début de la révolution industrielle, de faire un gigantesque effort dans le domaine de la formation des hommes".⁹

La circulaire place la promotion supérieure du travail comme un des aspects essentiels de l'éducation permanente telle qu'elle est définie dans le projet de Loi BILLIERE. Par ailleurs, la circulaire donne des recommandations pratiques sur le recrutement des élèves, sur le choix des professeurs ("*Il est recommandé de faire appel à des professeurs convaincus des chances de l'institution*"), des horaires des cours et propose également "quelques remarques sur la pédagogie". Celle-ci doit tenir compte des conditions très particulières du public des cours du soir (appelés "élèves") : ainsi on évitera l'abstraction, "*on partira du concret pour atteindre le théorique et le général*", et on favorisera la "*collaboration*" et un "*climat de confiance*" entre les professeurs et les élèves : "*Dans toute la mesure du possible, l'enseignement ex-cathedra est à éviter. Les élèves se sentiront autorisés à interrompre le professeur et le questionner.*"

⁷ Projet de loi du 1er août 1956, cité par Marcel DAVID opus cit.

⁸ Aix (58), Alger (61), Besançon (60), Dijon (59), Grenoble (59), Nancy (58), Poitiers (60), Rennes (48), Strasbourg (60), Toulouse (60). Les dates indiquées sont celles de la parution des décrets portant création officielle des IPST, mais la plupart des institutions existaient déjà depuis un ou deux ans, voire beaucoup plus (exemple l'Ecole de Promotion Supérieure du Travail de Grenoble créée en 1951). Informations extraites de "La Promotion supérieure du travail", **Revue de l'enseignement supérieur**, 4, oct.-nov. 1961.

⁹ Circulaire du 26 mars 1958

Parallèlement aux initiatives qui se développent dans le domaine de la promotion supérieure du travail - essentiellement promotion individuelle - l'éducation ouvrière et syndicale fait aussi des progrès et reçoit également une reconnaissance officielle puisque le 27 juillet 1957, une loi est votée qui instaure les congés d'éducation ouvrière. Mais ces deux types de formation, l'une individuelle, l'autre collective restent bien distinguées.

Notons qu'avec la circulaire de mars 1958, il n'est encore question que de promotion *supérieure* du travail. La promotion reste donc très élitiste.

Il faudra attendre la loi du 31 juillet 1959 sur la promotion *sociale* et ses décrets, arrêtés, et instructions pour que l'Etat via le Ministère de l'Education Nationale s'engage véritablement dans une réelle politique de diversification de l'offre de formation.

Cette loi, qui intervient donc un an après l'arrivée au pouvoir des gaullistes, apparaît comme relativement complète et équilibrée. Elle permet en effet de distinguer des niveaux de formation :

- la promotion professionnelle du 1^{er} au 2^{ème} degré, destinée à former des travailleurs spécialisés ou qualifiés du niveau I (ouvriers sans qualification) au niveau IV (techniciens ou cadres moyens)
- la promotion supérieure du travail du 3^{ème} degré, destinée à former des techniciens supérieurs, ingénieurs ou cadres supérieurs du niveau IV bis au niveau VI. L'accent est particulièrement mis sur le niveau V, qui doit former des techniciens supérieurs et des agents qui, sans être ingénieurs diplômés, remplissent des fonctions d'ingénieur :

"On sait l'importance de ces tâches dans l'industrie moderne et les lacunes que l'on constate pourtant à ces niveaux. La promotion supérieure reçoit là l'une de ses fins essentielles et l'un de ses débouchés les plus ouverts¹⁰".

Le niveau V conduit au Diplôme d'études supérieures techniques (DEST). Par la suite, les diplômés peuvent envisager de poursuivre leurs études pour accéder au niveau VI, c'est-à-dire préparer un diplôme d'ingénieur ou de cadre supérieur comme le diplôme d'études supérieures économiques du CNAM ou le diplôme d'expert-comptable.

La loi de 1959 permet également d'élargir la notion de promotion. Par le glissement de la promotion *du travail* à la promotion *sociale*, il est question d'étendre le champ de l'individuel au collectif :

"L'accès à l'échelon supérieur ne constitue-t-il pas cette action d'élever à un grade au sens professionnel du mot ? C'est une promotion professionnelle mais c'est aussi d'abord une promotion individuelle. Mais si la promotion du travail est cela, la

¹⁰ Circulaire du 22 décembre 1959 : Principes et organisation de la Promotion sociale dans le cadre de l'Education nationale

*promotion sociale doit la compléter en levant celui à qui elle s'adresse à une dignité humaine supérieure grâce à la promotion collective"*¹¹

Il s'agit donc d'élargir la promotion à l'éducation ouvrière, mais aussi à toutes les activités sociales ou civiques.

La thèse de Marcel DAVID est que cet élargissement à la promotion collective est une habile concession faite par le pouvoir gaulliste aux revendications du mouvement ouvrier. La promotion individuelle en revanche aurait quant à elle été portée d'abord par les ingénieurs et cadres puis par le patronat. Sont ici sous-jacentes des préoccupations sans doute humanistes, mais également un désir de paix sociale et le rejet de la lutte des classes :

*"Nul ne saurait contester la nécessité d'un effort de promotion. Nécessité sociale... pour qu'à la notion de lutte des classes chaque jour plus anachronique puisse succéder demain l'unité de la nation."*¹²

Toujours est-il que cette loi est relativement bien reçue par les différentes composantes du paysage politique.

Elle sera longuement complétée par de nombreux textes jusqu'en 1962. Notons tout de même le décret du 10 décembre 1959 qui prévoit l'attribution d'une indemnité compensatrice de perte de salaire aux travailleurs admis, après deux ans de cours du soir au titre de la promotion supérieure du travail, à suivre dans une école d'ingénieurs ou au CNAM des cours à plein temps. Cette disposition est très importante. Elle permet d'envisager, pour la première fois, qu'une formation de travailleur puisse se dérouler autrement qu'en dehors des heures de travail. Elle saura être utilisée à bon escient quelques années plus tard par le CUCES.

Par ailleurs, il est important de noter également que le comité de coordination de la promotion sociale prévu par la loi de juillet 1959, et dont la composition est fixée par décret dès septembre 1959, est placé directement sous la présidence du Premier Ministre. La promotion sociale échappe ainsi au contrôle direct d'un Ministère. Elle a été voulue préoccupation transversale (y participent les ministres de l'Education, du Travail, des Finances, de l'Industrie et du Commerce, des Travaux Publics, des Armées, des anciens Combattants, le Commissaire général au Plan) et occasion d'ouverture (y siègent en nombre égal des représentants des organisations professionnelles représentatives des employeurs et des travailleurs).

Il faudra attendre 1961 pour que soit créé un fonds de la promotion sociale. Ce fonds, véritable manne mettant à disposition des crédits importants destinés à "*favoriser des actions concertées, des études ou des expériences témoins dans le domaine de la*

¹¹ Présentation du rapport Fanton à l'assemblée nationale (préparation de la loi de 1959), séance du 29 juin 1959, citée par Marcel DAVID opus cit.

¹² Ibid.

promotion sociale"¹³, sera largement sollicité par le CUCES pour le développement de ses actions futures.

BELORGEY constate que l'effort législatif des années 50 représente "*une première tentative pour introduire une certaine cohérence dans le dispositif [de formation des adultes] et pour élargir à l'ensemble des travailleurs les possibilités jusqu'alors presque exclusivement offertes aux travailleurs du secteur industriel et commercial*"¹⁴.

L'ensemble de ces textes officiels offre en tous cas un cadre et des moyens à partir desquels le CUCES peut alors consolider et développer son action.

¹³ Décret n° 61-527 du 29 mai 1961 portant création d'un fonds de la promotion sociale

¹⁴ J.M. BELORGEY, opus cit.

212. Deux modèles institutionnels : la promotion supérieure du travail à Grenoble et au CNAM

Dans le domaine de la promotion supérieure du travail c'est le centre de l'université de Grenoble qui représente l'avant-garde. C'est en effet à Grenoble qu'est inaugurée la formule universitaire de la PST, que le DEST¹⁵ est adopté (1957) avant d'être généralisé au CNAM (1958) puis au plan national, c'est encore à Grenoble que des élèves de la PST sont, pour la première fois, admis à entrer dans les écoles d'ingénieurs¹⁶.

Créé en 1951 à l'initiative de l'université, de l'enseignement technique et d'industriels de la région, l'expérience de Grenoble a effectué "*un travail de laboratoire qui a profité à l'ensemble du pays*"¹⁷ et dont se sont inspirés par la suite les responsables des IPST, notamment ceux de l'institut CUCES.

Le centre de Grenoble dispense des cours magistraux le samedi et le dimanche matin, et des travaux pratiques et d'application sont organisés en soirée dans la semaine. Des cours par correspondance sont également proposés. L'enseignement complet dure six ans (année préparatoire incluse) et conduit du niveau du bac (après l'année préparatoire) jusqu'au DEST. Les enseignements de la PST sont ceux de la faculté des sciences. Les professeurs sont ceux de la faculté et des ingénieurs de l'industrie.

Le professeur WEIL, doyen de la faculté des sciences de Grenoble à son arrivée en 1954, accomplit la fusion totale entre les enseignements de la PST et les enseignements normaux de la faculté :

*"Il ne me paraissait pas admissible qu'il y eût des cours du soir pour les uns et des cours du jour pour les autres"*¹⁸.

Cette fusion apparaît alors comme profondément originale et positive, car elle met "sur un pied d'égalité", étudiants et travailleurs :

*"On supprime ainsi des complexes gênants : complexe du héros, chez les élèves de la PST, complexe de l'élite chez l'étudiant"*¹⁹.

C'est précisément un point sur lequel SCHWARTZ, par la suite, marquera sa différence en martelant au fil de ses écrits qu'il est n'est pas concevable d'enseigner de la même manière à des adultes déjà engagés dans la vie active qu'à des étudiants.

¹⁵Selon son promoteur, Louis WEIL, le DEST correspond "à l'introduction en France de ce que les Américains connaissent depuis longtemps sous le nom de «Bachelors Degree», soit environ deux ans d'études supérieures aux normes françaises", Louis WEIL, "La promotion supérieure du travail", **Revue de l'enseignement supérieur**, 4, oct-déc. 1961, pp. 18-26

¹⁶L. DELAUNE, 1962, "A Grenoble : la promotion supérieure du travail", **L'éducation nationale**, 2, 11 février, 1962, 3-4

¹⁷Ibid.

¹⁸Louis WEIL, cité par Luc DELAUNE opus cit.

¹⁹Ibid.

Une autre originalité du centre de Grenoble est d'avoir ouvert des passerelles entre la PST et les écoles d'ingénieurs : les élèves désignés parmi les meilleurs peuvent faire une année terminale d'abord, puis deux années à temps plein dans une ENSI, avec une bourse spéciale de la PST.

Luc DECAUNE effectuant un reportage sur Grenoble note avec satisfaction que la promotion s'inscrit dans les faits :

"J'ai sous les yeux les résultats de l'année scolaire 1960-1961. Parmi les élèves sortis d'E.N.S.I. avec le diplôme d'ingénieur, je trouve cinq élèves de la PST classés comme suit : 1er sur 28 ; 2e sur 92 ; 3e sur 92 ; 9e sur 37 ; 11e sur 45"²⁰.

Pour Louis WEIL, le rôle de la promotion supérieure du travail est également de dégager, parmi les élèves des cours du soir, une "élite". Il se bat en effet contre ceux qui critiquent l'admission dans les écoles d'ingénieurs de personnes n'ayant pas de "titre". Il prouve, par les brillants résultats obtenus par d'anciens élèves de la PST, qu'une réelle promotion - même si elle est réduite en nombre - est possible. Par ailleurs, il prouve également qu'un enseignement de type universitaire, donc faisant une large place à la culture générale,²¹ contrairement aux enseignements dispensés au CNAM, plus spécialisés et techniques, peut permettre aux élèves de la PST de s'intégrer et de réussir. Mais il reconnaît également les limites de la PST et ne l'envisage que transitoire : elle doit selon lui apporter la preuve de la nécessité de réformer l'enseignement *"pour que tous ceux qui en ont les moyens intellectuels puissent réellement en tirer profit pour eux-mêmes et pour l'ensemble de l'économie"*²².

Au cours de cette période, la promotion supérieure du travail se développe également au CNAM : le nombre d'inscriptions augmente de 67,6 % de 1945-46 à 1958-59²³.

Les cours ont lieu le soir et le samedi. Il faut compter en moyenne six ou sept ans de travail pour accéder au titre d'ingénieur. La difficulté des études et des conditions de travail exige *"un caractère bien trempé et un courage sans défaillance"*.²⁴ Mais cet engouement s'explique par le fait que le diplôme d'ingénieur du CNAM est un des plus cotés.

²⁰Ibid.

²¹"Nos élèves de cours du soir consacrent un cinquième de leur temps à l'expression verbale et à l'acquisition d'une langue étrangère", Louis WEIL opus cit.

²²Ibid.

²³Le nombre d'inscriptions aux cours est passé de 14 446 en 1945-46 à 21 075 en 1955-56 et 24 218 en 1958-59. Ce nombre étant à peu près le double de celui des élèves, ceux-ci s'inscrivant généralement à plusieurs cours. Source : "La promotion sociale", **Liaisons sociales** opus cit.

²⁴Ibid. p. 88

Avec lyrisme, Louis RAGEY, directeur du Conservatoire décrit en 1954 le prodigieux succès des cours du soir :

*"Quel singulier spectacle le soir vers six heures dans le vieux prieuré de Saint-Martin des Champs ! Brusquement des foules affluent par trois portes à la fois. Une grande cour est envahie de vélomoteurs ; les bicyclettes s'alignent ailleurs par centaines. Des files se forment derrière les bureaux de pointage des cartes d'inscription. Parfois un petit car d'Air France déverse une vingtaine d'élèves venus directement d'Orly ou du Bourget. Ou bien une entreprise éloignée transporte un contingent d'employés qui ne pourraient arriver à temps au sortir des bureaux de dessin. Après le pointage chacun gagne très vite l'amphithéâtre, achète au passage le cours polycopié ou le texte des problèmes proposés. De novembre à janvier les amphithéâtres combles reçoivent les seuls auditeurs inscrits."*²⁵

L'article est illustré d'une photographie qui montre effectivement l'un de ces amphis pleins à craquer d'élèves-travailleurs avides de savoir.

Depuis le décret de juillet 1952 qui a permis la création de centres associés, les candidats aux cours du soir se recrutent maintenant également en province avec autant de succès qu'à Paris (ils n'ont donc plus besoin de prendre l'avion pour se rendre à leur cours !).

L'enseignement n'y est pourtant pas professionnel ni même technologique, comme l'affirme Louis RAGEY, mais ce sont des *"leçons de sciences ou de sciences économiques d'un niveau fort élevé"*²⁶, qui ne sont recevables que par une *"clientèle qui a reçu une instruction de base déjà très sérieuse"*²⁷.

Beaucoup de ceux qui rêvent de diplôme abandonnent en cours de route et l'élite sortie des rangs du CNAM reste peu nombreuse : 56 diplômes d'ingénieurs délivrés en 1955-56, 76 en 1958-59, soit pour cette dernière année, 2 % du nombre d'ingénieurs diplômés en France.²⁸

²⁵Louis RAGEY, 1954, "La promotion du travail", *L'éducation nationale*, **28**, novembre 1954, pp. 3-4

²⁶Ibid.

²⁷Ibid.

²⁸"La promotion sociale", *Liaisons Sociales*, opus cit.

22. Adaptation et perfectionnement : pratiques de formation dans différents milieux

221. Le perfectionnement des ingénieurs et cadres

L'idée que les cadres en poste ont parfois besoin de parfaire leur formation est à présent relativement bien admise. Le perfectionnement s'avère en effet nécessaire parce que les études qu'ils ont effectuées ne leur permettent pas toujours de faire face aux nouvelles "avancées" technologiques ou encore, parce que le patronat (du moins une partie des patrons parmi les plus progressistes) a pris conscience que les questions d'encadrement et des relations sociales dans l'entreprise pouvaient représenter un enjeu majeur pour l'industrie française. A la suite de G. FRIEDMANN¹ qui fait connaître en France les travaux d'E. MAYO, les missions de productivité aux Etats-Unis du début des années 50² ne sont bien évidemment pas étrangères à cette prise de conscience. Ainsi, le rapport de la mission NORDLING de 1951, dont fait partie entre autres Raymond VATIER, "**Cadres et Maîtrise, leur formation en tant que chef**" précise bien et sans détour, le réel objectif de l'introduction des "relations humaines" dans la formation des cadres :

*"Certains lecteurs européens verront dans cette «éducation» du chef un souci de pur humanisme. A tort ou à raison, il n'en est rien. Ces programmes sont avant tout utilitaires ; ils coûtent très cher et on peut être sûr que s'ils existent en permanence aux Etats-Unis, c'est qu'ils ont une rentabilité certaine et souvent calculée."*³

Il n'est pas douteux que la prise en compte du "facteur humain", qui, paradoxalement, pouvait - devait même - accompagner les préoccupations purement capitalistes de développement du profit, séduit nombre d'industriels dynamiques parmi les plus jeunes et les plus ouverts aux pensées humanistes ou chrétiennes sociales⁴. La période est en effet favorable au développement d'un certain altruisme, en réaction à la barbarie que la

¹G. FRIEDMANN, *Problèmes humains du machinisme industriel* (1946)

²Financées par les Etats-Unis, ce sont 450 missions qui seront organisées, envoyant outre-Atlantique quelques 4000 personnes, dirigeants, cadres, hauts fonctionnaires, mais aussi des syndicalistes et des intellectuelles. (R. LICK, 1996)

³Enquête en vue de l'accroissement de la productivité : **Cadres et Maîtrise. Leur formation en tant que chef aux Etats Unis**. Rapport de mission de 12 experts français à Monsieur le Ministre des affaires européennes, président du Comité National de la Productivité, 1952. Rapport d'une Mission française de productivité aux Etats-Unis en 1951, 153 p. + 123 p. annexes, p. 19

⁴R. LICK parle du "Réseau des modernes" qui, dans les années 50, a développé la dimension humaniste dans la formation. Ce réseau informel et qui dépasse celui de la formation d'adultes est constitué pour la plupart d'anciens résistants et d'héritiers de la pensée sociale de l'Eglise. Dans ce grand cercle, il place tous les amis de Jean MONET, mais aussi Pierre MENDES-FRANCE, Pierre DREYFUS, Alfred SAUVY, François BLOCH-LAINE, Pierre URI, Simon NORA ou les membres de la famille SERVAN-SCHREIBER in R. LICK, 1996, *Mémoire de la formation, le CESI*, Les éditions du CESI, 1996.

fin de la guerre avait dévoilée. Le Centre des Jeunes Patrons notamment est tout à fait acquis à ces nouvelles méthodes venues d'outre-Atlantique.

C'est également que le cadre, le "chef" prend une nouvelle dimension dans l'organisation de l'entreprise, qui devient "l'homme-clef" de l'entreprise.

Est chef :

"tous ceux ... qu'on considère comme faisant partie du «management», c'est-à-dire tous ceux qui, quel que soit leur échelon hiérarchique, ont une fonction de commandement au sens donné à ce mot par les cinq infinitifs de FAYOL : «Prévoir, organiser, coordonner, commander, contrôler»⁵.

C'est donc bien la fonction, et non plus le titre, qui sert à caractériser le "chef". Cela implique que le nombre de chefs s'en trouve multiplié et que se retrouvent, de fait, "chefs" des travailleurs que leur formation ne prédisposait pas nécessairement à ce rôle. La légitimité du perfectionnement, la thèse de l'effort nécessaire de formation, s'en trouvent renforcés.

De l'enquête de la mission NORDLING, il ressort que le chef doit avoir des connaissances très diversifiées : des notions en économie, en organisation administrative, industrielle et commerciale, en droit, en comptabilité et en gestion, en psychologie. Ils doivent également maîtriser l'art de s'exprimer oralement et par écrit.

Par la formation, les entreprises américaines constatent des résultats tangibles, dont les plus "classiques" sont : un accroissement de la production, une amélioration des méthodes, une diminution du gaspillage et des rebuts, une réduction des accidents de travail, une amélioration des relations humaines et du climat social, une stabilité du personnel, un abaissement des prix et une élévation du niveau de vie.⁶ Cette liste, non exhaustive, fait apparaître la formation des cadres comme miraculeuse. Un certain nombre d'entreprises ont déjà développé des adaptations françaises des méthodes T.W.I. sous les noms de F.P.C. (Formation Pratique des Chefs), E.M.C. (Entraînement au Métier de Chef), P.P.C. (Perfectionnement Pratique des Chefs, E.P.C. (Entraînement Pratique des Chefs), etc.

Une enquête menée en 1955⁷ auprès d'une vingtaine d'organisations développant la formation des cadres fait apparaître une floraison de nouveaux programmes : généraux, spécialisés, standards ou "sur mesure". P.-H. GISCARD note un glissement des termes : le "chef", devient le plus souvent "cadre", et le "perfectionnement", "formation". Le TWI est

⁵Ibid., p. 17

⁶Ibid., p. 21

⁷P.H. GISCARD, 1957, "Formation et perfectionnement du personnel d'encadrement", **Le travail humain**, 20

encore très présent, dans ses trois principaux programmes : l'Art d'instruire, l'Art de commander, l'Art d'améliorer les méthodes de travail, alors que se développent d'autres formules : S.D.T. (Simplification du travail) inspirée par l'ingénieur américain Morgensen, conduite de réunions, M.T.M. (Techniques de mesure du travail), et de nombreux programmes de formation psychologique : développement de "l'efficacité personnelle", du "sens psychologique", etc. Ainsi, P.-H. GISCARD constate que l'on "*recherche l'amélioration de l'entreprise à travers l'amélioration de ses membres*" et plus particulièrement de ceux qui y exercent une certaine responsabilité. Cette fonction de perfectionnement de la personnalité ou encore d'élévation de la personne par la formation est confirmée par Guy HASSON qui écrit en 1955⁸ :

"La formation est (...) la fonction par laquelle l'entreprise essaie, en dehors de tout paternalisme, c'est-à-dire en respectant son intégrité, de conduire l'homme vers sa destinée."

Certaines institutions nées avant-guerre vont se développer alors et se lancer dans la formation, comme la CEGOS, le CNOF (Comité national d'organisation française), le CPA (Centre de préparation aux affaires), etc., et de très nombreux centres nouveaux vont se créer. On dénombre environ 150 organismes spécialisés dans le perfectionnement des cadres à la fin des années 50. Parmi ces derniers, le CESI (qui s'appelle alors CIF, Centre Interentreprises de formation), créé en 1958 à l'initiative de Jean MYON et de Raymond VATIER, se propose de remédier à la pénurie d'ingénieurs en transformant des techniciens en ingénieurs de production, en marge des grandes écoles et de l'Education Nationale.

*"Là, gravitent à côté des chefs de personnels modernistes des grandes entreprises, des fonctionnaires, des syndicalistes, des ingénieurs, réunis au-delà des clivages traditionnels"*⁹.

Notons également la création de l'ARIP (Association pour la recherche et l'intervention psychosociologique), en 1959, qui diffuse en France les théories du Leadership et la formation psychosociologique (T-Groups ou groupes de bases, etc.). Ces deux institutions et leurs représentants seront liés à des degrés divers au complexe de Nancy¹⁰.

En milieu industriel, quelques entreprises font également figure de pionnières en matière de formation. On peut citer la SNCF, EDF, la Régie Renault, les Charbonnages de France, la Télématique, Merlin-Gérin, Berliet, la SNECMA... Toutes sont, en cette fin de

⁸Guy HASSON, 1955, *La formation dans l'entreprise et ses problèmes*, cité par R. LICK

⁹Richard LICK, Opus cit.

¹⁰ R. VATIER, après avoir visité l'Ecole des Mines et le CUCES de Nancy juste avant l'ouverture du CIF intervient pour présenter le Centre à l'AG du CUCES du 12 décembre 1958. B. SCHWARTZ fait partie de son « Conseil de perfectionnement ». Quand à l'ARIP, son président fondateur, G. PALMADE sera employé à l'INFA de 1964 à 1973.

décennie, en train de "sortir" du TWI. Ainsi, dès 1953, Guy HASSON introduit l'Entraînement Mental de Joffre DUMAZEDIER aux Charbonnages de France. Des séminaires d'initiation à la dynamique des groupes font également leurs premières apparitions en milieu industriel à cette époque. Les méthodes de formation commencent donc à se diversifier et à s'ouvrir à des théories moins "mécanistes" ou behavioristes. Les premières failles apparaissent ici ou là dans la suprématie des "programmes" qui laissent entrevoir une complexification des approches en matière d'éducation des adultes et de perfectionnement des cadres.

222. Formation des ouvriers et éducation ouvrière

La reconstruction d'après-guerre et l'expansion économique de la France génèrent de nouveaux besoins en main-d'œuvre. C'est une période de forte croissance et de plein emploi. Avec les progrès techniques, le pourcentage d'ouvriers spécialisés va augmenter et celui des manœuvres ordinaires décroître, tandis que le nombre d'ouvriers qualifiés apparaît suffisant¹¹. Cette main-d'œuvre spécialisée, c'est-à-dire adaptée à la tâche, a été fournie en partie lors du premier plan par la FPA (Formation professionnelle accélérée), créée en 1945 pour former en six mois des ouvriers spécialisés. Au cours du II^e plan, la formation spécifique de cette main-d'œuvre ouvrière sera assurée par la constitution d'un cycle professionnel à la fin de la scolarité obligatoire prolongée à 16 ans (réforme BERTHOIN du 6 janvier 1959).

B. CHARLOT et M. FIGEAT notent que les objectifs de la reconstruction, puis le décollage économique ne sont guère favorables à la classe ouvrière : semaine de 48 heures, utilisation intensive de main-d'œuvre jeune dans le secteur productif, absence d'un enseignement professionnel de masse, formation accélérée au rabais. Pour ces auteurs, le patronat défend plus que jamais une politique malthusienne de formation en tentant de limiter strictement tant en quantité qu'en qualité la formation des jeunes aux besoins nouveaux des entreprises.

L'enseignement technique comprend à cette époque essentiellement deux types d'établissements : les écoles nationales professionnelles (ENP) et les collèges techniques. Les ENP recrutent leurs élèves par concours au niveau national ce qui leur assure un niveau supérieur à celui des collèges techniques. Mais les jeunes sont sous-scolarisés : en 1951, pour une population active d'environ 20 millions de personnes, on compte environ 2 millions de jeunes gens actifs, sans aucune formation, âgés de 14 à 18

¹¹CHARLOT (B.), FIGEAT (M.), 1985, *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984*, Paris : Minerve, p. 344

ans. A la même époque, le nombre de jeunes en formation est chiffré à environ 650 000¹².

J. FREYSSINET note que cette période, jusqu'à la fin 60, est l'aboutissement d'un lent mouvement commencé à la fin du siècle précédent, qui transforme radicalement les rapports entre activité de travail et activité de formation. En effet, les progrès techniques, en provoquant une dissociation entre savoirs scientifiques et savoir-faire productifs, et l'organisation "scientifique" du travail (le taylorisme est alors très répandu en France) tendent à réduire l'autonomie de l'ouvrier au travail et provoquent une "coupure entre sphère de la production et sphère de l'éducation"¹³.

D'une façon générale, les enquêtes d'A. TOURAINE ont montré que le "système professionnel", dans lequel l'ouvrier dispose d'une certaine autonomie, tend à faire place au "système technique" où l'organisation collective commande l'exécution individuelle.

Par ailleurs, le déclin de l'apprentissage se poursuit. En même temps que le travail perd tout contenu formateur, le système éducatif achève de devenir étranger au système productif. Le mouvement syndical lui-même, précédemment hostile aux écoles professionnelles, adhère au mouvement d'extériorisation de la formation et à son institutionnalisation sous forme scolaire, ses revendications portant plus sur les contenus de l'enseignement et le contrôle du système éducatif : démocratisation de l'accès et allongement des durées de formation ; responsabilité de l'Etat sur la gestion de la formation de façon à éviter sa soumission aux "besoins immédiats du patronat" ; pour la même raison, présence significative d'une formation générale et d'une formation technique fondamentale dans les cursus d'enseignement professionnel ; définition de diplômes nationaux favorisant une revendication de reconnaissance dans les systèmes de classification¹⁴.

A. LEON observe, quant à lui, que les mouvements de déqualification et de requalification des ouvriers réalisent des équilibres transitoires dont le niveau varie d'une industrie à l'autre :

"Dans certains secteurs, l'élargissement des tâches (job enlargement) semble marquer le «déclin de l'orthodoxie» relative au devenir de la division du travail, et conduit à orienter les efforts de formation vers la compréhension du processus global de production (G. FRIEDMANN, 1956). De leur côté, les entreprises

¹²Ibid. p. 357 : 500 000 élèves scolarisés dans l'enseignement technique, 60 000 élèves de la FPA et 100 000 apprentis en formation chez les artisans

¹³J. FREYSSINET, 1991, "Lieux de production et lieux de formation : Mutations économiques et stratégies sociales", **Convergences**, Etudes offertes à Marcel DAVID, Quimper : Calligrammes, 149-172

¹⁴Ibid. p. 160

automatisées requièrent, avec la participation à des travaux polyvalents, l'exercice de diverses fonctions de contrôle (P. NAVILLE, 1956)¹⁵

Aussi, les sociologues du travail préconisent-ils, en parallèle à la prolongation de la scolarité obligatoire, d'élever le niveau des études, d'élargir le champ des connaissances scientifiques et techniques, d'organiser des apprentissages polyvalents et également, d'instituer une éducation permanente afin de permettre à tous les âges d'adaptation aux caractéristiques d'un monde en rapide transformation. D'une manière plus précise, "*entre l'enseignement professionnel et l'enseignement scolaire général, la frontière doit tendre à disparaître*"¹⁶. C'était déjà l'idée des promoteurs du plan Langevin - Wallon : grâce à un système d'option, intégrer dans l'enseignement secondaire une partie de l'enseignement technique.

Ce sont donc bien deux manières très différentes d'envisager la formation des ouvriers qui s'affrontent ici, répondant à des objectifs opposés : spécialisation et adaptation à la tâche d'une part, despécialisation et orientation vers une plus grande compréhension et une domination d'un monde technique et scientifique de l'autre. La première conduit à une déqualification et à une perte d'autonomie ; la seconde, à un plus grand élitisme au détriment des personnes les moins favorisées d'un point de vue social et scolaire. Les deux contribuent à amorcer un mouvement qui ne fera que s'amplifier au fil des ans, et notamment à la fin de la période de plein emploi : toute une frange de la population sera laissée pour compte.

La formation des militants syndicaux devient, quant à elle, une préoccupation très importante dans les années 50. Chaque centrale se dote de son propre centre de formation. La CFTC acquiert le domaine de Bierville en 1950 afin de compléter les "écoles normales ouvrières" et les sessions de permanents. La CGT quant à elle avait développé la formation de base de ses adhérents qui s'était étendue par des activités multiformes, y compris des cours par correspondance. Pour FO, depuis la scission de 1947, l'éducation ouvrière et la formation syndicale constituent un instrument "du syndicalisme libre".

C'est que de nouveaux besoins se font sentir : avec les comités d'entreprise, la sécurité sociale, etc., les militants syndicaux sont confrontés de plus en plus souvent à des problèmes juridiques, économiques et politiques. Ces problèmes sont abordés dans les sessions de formation syndicale, qui font parfois appel à l'intervention d'universitaires.

C'est dans ce contexte que Marcel DAVID propose aux organisations syndicales la création d'un institut de formation supérieure pour les militants, dans lequel chaque organisation syndicale devient un partenaire de l'université.

¹⁵A. LEON, 1965, **Formation générale et apprentissage du métier**, Presses universitaires de France, p. 34

¹⁶A. TOURAINE, 1961, cité par A. LEON opus cit.

La CFTC répond très favorablement à cette proposition et participe à la mise en place de l'Institut du travail de Strasbourg en 1955. L'adhésion des deux autres centrales est acquise à la suite de négociations serrées. Mais la proposition de Marcel DAVID tombe à point nommé, à un moment où les besoins se font sentir de manière cruciale. Par ailleurs elle veut prendre en compte les spécificités culturelles de chaque centrale et respecter le pluralisme dans les règles de fonctionnement et de direction de l'Institut.

Sans vouloir se substituer aux diverses écoles syndicales, l'institut propose un enseignement supérieur adapté aux besoins et aux aptitudes des travailleurs. Conformément à son caractère universitaire. Il "*entend demeurer sur le terrain de l'objectivité scientifique, qui d'ailleurs n'est pas incompatible avec une sympathie active pour le mouvement ouvrier et pour le monde du travail*"¹⁷. Des sessions distinctes sont organisées pour chaque organisation syndicale, préparées en accord avec la direction de l'institut et le représentant de chaque centrale. Les premières sessions, d'une durée de trois semaines, sont organisées en 1956 à Strasbourg : pour la CFTC en mars, pour la CGT en avril et pour la CGT-FO en mai.

Les thèmes des sessions sont divers : formation juridique, formation pédagogique, l'économie régionale, la Sécurité sociale, etc.

Avec la création de l'institut du travail de Strasbourg, l'Education syndicale marque son entrée dans l'université. Cela représente une autre manière de décliner le thème de la collaboration entre l'Université et le monde économique.

Dans les années 55-57, l'éducation ouvrière a fait de tels progrès que le pouvoir est contraint d'en tenir compte. Aussi, à la faveur de la venue au pouvoir du Front républicain, le socialiste A. GAZIER met à l'ordre du jour de l'Assemblée Nationale un projet de loi tendant à accorder aux travailleurs des congés non rémunérés d'éducation ouvrière ou syndicale. La loi est votée le 27 juillet. Elle sera suivie plus tard d'une ligne "Formation syndicale" inscrite au budget du Ministère du travail afin d'aider financièrement les militants à participer aux sessions. Dans la loi de 1959, la formation syndicale est incluse dans les dispositions générales de la promotion sociale.

Marcel DAVID rejoindra l'ISST de Paris en 1960, où il y introduira également l'éducation ouvrière. Il sera peu lié par la suite au complexe de Nancy, si ce n'est par son mandat au conseil d'administration de l'INFA.

On le voit à travers ce rapide panorama, si les objectifs de formation d'adultes sont diversifiés en fonction des milieux et des publics, si les idéologies sous-jacentes sont fort

¹⁷Procès-Verbal du Conseil de perfectionnement, séance du 24 janvier 1956, Institut du travail de Strasbourg, extraits d'archives sur les débuts de l'ISST repris dans **Convergences**, 1991, opus cit.

disparates et même parfois contradictoires, il n'en reste pas moins que l'idée même de la formation contamine peu à peu toutes les sphères économiques et sociales.

223. Pratiques et méthodes de formation

a) La méthode CARRARD

Le Docteur Alfred CARRARD, directeur de l'Institut de psychologie appliquée à Lausanne en 1936 est un ingénieur et psychologue. Il s'est spécialisé dans l'orientation professionnelle des jeunes et les problèmes de commandement. C'est avant tout un praticien.

Il forme des psychotechniciens pour les entreprises et intervient principalement dans les écoles d'apprentissage.

R. VATIER lui prête des penchants volontiers moralisateurs et note qu'en bâtissant tout un système de formation professionnelle, CARRARD et ses collaborateurs prétendent en fait protéger et soutenir les jeunes travailleurs manuels "malléables" et penser aussi à leurs loisirs.¹⁸.

Les principes de sa pédagogie s'appuient sur une approche très cartésienne et très innéiste de l'apprentissage :

- 1- maintenir en éveil l'intérêt du sujet pour la matière enseignée
- 2- décomposer les "mouvements professionnels" et faire acquérir un certain nombre d'automatismes et de justes réflexes
- 3- sélectionner les candidats à la formation afin de ne faire porter l'effort que chez les sujets qui possèdent en eux les aptitudes de base nécessaires.

Après la guerre, les besoins de la reconversion industrielle vont amener CARRARD à étendre aux adultes les principes posés pour la formation des jeunes. Il organise alors des "retraites" à destination des cadres et des chefs d'entreprise. Ce sont des sortes de sessions qui amènent les stagiaires à réfléchir au métier de chef et aux qualités de caractère qu'ils doivent développer :

"L'activité de chef, consistant avant tout à disposer, coordonner, décider et contrôler, devient de plus en plus, et plus il est haut placé, une activité de «spiritus rector». Trop peu de chefs s'en rendent compte, trop peu voient clairement que ce sont non seulement des hommes, mais des âmes qui leur sont confiées, que leur tâche principale consiste à former des caractères, à développer des chefs au-dessous d'eux, à transmettre des pouvoirs, tout en sachant rester responsables"¹⁹.

¹⁸R. VATIER, 1960, **Développement de l'entreprise et formation des hommes**, Editions de l'Entreprise moderne

¹⁹M.F. BILLON, 1947, cité par VATIER, opus cit. est un des collaborateurs de CARRARD

Aujourd'hui, un tel discours paraît chargé d'idéologie douteuse, il n'en reste pas moins que la méthode CARRARD représente un des premiers essais de formation psychologique et met notamment en pratique ces fameuses "retraites", en dehors du monde, préfiguration des stages qui ont de beaux jours devant eux...

La méthode CARRARD (on devrait plutôt dire "les méthodes" car les enseignements diffèrent en fonction des publics, chefs ou jeunes apprentis) sera vite supplantée dans les pratiques de formation des cadres par le TWI. Par contre, elle inspirera encore longtemps la FPA, qui en adoptera les principes et en fera le fondement de la "méthode FPA" :

*"Pour parvenir à ses divers objectifs, la FPA possède un remarquable instrument qui est sa méthode d'enseignement. C'est à partir des travaux d'un groupe de professeurs techniques de la ville de Paris qu'a été élaborée à l'Institut National de Formation Professionnelle, la méthode FPA. L'inspirateur direct de ces travaux fut le Suisse CARRARD (...). CARRARD, et à sa suite le corps enseignant de l'I.N.F.P. ont su adapter les principes et la doctrine cartésiennes aux besoins d'une psychologie appliquée à un nouveau type d'enseignement. Tout le problème est en effet d'amener des individus d'âges très différents, d'origine et de formation diverses à acquérir dans un laps de temps très bref, une qualification professionnelle dont la possession suppose, pense-t-on parfois, une très longue pratique."*²⁰

Les principes de base de cette méthode sont les suivants :

- 1- créer une atmosphère favorable
- 2- réaliser un enseignement pratique
- 3- monter peu à peu comme par degrés

La méthode est en effet novatrice car sa spécificité est de "*proscrire toute formule scolaire d'enseignement. Plus que «d'enseigner», il s'agit de «former»*"²¹, notamment par la réalisation d'exercices pratiques et par la présentation des gestes à effectuer. Cela met en lumière, au passage, l'image poussiéreuse de l'enseignement scolaire traditionnel ou de "l'Université" dont l'inadaptation au monde du travail est régulièrement vilipendée dans les colonnes des revues patronales.

b) Le TWI et ses dérivés

Le TWI,²² ou ses adaptations françaises, connaît son plus grand développement dès la fin de la guerre et jusqu'au milieu des années 50. A la fin de la décennie, il commence à

²⁰La formation professionnelle des adultes, *Notes et études documentaires*, n° 3104, 9 juillet 1964, p. 14

²¹Ibid.

²²Training Within Industry. Une des traductions, proposée par VATIER, est : "Formation sur le tas"

décroître. Les programmes TWI, mis au point aux USA et au Canada dès 1917, ont en fait été développés à partir de 1941 par le gouvernement américain. Il s'agissait de préparer très rapidement un personnel non qualifié à remplacer les travailleurs partis à la guerre, mais également de donner au petit nombre d'ouvriers qualifiés la formation nécessaire pour enseigner le travail à des ouvriers non qualifiés. Les programmes TWI avaient donc un double objectif : la formation accélérée des ouvriers et la formation de "formateurs" d'adultes.

Ces programmes se présentent comme des séances d'entraînement à certaines manières de faire - essentiellement manières de commander, d'organiser son travail et celui des autres - , qui se déroulent en principe sur le temps de travail. L'objectif en est l'efficacité immédiate et le principe de base en est le "Learning by doing" en partant de l'étude de cas précis et réels. L'instruction est faite sous forme de réunions-discussions qui permettent de mettre en évidence des schémas qui seront ensuite repris et appliqués au cours d'exercices sur le tas. En France, l'introduction du TWI se fait principalement dans le domaine de la formation des cadres, avec pour principaux programmes :

- Instruction du personnel (transmettre les instructions, former le personnel, donner des ordres)
- Relations de travail (régler les conflits, éviter de tels problèmes et améliorer les relations entre chefs et subordonnés)
- Amélioration des méthodes (utiliser au mieux les moyens dont dispose la production)
- Organisation de la formation (établir un programme de formation)
- Etude des problèmes (principalement des problèmes de gestion)
- Conduites de réunions industrielles (préparer, conduire les discussions)

"L'originalité du TWI réside en ce que, faisant essentiellement appel au bon sens, aux principes cartésiens (...) il a reconnu que le plus difficile n'est pas d'admettre ces principes de bon sens, mais de les mettre en pratique. Il insiste donc sur la répétition et sur les moyens pratiques d'en faciliter l'application. Il met l'accent sur l'entraînement régulier et périodique et le «follow up», mais ne résout pas de manière satisfaisante ce dernier problème".²³

R. VATIER insiste sur le fait que cette vaste entreprise de reconversion doit être replacée pour être comprise dans le contexte américain de l'époque et en particulier celui de la guerre qui fait accepter plus facilement ce qui serait rejeté en temps de paix. C'est que l'importation des programmes TWI en Europe et plus particulièrement en France²⁴ ne

²³R. VATIER, 1960, opus cit.

²⁴Un premier stage a eu lieu à Paris en 1949, réunissant Français, Belges, Suisses et Hollandais. Ibid.

s'est pas faite sans problème et les critiques n'ont pas manqué pour qualifier ces méthodes de rigides, de dogmatiques, de simplistes et simplificatrices.

Ces principaux détracteurs se recrutent parmi les intellectuels, mais aussi chez les syndicalistes et chez les personnes en formation elles-mêmes. R. VATIER note que bien souvent, les instructeurs du TWI ont manqué eux-mêmes de formation et ont trop souvent présenté l'instrument comme la panacée qui allait résoudre tous les problèmes. Ils se sont "cru chargés d'un message original" et ont "manqué de sens psychologique" et cela a finit par leur mettre à dos parfois jusqu'aux employeurs qui les avaient mis en place.²⁵

Il reste que certains traits de la mentalité américaine sont difficilement importables dans les pays latins et, qu'en aucun cas, le TWI ne peut suffire à répondre aux besoins de formation en profondeur qui se font jour à la fin de la décennie 50. Se répandent alors en effet des réactions anti-positivistes et une aspiration vers une utilisation moins simpliste des sciences humaines.

"Malgré les quelques avantages qu'il a su mettre en évidence, le style TWI ou ses dérivés nous paraissent (...) insuffisants. Ils répondent à un besoin de «recettes», de «trucs» et de «ficelles» et constituent une codification sommaire et, par conséquent, insatisfaisante, des situations et de problèmes humains. Là où il n'y avait rien, ils ont apporté quelque chose mais, en même temps, ils ont défini leurs limites en posant pour l'individu, un plafond quasi définitif dans la mesure où ils tendent à s'ériger en dogme ou à être perçus comme tels. Il y a un aspect magique de la recette éminemment dangereux"²⁶

Malgré ces imperfections, les programmes TWI seront un passage obligé de la formation des cadres et tiendront le haut du pavé dans la formation interne à l'entreprise pendant de longues années. Ils ont de plus inspiré de nombreuses initiatives postérieures et certaines des idées du TWI seront reprises et retravaillées au CUCES, en particulier dans le domaine de la formation des formateurs d'adultes.

c) L'entraînement mental de Peuple et Culture

Nombre de pratiques de la formation s'enracinent dans les mouvements d'éducation populaire qui ont explosé en 1936²⁷ au moment du Front populaire (comme les CEMEA,

²⁵ Ibid.

²⁶ J. ARDOINO, 1963, *Propos actuels sur l'éducation (Contribution à l'éducation des adultes)*, IAE Bordeaux, réédité aux éditions Gauthier-Villars, 1969, p. 46

²⁷ Et qui trouvent eux-mêmes leurs racines dans des initiatives beaucoup plus anciennes. La quasi-totalité des auteurs qui ont retracé l'histoire de la formation des adultes, après en avoir situé les sources d'abord dans la Grèce Antique, puis dans "Le rapport Condorcet", reconnaissent aux différents mouvements de l'éducation populaire une paternité évidente. C'est qu'en effet, c'est dans

les mouvements Ajistes, etc.) ou à la Libération, tel Peuple et Culture. Son créateur, Joffre DUMAZEDIER, était, avec Benigno CACERES, l'un des cadres de l'école d'Uriage (l'Ecole Nationale des Cadres de la jeunesse) qui avait mené, dès 1940, la formation des "futurs chefs de la renaissance nationale"²⁸, puis des cadres de la résistance à partir de 1942. C'est ici qu'ils ont commencé à réfléchir et à développer une pédagogie adaptée au public adulte.

Peuple et Culture occupe une place particulière et jouera un rôle important, par personnes interposées, dans le développement du CUCES. L'entraînement mental de Joffre DUMAZEDIER sera notamment une des principales sources d'inspiration de "la première équipe" du CUCES au moment de la réorientation du centre en 1961.

Le manifeste de 1945 de Peuple et Culture est très éclairant sur la manière dont le mouvement veut concevoir l'éducation des adultes, car pour "*rendre au peuple la culture et la culture au peuple*", il faut des cadres d'éducation populaire eux-mêmes formés, il faut de la méthode, il faut de la rigueur et de la technicité. Si "*le savoir est inséparable du droit au bien être*"²⁹, c'est un savoir d'action qu'il s'agit de développer, un savoir qui procure des pouvoirs. C'est un nouvel humanisme qui est à construire et à "vivre", qui repose sur les sciences humaines pour lutter contre les préjugés, les dogmatismes, les superstitions, et qui doit permettre l'avènement "*d'un homme d'un style neuf*", non soumis au destin, créateur, équilibré, engagé...

Un tel projet ne peut pas être bricolé :

*"La plupart des tentatives d'enseignement populaire sont restées esclaves des méthodes universitaires. A l'illusion lyrique, doit succéder une technique efficace (...)
L'enseignement des adultes, la culture des adultes doivent se placer hardiment dans le mouvement de l'éducation nouvelle. Les travailleurs, comme les enfants de travailleurs, ont besoin d'un ENSEIGNEMENT SUR MESURE, de méthodes sur mesure. L'éducation populaire ne s'improvise pas. Elle requiert une formation pour ses techniciens (...). L'éducation populaire doit avoir sa pédagogie (...) Il ne s'agit pas de donner à l'esprit des connaissances, mais de développer ses facultés"*³⁰.

C'est bien d'apprendre à apprendre qu'il est question ici, et cela ne peut se faire sans un véritable "entraînement mental" qui, sur le modèle de l'entraînement sportif qui permet de

ces multiples et diverses initiatives qu'a été posée - et expérimentée avec plus ou moins de succès - la question de l'enseignement à des adultes qui ont une expérience de la vie et qui ne sont pas soumis à l'obligation scolaire comme les enfants.

²⁸Joffre DUMAZEDIER, "Renouveau de l'éducation populaire à la Libération : les antécédents (1941-1944) de la création de «Peuple et Culture»", *Education permanente*, 62-63, 1982, pp. 127-137

²⁹*Un peuple, Une culture, Manifeste de 1945*, réédité par la Revue Peuple et culture en 1972

³⁰Ibid. P. pp. 19-21

développer la musculature, doit, par une sorte de gymnastique intellectuelle, conduire au développement des aptitudes culturelles.

C'est à l'époque une vision révolutionnaire qui veut s'inscrire contre "*l'enseignement intellectualiste de l'université bourgeoise*", et qui stigmatise à la fois la bonne conscience qui poussait naguère les intellectuels vers le peuple³¹, et l'esprit syndicaliste qui ne sait pas toujours lui-même éviter un certain intellectualisme dans la culture prolétarienne.

Ainsi, pour les auteurs du manifeste, "*la vraie culture naît de la vie et retourne à la vie*". De cet axiome de base vont découler un certain nombre de principes et en particulier que l'enseignement des adultes doit impérativement partir des situations de la vie quotidienne.

L'entraînement mental, initialement prévu pour la formation des "militants de la culture populaire", s'étend peu à peu à d'autres publics, en particulier à la formation des cadres, avec l'expérience de formation des agents de maîtrise aux Charbonnages de France, puis par la suite au CESI³² et avec la création par J. DUMAZEDIER et R. JOSSE du BASSEPI³³ (1957).

Il s'agit en fait d'une méthode d'apprentissage de la démarche scientifique expérimentale, qui donne une large place à l'analyse du milieu et à l'auto-documentation, et dont l'orientation est ainsi définie :

*"Faits → Idées → Actes. Partir des faits dans toute leur complexité, accéder aux théories explicatives issues de la culture savante qui sont autant d'ouvertures sur la vie, et rendus plus forts et mieux armés, affronter les exigences de l'action. Il s'agit bien de s'appuyer sur l'analyse dans un premier temps, puis briser les cadres de l'analyse pour effectuer les synthèses créatrices, inductrices d'action."*³⁴

Jean-François CHOSSON la nomme a posteriori "méthode d'éducabilité cognitive", dans la lignée de laquelle s'inscriront par la suite les ARL, la méthode Tanagra, le PEI et même la méthode de La Garanderie.

³¹ Sont visées entre ces lignes les Universités populaires ou encore les Equipes sociales de Robert GARRIC

³² Raymond VATIER confie à Peuple et Culture le soin d'organiser un "Programme de formation générale au Centre Interentreprises de formation" qui accorde une large place aux matières scientifiques, mais également aux exercices d'activité intellectuelle. Paris, Peuple et Culture 1963, 57 p. non publié. Document cité par J.F. CHOSSON, 1991, **Pratiques de l'entraînement mental**, Armand Colin

³³ Bureau d'Application des Sciences Sociales et de l'Education Populaire pour l'Industrie. « *Le BASSEPI apprend une réflexion innovante et prophétique sur l'application des objectifs et méthodes de l'éducation populaire au secteur industriel : les méthodes sociologiques pour l'analyse des besoins de formation des cadres, l'entraînement mental pour les catégories en situation de promotion et les réflexions sur les contenus de la culture générale des dirigeants à partir des expériences issues des grandes entreprises françaises et américaines. Mais cette tentative ne sera pas suffisamment structurée et restera peu soutenue par l'ensemble du mouvement* ». J. F. CHOSSON (Dir.), **Peuple et Culture, 1945-1995. 50 ans d'innovation au service de l'Education Populaire**, Peuple et Culture, 1995, p. 24

³⁴ J.F. CHOSSON, **Pratiques de l'entraînement mental**, opus cit.

La première formalisation de la méthode, sous forme d'une série d'exercices, date de 1946. Une deuxième formalisation paraîtra en 1964 sous forme de fiches séparées. Ce document, appelé la "bible marocaine" par les militants, résulte d'une expérimentation menée par J. LEVEUGLE dans le domaine de la formation des cadres au Maroc. Mais ces formalisations ne sont que des modèles.

"Les paraphraser et utiliser systématiquement les exercices indiqués auraient été une redoutable erreur"³⁵.

Elles servent de référence à l'animateur qui garde toute latitude pour organiser sa pédagogie sur les principes de l'alternance entre des exercices analytiques et le mouvement global de la pensée. Cela suppose, de la part de l'animateur, une très grande rigueur intellectuelle et une véritable maîtrise de l'ensemble de la démarche. C'est sans doute pourquoi l'entraînement mental aura quelques difficultés à s'imposer par la suite, ce n'est effectivement pas une formation "clef en main".

Elle a aussi ses détracteurs, ceux qui accusent les formateurs de l'entraînement mental d'être des "colonisateurs"³⁶ de la pensée opérant une "conversion mentale" par l'inculcation d'une pensée jugée trop rationnelle. J.F. CHOSSON note, de plus, qu'à la fin des années 50, le courant "non directif" devient hégémonique. La dynamique des groupes devient un passage obligé. Or, l'entraînement mental vient à l'encontre de ce courant :

"N'y a-t-il pas quelque mystification de la part des psychosociologues, à prétendre ainsi au monopole, en particulier en négligeant la dynamique des contenus et la nécessaire ascèse des apprentissages rigoureux basés sur des mécanismes de renforcement ?"³⁷

On le voit, deux écoles s'affrontent. La dynamique des groupes convient sans doute mieux aux cadres, qui, possédant déjà une culture et des outils d'auto-formation, attachent plus d'importance aux aspects relationnels de la communication qu'aux contenus. J.F. CHOSSON note qu'il n'en est pas de même pour les catégories moins favorisées.

Toujours est-il que pour toutes ces raisons, y compris peut-être aussi pour des raisons financières³⁸, l'entraînement mental, malgré plusieurs refontes ou adaptations visant à

³⁵N. CHARLOPEAU, J.-F. CHOSSON, 1966, **52 fiches de méthodologie du raisonnement par l'entraînement mental**, FAYARD, p. 21

³⁶ J.F. CHOSSON, **Pratiques de l'entraînement mental**, opus cit. p. 29

³⁷Ibid. p. 30

³⁸Le fait que l'entraînement mental soit porté par un mouvement d'éducation populaire, donc ne s'intéressant pas au seul monde du travail, à une époque où les priorités se portent principalement sur le développement industriel n'est peut-être pas étranger au fait que Peuple et Culture n'ait pas obtenu un soutien suffisant de la part de l'appareil public. Déjà en 1954, Joffre DUMAZEDIER dénonçait, dans les colonnes du Monde, le manque de crédits et le sous-équipement de la France en matière d'éducation populaire : "C'est des besoins fondamentaux de la nation qu'il faut essayer de partir encore une fois. C'est dans les champs et les usines, les écoles primaires et les centres d'apprentissage, les facultés et les grandes écoles, c'est dans ce réseau serré d'associations de

réduire notamment son aspect par trop linéaire, ne connaîtra pas le développement escompté par ses promoteurs.

d) La dynamique de groupes

Introduits en France plus tardivement et donc après tant de rationalité dans les méthodes de formation, les groupes de diagnostic et autres méthodes s'inscrivant dans le courant de la dynamique des groupes affichent leur différence. C'est sans doute ce qui leur donnera un tel impact.

Le mouvement est né aux USA en 1947, à la suite des recherches sur les interrelations humaines de K. LEWIN et de J.-L. MORENO. De nombreuses élaborations théoriques vont suivre.

C'est en 1956 que le premier séminaire d'essai a lieu en France, un an après le séminaire international de T. Group de Bethel auxquels participaient pour la France G. HASSON, R. MERRHEIM, R. PAGES, M. PAGES, et C. FAUCHEUX. A la suite de cette expérience, quelques groupements se donnent pour objectif de pratiquer et diffuser en France, sous des formes théoriques et techniques diverses, des adaptations françaises du T. Group américain. Ainsi en est-il du Groupe français de sociométrie, du Mouvement socio-analytique, de l'ARIP (Association pour la recherche et l'intervention psychosociologiques), de l'ANDSHA (Association Nationale pour le développement des sciences humaines appliquées).

La formation psychosociale répond à plusieurs besoins nés des changements opérés dans le monde du travail au cours des dernières années : la taille des entreprises, une nouvelle répartition des responsabilités entre les dirigeants, les ingénieurs et les contremaîtres, la rapidité des accélérations technologiques, etc. tout cela conduit à plus de concertation, à plus d'échanges d'information. Le recours au travail d'équipe est de plus en plus urgent et nécessaire, surtout au niveau de la préparation des décisions impliquant le diagnostic d'une situation globale et un pronostic pertinent (J. MAISONNEUVE).

Le T. Group ou encore groupe base, groupe de diagnostic, groupe centré sur le groupe, groupe de rencontre... se pose comme une nouvelle méthode de formation aux relations humaines, de type "expérientiel", et voulant aboutir à une modification en profondeur des

loisirs sportifs, touristiques et culturels, qu'il faut prendre la véritable mesure des réformes indispensables." **Le Monde** du 6 novembre 1954.

Il semble que Joffre DUMAZEDIER n'ait pas été alors entendu ou compris (cf. entretien du 5 juin 1996), les choix se portent ailleurs et la suite confirmera cette tendance...

attitudes. Il réunit généralement entre dix et quinze participants sous la conduite d'un animateur spécialisé. Participants et animateur sont assis à la même table, pour des sessions pouvant s'étendre sur plusieurs jours voire plusieurs semaines selon l'espacement des séances. En principe, les participants ne se connaissent pas entre eux et ne connaissent pas non plus l'animateur avant le début du groupe. Ils sont placés en situation d'interagir et vont se trouver progressivement à même de contrôler leurs interactions (J. ARDOINO).

La diversité des approches a sans doute mis en lumière les différentes dimensions possibles du problème des relations humaines à l'intérieur d'un groupe et de celui de la décision. Elle a aussi créé beaucoup de confusion. Ceci conduit G. PALMADE, dans un article de 1959³⁹ à proposer une définition opératoire de la décision. Son texte, très rigoureux mais aussi très théorique est d'un abord relativement difficile et sans doute peu accessible à toute une frange du public auquel pourrait s'adresser ces sessions de perfectionnement. Est-ce à dire que d'une simplification outrancière comme celle du TWI, la formation des cadres s'oriente à présent vers un ésotérisme débridé ? C'est ce que ne manquent pas de clamer les pourfendeurs de la formation psychosociale. D'autre part, le fait que les groupes de formation impliquent la personne dans sa totalité, y compris - et même surtout - dans ses composantes affectives entraînent fascination et rejet. Ces "coupeurs de cheveux en quatre" comme sont parfois vécus les psychosociologues, sont facilement traités de terroristes. Sans doute quelques abus ici ou là ne sont-ils pas étrangers à cela. Pourtant, que cette nouvelle approche de la formation réponde à un effet de mode ou qu'elle colle d'une manière adaptée à des besoins réels, il reste que son expansion sera sans précédent dans la décennie qui va suivre.

En conclusion de ce bref tour d'horizon des pratiques qui ont cours en éducation des adultes, il faut insister sur le fait qu'ont été rassemblées ici des méthodes qui ne se situent pas du tout sur le même plan.

En effet, la méthode CARRARD et le TWI ne sont que des méthodes au service d'une efficacité et d'une rentabilité immédiates. Ce sont des méthodes que l'on pourrait qualifier de normatives et d'utilitaires dans le sens où elles visent plus l'adaptation à la tâche que la formation véritable.

L'entraînement mental est par essence très différent. Il représente un moyen de tendre vers un projet idéologiquement défini. L'humanisme révolutionnaire qui le sous-tend a peu de chose à voir avec l'idéologie capitaliste de développement du profit. C'est une méthode

³⁹G. PALMADE, 1959, "Sessions et séminaires de perfectionnement aux relations humaines dans l'entreprise", *Hommes et techniques*, 169, hors série, 45-51

qui vise à autonomiser. Ce n'est pas l'adaptation à la tâche qui est recherchée ici, mais la transformation des attitudes pour une meilleure maîtrise de l'environnement extérieur.

La dynamique des groupes quant à elle est plus ambivalente. D'un côté, elle se rapproche des méthodes strictement utilitaires puisqu'elle vise également l'efficacité dans le travail, de l'autre, elle se rapproche d'une formation autonomisante. Ici aussi, et plus que jamais, c'est la transformation de la personnalité profonde qui est recherchée. Son introduction en France marque par ailleurs une étape importante dans un domaine qui dépasse largement celui de l'éducation des adultes : c'est l'incursion généralisée des sciences humaines dans toute leur complexité (pas sous une forme appauvrie comme on l'avait vu précédemment) dans le monde socio-économique. De nouvelles problématiques vont ainsi voir le jour et transformer de manière significative la culture du monde de l'entreprise.

Malgré ces différences profondes, un fait unit ces méthodes : c'est qu'elles sont initiées (sauf pour la méthode CARRARD, un peu plus ancienne) dans l'immédiat après-guerre et se répandent dans la décennie 50 qui est décidément fertile en initiatives de toutes sortes. Il était nécessaire de s'y arrêter afin de mieux comprendre les spécificités des pratiques qui se développent au même moment à Nancy. Néanmoins, il ne faut pas perdre de vue que ces méthodes sont finalement très peu répandues et qu'elles sont initiées par des novateurs en direction de publics limités. La grande majorité des formations pour adultes, celles qui se déroulent en cours du soir, passent à côté de ces « innovations » et ne proposent que des enseignements dispensés selon les plus traditionnelles des méthodes expositives.

Le renouveau, en cette fin de décennie, vient donc bien de l'initiative privée et, exception faite des mouvements d'éducation populaire, du côté du monde de l'entreprise. Un « modèle » sert de référence, familièrement appelé le « style BHV » : B, comme J. BERNASSE⁴⁰ (sous-directeur du personnel et des relations sociales de Kléber-Colombes et membre du Groupe Amical des Responsables de Formation), H, comme HASSON, et V, comme VATIER. La diffusion de ces idées passe par la production de littérature spécialisée, comme le livre de VATIER, *Développement de l'entreprise et formation des hommes*, qui fait référence et dans lequel il développe l'idée d'une formation adaptée à la fois aux besoins des hommes et à ceux de l'entreprise, tout en mettant en garde contre certains effets pervers pour les hommes que ce système peut développer. B. SCHWARTZ en a signé une des préfaces. Ce qu'il dit du silence de l'Université sur le sujet de l'éducation des adultes ne nous semble pas convaincant :

⁴⁰ A moins que ce ne soit B, comme BOSQUET (service d'études des problèmes de personnel dirigé par VATIER) ou comme BARBICHON (Charbonnages de France) ou encore comme BREGEON (SNECMA), les avis divergent selon les personnes interviewées. Cf. différents entretiens.

« Un certain nombre de livres traitant des problèmes de formation dans l'industrie ont récemment vu le jour. Ils ont le plus souvent pour auteurs des spécialistes industriels. Rares sont, par contre, les publications concernant la formation des étudiants émanant de professeurs. D'où vient cette apparente contradiction ? Tout simplement du fait que la formation généralisée et systématique de l'industrie constitue un phénomène nouveau et donc à créer : des hommes, des industriels surtout se sont lancés courageusement à l'œuvre puis, désirant faire profiter les autres de leurs expériences, ont écrit des ouvrages. L'Education scolaire étant par contre aussi vieille que le monde, les éducateurs n'avaient aucune raison de multiplier les rapports n'ayant comme autre objet que de décrire des méthodes bien connues et classiques depuis des siècles. »⁴¹

⁴¹ B. SCHWARTZ, 1960, « Former c'est instruire, c'est aussi éduquer », Préface au livre de R. VATIER, 1960.

23. Education permanente

231. Education populaire et éducation permanente

L'idée d'éducation permanente est vieille comme le monde. Il n'est pas question de refaire ici l'historique de la naissance et des évolutions du concept. D'autres, nombreux, l'ont déjà fait. On peut constater tout de même que le terme se répand dans la littérature spécialisée principalement dans la décennie 60 et plus encore sans doute à partir du moment où l'UNESCO et le Conseil de l'Europe s'en emparent (respectivement 1965 et 1967).

En France pourtant, c'est bien dans les années 50 que le terme en vient à s'imposer et qu'il connaît, à travers divers textes officiels, une reconnaissance institutionnelle.

L'expression "Education permanente" est employée officiellement pour la première fois dans un avant-projet de réforme de l'Enseignement par P. ARENTS, responsable de la Ligue de l'Enseignement et alors Inspecteur de l'éducation populaire en 1955. Il la définit comme :

*"un essai de réponse cohérente à l'ensemble des problèmes de désadaptation que pose au travailleur et au citoyen modernes la civilisation nouvelle dans laquelle nous venons d'entrer brutalement"*⁴²

En 1956, ensuite, le ministre R. BILLIERES⁴³, reprenant l'avant-projet de P. ARENTS, en intègre les grandes lignes dans son projet de loi-cadre portant sur la réforme de l'enseignement. Il donne à l'éducation permanente quatre objectifs : le développement de la culture humaine générale donnée à l'école, le perfectionnement professionnel et technique, l'adaptation et le reclassement des adultes, et la promotion du travail.

A. LEON⁴⁴ note que précédemment, notamment dans le plan Langevin - Wallon, les préoccupations relatives à la "formation permanente et intégrale", inspirées par l'esprit de la résistance, se faisaient plutôt jour à travers une éducation populaire.

S'il est "créé" par la Ligue de l'Enseignement (via P. ARENTS), le concept sera surtout porté par la suite par Peuple et Culture, qui lui donnera un contenu plus large, en particulier avec P. LENGAND et J. LEVEUGLE. Ce serait d'ailleurs, selon Y. PALAZZESCHI, P. LENGAND qui aurait introduit le terme à l'UNESCO lorsqu'il y est entré, au Département "Education des Adultes".

⁴²P. ARENTS, 1955, Elaboration d'un projet de réforme de l'enseignement, Ligue Française de l'Enseignement, cité par L. LESCAR, 1972, *Essai bibliographique sur l'Education permanente*, Volet I. De l'éducation populaire à l'éducation permanente, INRDP, p. 67

⁴³Cf. supra, chapitre "De la promotion ouvrière à la promotion sociale : l'Etat légifère"

⁴⁴A. LEON, 1978, "L'éducation permanente. Evolution des concepts et des fonctions", in M. DEBESSE, G. MIALARET, *Traité des sciences pédagogiques, T8, Education permanente et Animation socio-culturelle*, Paris, PUF, 11-38

Cette incursion de l'éducation permanente est donc tout à fait nouvelle. Nouveau encore, note M. DAVID, est le rapprochement qui est fait entre promotion du travail et éducation permanente :

"Voici donc que la promotion du travail non seulement est intégrée à l'éducation permanente, mais que celle-ci est conçue comme étant de nature à prendre le relais de celle-là, dans toute la mesure où l'école est appelée à se substituer à l'usine pour permettre aux travailleurs, qui en ont les capacités, de monter dans la «hiérarchie professionnelle»".⁴⁵

232. Education permanente, Université et Industrie

A la fin de la décennie, l'expression "Education permanente" va connaître un développement exponentiel. Elle devient en fait un quasi synonyme "d'éducation des adultes" et gagne les milieux de l'industrie, comme en témoigne cette vive réaction au projet de loi BILLIERE par André CONQUET de la Chambre de Commerce de Paris :

"C'est assez dire qu'il faut une certaine dose d'humour pour garder son sérieux devant les prétentions de chef d'orchestre de l'éducation permanente que ce puissant ministère manifeste aujourd'hui. Nous nous réjouissons fort de l'intérêt porté en haut lieu à l'éducation permanente, mais étant donné l'antériorité de l'initiative privée dans ce domaine, nous voudrions qu'on n'eut point l'air de découvrir des «terrae ignotae» et qu'on consentît, surtout, à s'informer des résultats obtenus par des institutions qui ont fait leurs preuves !"⁴⁶

Dans cet article assez virulent, A. CONQUET ne remet pas en question la nécessité d'un "perfectionnement continu", mais le fait que celui-ci puisse se faire à l'intérieur de l'université - qui ne connaît rien des réalités industrielles - et qui dispense un enseignement sur le seul modèle de la pédagogie traditionnelle, jugé complètement inadapté au public adulte. Selon lui, l'université est totalement incapable d'assumer ce rôle sans une liaison étroite avec "le monde des professions". Le thème de la liaison Université-Industrie est en effet récurrent depuis le début de la décennie, mais sa réalisation, en dehors du cadre d'initiatives bien particulières comme les cours du PST du CNAM et des centres d'Université comme Grenoble et Nancy⁴⁷, a bien du mal aboutir.

⁴⁵M. DAVID, 1976, opus cit.

⁴⁶A. CONQUET, 1957, "Le monde des professions et l'éducation permanente", Qu'est-ce que l'éducation permanente ?, **Educateurs**, 72, nov-déc. 1957

⁴⁷Rappelons que A. CONQUET intervient dans les cycles de perfectionnement des ingénieurs et cadres du CUCES.

En fait, les "mentalités" ne sont pas préparées à cette collaboration :

"Cette liaison Université-Industrie, si souvent réclamée de divers côtés, est absolument nécessaire. Elle est même dans la nature des choses... et qu'on en parle tant montre bien qu'il y a des communications qui ne s'établissent pas dans notre système social. (...)

Ce qui irrite le plus les milieux industriels, c'est cette fâcheuse habitude de prôner la liaison Université-Industrie, puis de laisser entendre que ces industriels, ou ces cadres qu'on a recrutés comme professeurs, ne seront jamais que des éléments de seconde zone... qu'il serait peut-être bon de leur donner au préalable une formation pédagogique... Alors que les progrès en pédagogie des adultes (curieuse association de mots !) sont surtout le fait des milieux industriels !

Irritant aussi d'entendre confesser qu'il est bien déplaisant pour l'indépendance de l'Université d'avoir l'air soumise aux «puissances de l'argent» dès qu'elle collabore avec l'industrie.

Irritant aussi de constater avec quel mépris, parfois, sont analysées certaines réussites en matière de formation, sous prétexte qu'elles ne sont pas désintéressées... alors qu'on a rarement pris la peine d'étudier, à l'échelon des intéressés, le profit qu'ils en ont tiré.

Irritant, inquiétant même, de lire toutes les dissertations auxquelles donnent lieu la vie en usine, les relations entre supérieurs et subordonnés... qui témoignent d'une singulière ignorance des «situations réelles».

C'est à cette ignorance mutuelle qu'il faut remédier. Mais en ajoutant «mutuelle», nous sommes charitables, car il faut bien l'avouer, ceux qui ont le plus à apprendre, ce sont ceux qui ne connaissent d'autre milieu que celui qu'ils ont toujours connu, comme élève d'abord, comme professeur ensuite !"⁴⁸

Ce texte est particulièrement intéressant car, outre sa violence de ton qui reflète bien l'absence d'échanges réels entre ces deux mondes par nature - ou par histoire - si opposés, il aborde un certain nombre de thèmes qui reviendront régulièrement tout au long de la mise en place de l'institutionnalisation de l'éducation des adultes, et qui seront donc objet de débat, parfois même de conflits violents, à l'intérieur du Complexe de Nancy. Ainsi en est-il notamment de l'articulation public/privé, pédagogie traditionnelle/pédagogies nouvelles, monde réel (monde du travail)/tour d'ivoire de l'Université....

Il faut reconnaître que l'université a quelque peine à sortir franchement de ses murs, comme l'affirme A. BOUTET DE MONVEL, Agrégé de l'Université, en 1959, dans les

⁴⁸Ibid., p. 528-529

colonnes de la revue **Education Nationale**. Cette dernière veut instituer un "dialogue entre l'Université et les différents champs d'activité du pays". Cette démarche n'est d'ailleurs pas sans risques et des précautions sont prises pour déjouer la méfiance et les réserves des enseignants. Mais le moment se prête semble-t-il à un tel dialogue : en effet, l'enseignement à tous les niveaux est en crise. Les projets successifs de réforme scolaire en sont le reflet. Ce malaise trouve sa source en partie dans l'évolution sociale et économique accélérée qui a profondément modifié la physionomie de la France. L'université doit s'adapter :

"S'accroître, et muer est pénible à tout organisme ; plus particulièrement pénible à l'Université ; et ceci est naturel. Car la culture et l'enseignement sont avant tout tradition et doivent le demeurer. Mais en tant que tels, ils sont exposés à se refermer sur eux-mêmes et à développer des formes quasi liturgiques qui n'ont plus de contact avec la vie. Certes il ne faut pas, en matière de pédagogie, sous-estimer le rôle de disciplines et d'exercices sans rapport avec les activités adultes. Ils font partie de toute culture. Il arrive (...) que ce décalage devient ruineux.

*La première urgence nous paraît être d'en prendre conscience et de le mesurer."*⁴⁹

On sent bien à travers ces propos la distance à parcourir pour que le désir d'ouverture ici prôné puisse trouver sa réalisation effective. C'est que "culture" et "travail" ont une histoire conflictuelle. Sont en jeu des questions de pouvoir ou de maîtrise de la formation des hommes. Des idéologies peu compatibles entrent ici en concurrence, le long terme s'opposant au court terme, le désintéret au profit, la culture générale à la spécialisation professionnelle, etc. Pourtant un terrain d'entente peut être trouvé dans le fait que le monde du travail a récemment découvert que trop de spécialisation pouvait aller à l'encontre des intérêts de l'industrie. Ainsi, BOUTET de MONVEL remarque que de grandes firmes industrielles, telles que Esso-Standard ou IBM ont organisé "leur propre université" pour leurs cadres :

*"Il ne s'agit point ici d'enseigner, comme dans certains instituts, des techniques psychologiques de la vente ou de l'organisation administrative, formation sans doute nécessaire, mais d'une teneur culturelle douteuse. Il s'agit bel et bien d'apporter des connaissances et de provoquer la réflexion dans des domaines culturels éprouvés, sans rapport apparent avec l'activité professionnelle immédiate : littérature, histoire, philosophie. Ceci simplement parce qu'on a pris conscience que les tâches complexes de la production moderne requièrent des esprits curieux, disponibles, capables de dominer des ensembles, d'adapter leur regard à des perspectives nouvelles, et que nulle formation n'était plus efficace en ce domaine que la culture générale."*⁵⁰

⁴⁹A. BOUTET DE MONVEL, 1959, "L'Université et le monde du travail", **L'Education Nationale**, 1, 1er janvier 1959, 1-2

⁵⁰Ibid.

A la fin de l'article, on ne peut qu'être convaincu que le monde de l'industrie a en fait bien plus besoin de l'université que l'université de l'industrie. Ce n'est peut-être pas entièrement faux et c'est sans doute ce déséquilibre qui crée beaucoup "d'irritation" chez les industriels qui ne voient pas beaucoup les choses bouger du côté de l'université. C'est aussi sans doute parce qu'elles ne bougent pas beaucoup que les quelques expériences en la matière (Grenoble, le CUCES et aussi l'Ecole des Mines de Nancy) sont très souvent citées en exemple, encensées et vraisemblablement aussi un peu sur-valorisées.

Une personnalité va faire beaucoup pour promouvoir le rapprochement de l'industrie et de l'université, et pour le développement du concept d'Education permanente dans les milieux industriels, c'est Gaston BERGER.

Depuis 1953, il a été Directeur adjoint, puis Directeur Général de l'Enseignement Supérieur.

Il est également le fondateur, en 1957, du "Centre International de Prospective" qui réunit dans son conseil des personnalités représentatives de l'Université, de l'industrie et de l'Action publique⁵¹ et qui a pour but "*l'étude des causes techniques, scientifiques, économiques et sociales qui accélèrent l'évolution du monde moderne et pour la prévision des situations qui pourraient découler de leurs influences conjuguées.*"⁵²

A la suite de la réforme de l'Ecole des Mines, Gaston BERGER demandera à Bertrand SCHWARTZ de participer aux réflexions du groupe, qui se réunit régulièrement et édite une revue "Prospective", dont le premier numéro paraît en mai 1958. Cette expérience apporte beaucoup à B. SCHWARTZ. Il y rencontre des personnalités qui vont, dit-il beaucoup le marquer, comme Louis ARMAND ou François BLOCH-LAINE.⁵³ Il y retrouve également Marcel DEMONQUES, qu'il connaît déjà pour être le Président des anciens élèves de l'Ecole des Mines de Nancy.

⁵¹"L'association est administrée par un Conseil composé de 15 membres au plus dont : un président, six vice-présidents dont deux seront représentatifs de la Recherche et notamment de l'Université, deux autres seront représentatifs de la Production et notamment de l'Industrie, de l'Agriculture et du Commerce, et deux autres seront représentatifs de l'Action publique, notamment de l'Etat et des Collectivités publiques, un Secrétaire Général, un Trésorier et un Trésorier adjoint" Ainsi, le premier conseil se compose de Gaston BERGER, Président, et de Louis ARMAND, Président honoraire du Conseil d'Administration de la SNCF, Président de l'Euratom, François BLOCH-LAINE, Inspecteur des Finances, Directeur Général de la Caisse des Dépôts et Consignation, Pierre CHOUARD, Professeur à la Faculté de Paris (Physiologie végétale), Membre de l'Académie d'Agriculture, Jacques PARISOT, Doyen honoraire de la faculté de médecine de Nancy, ancien président de l'Assemblée mondiale de la Santé, Georges VILLIERS, Président du Conseil National du Patronat français, Arnaud de VOGUE, Président de Saint-Gobain, André GROS, Président de la Société Internationale des Conseillers de Synthèse, ancien vice-président de la Fondation française pour l'Etude des Problèmes humains, Marcel DEMONQUE, Vice-président, Directeur général de la société "Ciments Lafarge", Pierre RACINE, Conseiller d'Etat, ancien Directeur des stages à l'Ecole Nationale d'Administration. Extrait des statuts du Centre International de Prospective, *Prospective*, 1, PUF, mai 1958

⁵²Ibid.

⁵³ Entretien avec B. SCHWARTZ

L'attitude prospective consiste à observer finement les faits présents pour comprendre, plus que d'expliquer, de quoi demain sera fait. Pour Gaston BERGER, il est nécessaire de concentrer son regard vers un avenir lointain et global pour tenter de déduire les conséquences des tendances futures générales qui peuvent être pressenties au temps présent.

*"L'esprit prospectif n'est en aucune manière celui d'une planification universelle et inflexible : il ne prédétermine pas, il éclaire. Nous croyons qu'une telle attitude s'impose aujourd'hui aux hommes d'action. (...) L'étude des transformations qui s'opèrent sous nos yeux semble bien susceptible de nous éclairer non seulement sur l'avenir qui se prépare mais sur le mouvement qui s'est développé à travers toute l'aventure humaine et sur le sens même de notre existence."*⁵⁴

Le Groupe Prospective, parce qu'il est constitué de personnalités qui comptent dans le monde socio-économique d'alors, jouera vraisemblablement un rôle très important dans la diffusion des idées d'éducation permanente et dans la prise en compte du "facteur humain" dans la formation des cadres, auprès du patronat français et des décideurs publics. Gaston BERGER est en effet beaucoup préoccupé de ces questions comme le montrent ses articles ou les textes des conférences⁵⁵ qu'il a données à la fin des années 50 et jusqu'à sa mort accidentelle en novembre 1960 : "L'accélération de l'histoire et ses conséquences pour l'éducation" (1957), "Education et enseignement dans un monde en accélération" (1958), "Humanisme et technique" (1958), etc.

Des fragments de ses textes, très imagés, seront abondamment cités dans les écrits sur le thème de l'éducation des adultes dans les années qui vont suivre, y compris par B. SCHWARTZ et notamment pour appuyer l'idée qu'il n'est plus concevable d'arrêter la formation des hommes à leur entrée dans la vie active car "*le savoir s'use et se démode encore plus vite que les machines*"⁵⁶, parce que le monde change vite, et même de plus en plus vite.

*« Ce que nous devons apprendre, ce n'est pas à changer une fois, c'est à nous transformer sans cesse pour être toujours adapté. Le difficile n'est pas de savoir être grand mais de savoir grandir. Cessons d'avoir le comportement d'un Bernard L'Ermite qui passe de coquille en coquille, à travers les crises, pleine de risques, de ses déménagements successifs. A la raideur des paliers discontinus, substituons la souplesse d'une permanente adaptation, seule capable de suivre la rapide cadence de notre progrès ».*⁵⁷

⁵⁴G. BERGER, 1958, L'attitude prospective, préface, **Prospective**, 1, PUF, mai 1958

⁵⁵Réunis dans l'ouvrage paru après sa mort : G. BERGER, **L'homme moderne et son éducation**, Paris, PUF, 1968, 368 p.

⁵⁶G. BERGER, "Education et enseignement dans un monde en accélération", opus cit.

⁵⁷ Citation de G. BERGER reprise par L. ARMAND, M. DRANCOURT, 1961, **Plaidoyer pour l'avenir**, cité par J. ARDOINO, **Propos actuels sur l'éducation**, Gauthier-Villars, 1969, p. 40

A travers ces lignes point l'idée d'une formation qui transforme la personnalité. Notons encore ces quelques lignes :

"Remarquons ce qu'on pourrait appeler le temps d'inertie dans la transmission des connaissances. Un professeur de lycée a une carrière qui dure environ quarante ans. Il lui a fallu cinq à dix ans pour se former. La période moyenne de communication du savoir est, dans son cas, de l'ordre de vingt-cinq à trente ans : une demi-carrière plus le temps de formation. Ainsi dans les meilleures conditions possibles, en supposant qu'on lui ait fourni à la Faculté les informations les plus récentes, en supposant aussi que les élèves qu'il enseigne lui-même pourront utiliser tout de suite ce qu'ils apprennent, ce qui n'est jamais le cas, le temps d'inertie est bien plus étendu que le temps qu'il faut à la science et à ses applications techniques pour se transformer. C'est un fait dont nous devons tenir grand compte, lorsque nous pensons aux conditions dans lesquelles l'enseignement doit être dispensé.

De ce qui précède, deux conséquences doivent être tirées : l'une est que l'instruction qui donne des connaissances doit céder le pas devant l'éducation qui forme des hommes. L'autre est que l'éducation doit être permanente".⁵⁸

On retrouve, dans cette dernière phrase deux idées majeures à partir desquelles Bertrand SCHWARTZ bâtit, au même moment, sa réforme de l'Ecole des Mines et qu'il développera par la suite au sein du CUCES.

Ainsi ce concept d'éducation permanente, né des milieux de l'éducation populaire et porteur d'un projet militant d'accès au savoir pour tous et tout au long de la vie va être progressivement détourné de son idéologie première et « récupéré » par une élite du monde économique, sans doute réformiste, mais loin d'être révolutionnaire. Elle en fait un concept opérationnel, adapté au contexte économique du moment. L'acception schwartzienne du terme, dans ses premiers développements, est bien plus proche de cette dernière mouture que de la première. En effet, l'éducation permanente telle que la défendent alors en particulier les militants de Peuple et Culture se veut bien plus globale, moins « inféodée » au monde du travail. C'est d'ailleurs, entre B. SCHWARTZ et J. DUMAZEDIER un point, sinon de conflit, du moins de débat, voire d'incompréhension mutuelle. De fait, les relations futures entre le Complexe de Nancy et Peuple et Culture resteront très ambivalentes...

⁵⁸Ibid. p. 119

3 - A NANCY : LA REFORME DE L'ECOLE DES MINES

En 1956, les travaux de la Commission de modernisation de la main-d'œuvre appelle l'attention sur les besoins de la France en techniciens, et comme le commente J. FOURASTIE, "*le problème est grave*" :

"Il n'y a pas de progrès technique sans techniciens. Or la France ne décerne pas plus de diplômés d'ingénieurs en 1955 qu'en 1900 ! (...) Pour une population 3,5 fois plus forte, les Etats-Unis forment vingt-cinq fois plus d'ingénieurs et soixante fois plus de techniciens supérieurs.

Ce problème est grave : ce n'est pas à des hommes qui ignorent les équations du second degré que l'on peut confier les complexes machines modernes ; ce n'est pas en rejetant vers les facultés de droit et les facultés de lettres la masse des bacheliers que l'on pourra élever le niveau de vie de ce peuple".¹

Or, si la masse des bacheliers se dirige vers le droit ou les lettres, c'est que les études d'ingénieur sont quasiment inaccessibles. Dans la plupart des cas, les élèves ingénieurs sont recrutés par concours. Ces concours sont généralement très difficiles et exigent de la part des candidats un séjour dans des "classes préparatoires" qui se prolonge parfois sur plusieurs années (de 3 à 4 années de préparation pour 95% des élèves candidats à l'entrée à l'Ecole Centrale des Arts et Manufactures selon une étude menée en 1954 par l'Association générale des préparations aux Grandes écoles scientifiques²).

La sélection est drastique, car les places sont limitées. Par exemple en 1954, 1510 candidats se présentent à Polytechnique pour 250 reçus (soit plus de 83 % de refusés !). En province également, les places sont rares.

C'est dans ce contexte et en réponse à la pression du patronat que des réformes s'amorcent dans la formation des ingénieurs : augmentation des promotions d'entrée, incitations diverses à l'orientation des jeunes vers les études scientifiques, allégement de la sélection, nouveaux contenus d'études, etc.

De nouvelles conceptions de la formation des ingénieurs et techniciens voient ainsi le jour. Ainsi à la rentrée 1957 deux initiatives particulièrement remarquables se concrétisent : l'ouverture de l'INSA (Institut National des Sciences Appliquées) à Lyon et la réforme de l'Ecole des Mines de Nancy.

Pour ce qui est de l'INSA, notons simplement que ce nouvel institut recrute sans concours et qu'il est chargé d'accueillir progressivement des promotions de plus en plus

¹J. FOURASTIE, 1956, "Aperçus sur notre évolution économique", **L'Education nationale**, 1, janvier, 2-5

²M. PERICARD, 1956, "On demande des ingénieurs", **L'Education nationale**, 1, janvier, 6-10

importantes, jusqu'à 2 000 élèves³, ce qui est considérable comparé aux traditionnelles promotions comprises en 20 et 250 élèves selon les Grandes écoles.

La réforme de l'Ecole des Mines de Nancy, quant à elle, est essentielle pour comprendre les bases du Complexe de Nancy. Sans cette réforme, il est d'ailleurs probable qu'il n'aurait jamais existé. Les lignes qui suivent doivent beaucoup au travail de Françoise BIRCK sur l'histoire de l'Ecole des Mines⁴.

L'Ecole des Mines (au départ Institut Métallurgique et Minier) est née en 1919 d'un compromis entre l'Université et le corps des Mines. Elle est originale par bien des aspects. Elle dépend en effet du Ministère de l'Education Nationale, au contraire de l'Ecole des Mines de Saint-Etienne ou de celle de Paris qui dépendent, elles, du Ministère de l'Industrie. Elle est donc placée sous la responsabilité du rectorat. Pourtant, elle laisse place à une implication très importante des milieux professionnels, avec une représentation majoritaire de représentants des industries métallurgiques et minières régionales à son Conseil d'Administration. Autre manifestation visible du compromis de départ, elle est administrée par une direction bicéphale. La direction générale est confiée à un universitaire, professeur de la faculté des sciences de Nancy et la direction technique à un ingénieur. Cette disposition est une mesure « transitoire » qui perdure jusqu'à la période qui nous intéresse.

Du point de vue de la pédagogie et des enseignements, elle se distingue également par des prises de positions relativement novatrices. Se voulant école d'application, la priorité est donnée au développement de l'esprit scientifique des élèves par l'observation. Une partie des enseignements techniques est dispensée par des ingénieurs et laisse une large place aux exercices pratiques, aux stages et aux visites d'usines. Des stages ouvriers ont été mis en place, dès le début, à la demande des industriels, selon un principe inspiré des pratiques américaines. Il s'agit de stages passés au milieu des ouvriers, d'une durée de trois semaines, mais qui ne mettent pas réellement les élèves en situation de travail. Ils sont d'ailleurs plusieurs fois remis en question, y compris par les élèves eux-mêmes qui ne leur reconnaissent pas une véritable efficacité. Dès le milieu des années 30, le programme comprend une initiation à la vie économique, sous forme de conférences données par des spécialistes.

L'association des anciens élèves, créée dès la sortie de la première promotion est puissante. Elle s'investit dans la reconnaissance institutionnelle de l'Ecole, dans la défense du diplôme et devient au fil des ans un partenaire à part entière des instances

³G. BERGER, 1957, "Une nouvelle conception de la formation des ingénieurs et techniciens : L'Institut National de Lyon", *L'Education Nationale*, **8**, février, 1-3

⁴ F. BIRCK, 1996, *Les écoles d'ingénieurs en Lorraine. L'Ecole des Mines de Nancy, 1919-1957*, A.R.E.S.L.I. Nancy, document multigraphié, 102 p. + annexes, non publié

dirigeantes. Marcel DEMONQUE, son président, devient une personnalité de poids dans le monde patronal. Non seulement il développe le groupe des « Ciments Lafarge » dans lequel il entre en 1946, mais il participe également à de nombreuses instances ou cercles qui comptent.⁵ L'Ecole recrute des élèves sur un concours de même niveau que le programme d'entrée à l'Ecole Polytechnique. Ces lauréats ont donc à leur passif plusieurs années d'études en classes préparatoires. Les promotions sont très réduites : le nombre de candidats admis diminue de 30 à 20 à la fin des années 30, afin de « maintenir le niveau de recrutement ». La scolarité dure trois ans et le programme des études est très lourd.

Pour s'adapter aux nouvelles nécessités de l'industrie, l'Ecole des Mines de Nancy doit se moderniser. En 1956, l'Ecole obtenant un crédit pour acquérir les terrains et pour bâtir une nouvelle construction, parc de Saurupt, le projet de développement peut devenir opérationnel. Il s'agit en particulier d'élargir les promotions de 20 à 25 élèves à 80 élèves. Le Conseil d'Administration et son Président A. GRANDPIERRE confie le projet de réforme à P. OLMER, directeur, et à B. SCHWARTZ, directeur technique.

P. OLMER a lui-même un parcours atypique. A la fois ingénieur et universitaire⁶, il a exercé précédemment à l'université de la Sarre et y a dirigé un centre de recherche métallurgique. A son arrivée en 1951, l'Ecole commence à introduire de nouveaux cours sur l'organisation du travail et sur les relations humaines. Rappelons qu'il deviendra par ailleurs directeur du CUCES en mai 1955.

B. SCHWARTZ quant à lui, est entré à l'Ecole des Mines comme professeur en 1948. Il est à l'époque le seul professeur à temps plein, les autres enseignements étant dispensés par des ingénieurs ou des assistants qui repartent une fois le cours terminé. Françoise BIRCK note qu'à l'époque les opportunités et les rémunérations offertes par les entreprises font apparaître en comparaison « tout à fait modeste une carrière dans une école de province » et que cette implication dans l'Ecole d'un polytechnicien tel que B. SCHWARTZ est appréciée à sa juste valeur par les membres du Conseil d'Administration. De sorte que, lorsque l'ingénieur en chef, SCHNEIDER quitte son poste de directeur technique en 1954, le CA appuie à fond la candidature de B. SCHWARTZ⁷. Cette reconnaissance des industriels va jouer à nouveau en 1957, lorsque P. OLMER annonce

⁵ Il est Président de la fédération des fabricants de chaux et de ciments, membre du CNPF de 1958 à 1965 où il démissionne car il est en désaccord avec la politique « passéiste » de la majorité du moment, membre du comité Rueff-Armand, du comité de préparation du Ve plan, du Centre de recherche et d'études des chefs d'entreprises et participe au groupe Prospective. Bibliographie établie par F. BIRCK, opus cit.

⁶ Il se décrit lui-même comme un « universitaire avec les mains dans le cambouis », entretien avec P. OLMER, 9 novembre 1995

⁷ C'est la première fois que ce poste n'est pas confié à l'ingénieur en chef de l'arrondissement minéralogique de Nancy-Metz. Cf. F. BIRCK, opus cit.

son départ. Malgré une candidature tout à fait légitime d'un universitaire au poste de direction, c'est celle de B. SCHWARTZ qui sera promue, et ceci en dépit de toutes les difficultés que sa nomination suppose⁸. En effet, pour bénéficier du titre, selon les statuts, B. SCHWARTZ devra devenir « universitaire » et passer du corps des Mines à l'Université, c'est à dire soutenir une thèse⁹. Il apparaît par ailleurs aux instances de l'Ecole tout à fait indispensable, pour que la réforme des études ait lieu, qu'elle soit menée à terme par celui qui a largement contribué à la mettre en projet.

B. SCHWARTZ dit puiser principalement ses idées de changement dans son expérience de la guerre qui l'a amené à découvrir que l'autonomie est capitale et qu'elle repose essentiellement sur l'écoute des autres¹⁰. Depuis 1948, il a eu tout le loisir d'écouter et de connaître bien les élèves de l'Ecole des mines (60 élèves toutes promotions confondues), de s'apercevoir qu'ils « s'ennuient à mourir » et de tenter de les détourner de leur ennui en leur proposant de temps en temps de s'intéresser à l'histoire de la musique par exemple...

Il est également à l'écoute d'intervenants et de responsables d'enseignements, comme un certain Jean-Joseph SCHEFFKNECHT, chargé d'enseignement à la faculté des Lettres de Nancy et responsable de l'enseignement de l'anglais à l'Ecole des Mines. Celui-ci, riche de ses expériences d'éducation populaire et d'animateur culturel,¹¹ développe les méthodes actives dans ses cours où il « s'amuse à faire de l'anglais » avec les élèves. B. SCHWARTZ se montre également ouvert à la proposition d'un sociologue industriel, Guy LAJOINIE, consultant d'entreprise d'un cabinet parisien (la COFROR¹²) et intervenant depuis 1955 au CUCES comme animateur des cycles « Relations Humaines ». G. LAJOINIE préconise d'introduire, à l'Ecole des Mines, la méthode de cas pour aborder les questions économiques et sociales, y compris celles concernant le conflit du travail et le syndicalisme. Il crée ainsi le cours de sociologie industrielle. Il se voit encore confier à partir de 1958 la responsabilité du stage ouvrier : sa préparation et son exploitation.¹³

Donc une fois le diagnostic d'ennui posé, une fois entrevues d'autres méthodes d'enseignement plus actives, tous les éléments de la réforme vont « logiquement » se

⁸ F. BIRCK affirme que la candidature de B. SCHWARTZ est soutenue au niveau du Ministère par G. BERGER, qui ne le connaît pas encore personnellement mais qui a été alerté par M. DEMONQUE.

⁹ Sa nomination à un poste de professeur associé lui permet de diriger l'école pendant deux ans tout en préparant sa thèse sur les pressions de terrain dans les mines.

¹⁰ Entretien avec B. SCHWARTZ, 22 novembre 1995

¹¹ Il intervient dans la formation d'animateurs de colonies de vacances, monte et joue un spectacle de marionnettes, et il fait une étude sur l'entraînement mental de Peuple et Culture

¹² Compagnie Française d'Organisation

¹³ Entretien avec G. LAJOINIE, 25 octobre 1995

mettre en place : division du nombre de cours par deux pour donner aux élèves du *temps* pour réfléchir au lieu de se gaver de connaissances, leur laisser voix au chapitre, les rendre responsables de leur propre formation, etc.

Une caractéristique du fonctionnement intellectuel de B. SCHWARTZ apparaît bien ici : il ne faut pas chercher midi à quatorze heures, mais si tout semble « bête comme chou » selon ses propres termes, c'est que le problème de départ (ici l'ennui, qualifié d'insupportable) a été examiné dans toute sa dimension et dans toutes ses conséquences.

Sa "révolte contre l'inacceptable", dans laquelle il se plaît à situer tout désir d'agir, semble, en effet, avoir eu des sources plus intuitives ou affectives que véritablement référées ou analysées. Ce faisant, il agit bien plus comme homme d'action que comme théoricien, c'est d'ailleurs un trait de sa personnalité qu'il revendique. Pragmatique, il met en relation les objectifs et les moyens pour aboutir à ses fins : mettre sur pied une scolarité plus riche d'intérêt, plus fertile en acquisitions de connaissances utiles sur le terrain professionnel.

La réforme des études se met progressivement en place à partir de 1957. Elle peut schématiquement être décrite par un certain nombre de dispositions¹⁴ :

- la révision des contenus, ceux-ci sont réduits de 40 à 50 % et limités aux disciplines essentielles avec des objectifs propres à chaque enseignement. La méthodologie et l'expérimentation sont privilégiées
- l'implication des élèves dans l'enseignement afin de les responsabiliser et pour qu'ils apprennent à s'auto-évaluer
- la suppression des cours magistraux et l'instauration des petits groupes, qui entraînent la nécessité d'une formation complémentaire des enseignants à l'animation et le recrutement de nombreux assistants
- la suppression des examens finaux remplacés par une évaluation permanente des résultats
- la durée totale des stages (dont le stage ouvrier, mais ce n'est pas le seul) portée de 5 à 9 mois 1/2, en majorité hors des vacances d'été selon le souhait des industriels

Cette réforme apparaît comme révolutionnaire. Elle trouve un large écho dans la France entière, à travers divers articles de la presse quotidienne et spécialisée. De nombreuses personnalités ou groupes viennent parfois de très loin pour visiter l'Ecole des Mines de Nancy et se rendre compte, de visu, de l'importance et de l'originalité de cette réforme. Parmi ces visiteurs, citons Raymond VATIER, accompagné de Pierre CHANTEREAU et

¹⁴B. SCHWARTZ, C. DESTIVAL, 1964, "L'école des Mines de Nancy", *Esprit*, 5-6, mai-juin

de Simon VALLEE, co-fondateurs du CIF, en janvier 1958, juste avant l'ouverture de leur centre. Ils y constatent « *la suppression des cours ex cathedra, une "brèche dans la forteresse des méthodes traditionnelles"* (d'après le rapport de R. VATIER) »¹⁵. La réforme de l'école des Mines est selon R. LICK, une source d'inspiration essentielle pour les fondateurs du CESI.¹⁶

B. SCHWARTZ lui doit beaucoup de sa notoriété dans différents milieux et notamment en hauts lieux de l'administration et des sphères économiques.

¹⁵ R. LICK, ***Mémoire de la formation. Histoire du CESI***, les éditions du CESI, p. 89

¹⁶ une seconde source étant le Collège supérieur d'aéronautique de Cranfield, R. LICK opus cit.

CONCLUSION

A l'issue de ce tour d'horizon sur la période 1954-1959 abordée sous l'angle de l'éducation des adultes et correspondant aux premières années du CUCES, un certain nombre de traits peuvent être soulignés.

Tout d'abord, il semble bien que la "*course engagée entre l'éducation et la catastrophe*" dont parlait WELLS et dont le mot sera repris par plus d'un pour illustrer l'urgence des réformes nécessaires, s'accélère en cette fin de décennie. Ce qui n'était qu'un vœu à l'aube des années 50 (adapter le modèle américain aux besoins français), commence non seulement à trouver une réalisation effective à travers une foison d'initiatives mais encore à "passer dans les mœurs", puisque à présent le cadre législatif permet, et même encourage, l'expansion du phénomène.

Pour autant rien n'est gagné. Les moyens nécessaires au développement de l'éducation des adultes sont encore très limités et les initiatives en ce domaine continuent à être, majoritairement, du ressort du secteur privé. Les IPST, notables exceptions, reproduisent le plus souvent un modèle d'enseignement archaïque, conduisant dans la majorité des cas à décourager les candidats à la promotion et à les renvoyer, déçus et sans nulle autre contrepartie, à leur atelier ou à leur bureau.

Il était intéressant de situer la création et l'action du CUCES dans un tel contexte. Le centre de Nancy y apparaît en effet comme ni tout à fait original, ni vraiment banal.

Le CUCES n'est pas complètement original en effet puisque sa création colle bien à l'esprit du moment d'une partie progressiste du patronat. Il est bien vu de chercher à adapter le modèle américain. Il est dans l'air du temps de s'intéresser au rapprochement Université-Industrie, aux problèmes humains dans l'entreprise et à la formation de ses cadres. C'est être humaniste et social que de permettre aux ouvriers *qui le méritent* de s'élever dans la hiérarchie et de franchir les barrières de leur classe d'origine.

Mais le CUCES n'est pas banal. Il est même en fait unique en son genre. Comme à Grenoble, il réalise une union entre Université et Industrie, mais il est bien plus qu'un centre de PST. Comme d'autres organismes privés, il organise des sessions de perfectionnement des ingénieurs et cadres, mais il semble bien qu'il soit alors le seul organisme universitaire à faire cela en France. Sa double appartenance aux mondes du service public et de la libre entreprise privée lui ouvre des perspectives dont il sait s'emparer et profiter largement, même si l'équilibre est parfois difficile à préserver, au prix d'un demi-mensonge (ou d'une demi-vérité) sur son identité.

N'est pas non plus banale l'introduction, très bien acceptée de part et d'autre, Université et Industrie, d'innovations (le terme est employé en interne¹) dans les méthodes de

¹Par exemple dans le dernier compte rendu d'activité de la période, Rapport sur les activités du CUCES au Conseil d'Administration du 7 décembre 1959 "*...l'innovation consistait en des témoignages d'expériences personnelles apportées par quelques ingénieurs...*" p. 2

formation, comme les petits groupes, l'étude de cas, et même les premiers séminaires de dynamique des groupes. Le CUCES est reconnu donc - et se vit comme - novateur, bien avant l'arrivée de Bertrand SCHWARTZ à sa direction.

Le CUCES est, on l'a vu, d'inspiration essentiellement patronale. Ses instances ne sont d'ailleurs pas ouvertes aux représentants des salariés, comme c'est le cas au CESI par exemple. Il est largement investi par les personnalités qui comptent du patronat local qui s'approprient l'instrument. L'exposé de M. PREDSEIL, Délégué Général du Centre de Recherches et d'études des Chefs d'entreprise (CRC), invité à Nancy par le CUCES en 1956² en est une illustration :

"L'ambiance d'une ville comme Nancy, où des efforts si réussis de perfectionnement et de formation ont été entrepris, permet de se poser la question : s'agit-il d'une mode ? (...) La réponse est dictée par l'étude de notre situation où les problèmes sont à la fois multiples et nouveaux dans la croissance de l'ère industrielle : techniciens, psychologues, sociologues et poètes le constatent chacun pour leur part.

Dans ce climat nouveau, la formation a pour objectif d'apprendre aux hommes à vivre plus efficacement et plus heureusement dans le monde industriel.

Sur le plan de l'entreprise, cette formation ne peut être définie qu'en référence aux objectifs que celle-ci se propose d'atteindre ; par une longue élaboration ceux-ci ont été peu à peu enrichis et rendus plus complexes, leur liste actuelle tient en trois points :

- un but économique
- un but humain
- un but social

(...) Le rôle de l'entreprise, conclut-il, est central ; c'est elle le « maître d'œuvre » en matière de formation.

Dans tous les cas ou presque, elle est incapable d'agir seule. D'où l'importance des moyens qu'elle peut utiliser : universités, comités régionaux de productivité, aides extérieures de toutes natures. Le choix qu'elle opérera parmi ces aides et la volonté qu'elle mettra à en tirer parti sont la mesure des résultats à espérer.³"

On ne peut être plus clair : "utiliser l'Université" n'est qu'un moyen parmi d'autres d'atteindre les objectifs de l'entreprise, maître d'œuvre en matière de formation. Est-ce à dire que l'Université de Nancy s'est laissée piéger dans un rapport de dupe ? Rien n'est moins sûr. D'ailleurs la balance ne penche pas forcément en sa défaveur. La direction du

² Journée organisée par le CUCES en octobre 1956 avec l'objectif de développer les contacts entre membres de l'Université et du secteur économique et d'informer les participants sur toutes les possibilités de perfectionnement offertes « tant par le centre que par d'autres organismes et par l'université ».

³Les étapes du perfectionnement, notes concernant l'exposé fait par M. PREDSEIL, le 29 septembre 1956 à Nancy, CUCES

CUCES par exemple, qui devait être alternativement assurée par un représentant de l'une des deux composantes a de fait toujours échoué à l'université, et ceci alors que les financements sont et resteront encore pendant quelques années assurés pour une bonne moitié par les entreprises privées.

Si la fusion des deux mondes se fait relativement bien, c'est qu'en fait, les principaux animateurs du CUCES ne sont ni d'un bord ni de l'autre, mais d'un peu des deux à la fois. Ainsi, J. CAPELLE et P. OLMER sont-ils tous les deux universitaires et ingénieurs de formation, comme l'est également B. SCHWARTZ. M. DESHONS quant à lui n'est ni universitaire ni ingénieur, mais il a étudié la relation entre université et industrie aux Etats-Unis. C'est d'ailleurs vraisemblablement uniquement grâce à cela qu'il est embauché à Nancy car il est étranger à la région et ne connaît aucune des personnalités liées à la création du CUCES avant son arrivée. A. GRANPIERRE, grand industriel régional, s'intéresse de près à l'école et aux questions d'éducation et va jusqu'à publier en 1963 un livre préfacé par le recteur CAPELLE intitulé *Une éducation pour notre temps*⁴ dans lequel il fait montre d'une bonne connaissance du fonctionnement de l'institution Education Nationale. D'autres grands industriels qui seront liés au CUCES, comme M. DEMONQUE des Ciments Lafarge, ont des liens à la fois avec les hauts fonctionnaires de l'éducation (G. BERGER) et avec l'Ecole des Mines (il est président de l'association des anciens élèves). L'Ecole des Mines est d'ailleurs déjà le pivot autour duquel le CUCES va pouvoir s'organiser. C'est elle qui lui fournit ses deux principaux directeurs (P. OLMER et B. SCHWARTZ), ainsi que de nombreux intervenants dans les sessions de perfectionnement et les cours de PST. C'est ensuite dans ses locaux, puis dans son immédiat périmètre, que le CUCES va installer son administration.

Lorsque Bertrand SCHWARTZ arrive à la direction du CUCES en 1960, il trouve donc un centre de qualité, qui a déjà fait ses preuves. S'il connaît alors quelques difficultés de fonctionnement, le CUCES est encore malgré tout très investi : ni le recteur MAYER, ni les industriels ne sont prêts à s'en désintéresser. Le projet reste fort, construit principalement autour de l'idée maîtresse du décloisonnement. L'outil est fiable, c'est un cadre solide et mais très ouvert à partir duquel B. SCHWARTZ et son équipe vont pouvoir développer l'action dans une autre direction.

⁴A. GRANDPIERRE, 1963, *Une éducation pour notre temps*, Berger-Levrault

**B - Les bases du Complexe de Nancy :
redéfinition du projet,
1960-1961**

« Savoir que vont changer les conditions du travail industriel, vouloir qu'elles changent en permettant plus de bonheur et de dignité, préparer dans ce but une "population industrielle", lui donner la faculté et le goût de la mobilité et de la disponibilité, c'est amorcer une action prospective. Constatons que nous aboutissons ainsi à l'idée de l'éducation permanente. Constatons aussi qu'elle suscite l'enthousiasme et la bonne volonté de beaucoup. L'avenir nous montrera ce qui peut en résulter. »

B. SCHWARTZ, 1960¹

Deux textes fondamentaux éclairent précisément cette période et définissent les orientations qui sont alors prises par la nouvelle équipe :

- l'un de B. SCHWARTZ, vraisemblablement aidé de M. DESHONS, daté de mars 1960 est intitulé "Le Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale" (19 p.).
- l'autre de Michel DESHONS, Guy LAJOINIE, Jean-Joseph SCHEFFKNECHT et Bertrand SCHWARTZ, daté de septembre 1961, s'intitule "Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale : département Education Permanente" (35 p.).

Ce second texte constitue la « bible »² que chaque nouveau membre recruté dans l'équipe dans les années qui suivent sera invité à lire.

Ce chapitre s'appuie également sur :

- les comptes rendus des deux premières réunions de Bureau auxquelles B. SCHWARTZ participe en tant que nouveau directeur,
- le rapport qu'il fait de son séjour aux USA en mars - avril 1961,
- une première ébauche d'une « méthode d'analyse des besoins en formation » réalisée par Alain BERCOVITZ et Gisèle DENIS, datée d'octobre 1961.

¹ B. SCHWARTZ, 1960, « De la formation des ingénieurs à l'éducation permanente de tous les adultes », *Prospective*, **6**, novembre 1960, p. 34

² Ce texte était encore distribué en 1967 aux nouveaux arrivants (entretien A.M. PAGEL)

1 - ARRIVEE DE B. SCHWARTZ A LA DIRECTION DU CUCES

Lorsque au cours de la réunion du Bureau du 4 novembre 1959 le Recteur MAYER fait part de son intention de demander à B. SCHWARTZ de prendre la direction du CUCES, il informe également les administrateurs :

« d'un projet qu'il a élaboré avec M. SCHWARTZ, sur la base du principe de l'Education Permanente posé par l'ordonnance BERTHOIN sur la réforme de l'Enseignement. Il s'agirait de donner aux membres des entreprises, dans un cadre qui pourrait être celui de l'entreprise elle-même, un complément de culture destiné à les élever sur le plan personnel et non plus seulement sur le plan professionnel. »³

Le Recteur MAYER pense qu'un tel projet ne sortirait pas des buts assignés au CUCES et que le Ministère de l'Education Nationale pourrait le subventionner, du moins dans sa phase d'étude.

Ceci montre bien que des contacts ont été établis depuis quelques temps déjà et que la nomination de B. SCHWARTZ, si elle est tardivement annoncée de manière officielle, était en fait déjà à l'étude de part et d'autre plusieurs mois auparavant.

M. DESHONS raconte⁴, pour l'anecdote, que B. SCHWARTZ lui a demandé avant de prendre sa décision : « Cela me prendra-t-il plus de deux après-midi par semaine ? » (il doit en effet continuer à assurer en parallèle la direction de l'Ecole des Mines). Devant la réponse négative de M. DESHONS, qui prend comme repère le temps consacré à cette charge par le précédent directeur, B. SCHWARTZ aurait alors accepté la fonction....

Ce qui l'intéresse alors, dit-il aujourd'hui, c'est la question de la promotion des ouvriers⁵.

« J'y voyais une occasion exceptionnelle d'expérimenter différentes solutions pédagogiques, révolutionnaires pour l'époque, et d'y poursuivre autrement, au profit de classes sociales moins favorisées, l'œuvre entreprise à l'Ecole des Mines. »⁶

Le compte rendu d'activité du premier Bureau auquel il participe en tant que directeur fait effectivement état de la proximité de la fonction de direction du CUCES de celle de l'Ecole des Mines :

« Si, en définitive, [B. SCHWARTZ] a cédé aux demandes pressantes et renouvelées de M. le Recteur et de M. FRIEDEL, c'est, en premier lieu, qu'il savait pouvoir compter sur la bienveillance et le concours des membres du Bureau qui, depuis 1954, s'intéressent activement et fidèlement aux activités du Centre ; c'est, en second lieu, parce que les problèmes du CUCES sont proches de ceux que pose

³ Bureau du CA du 4 novembre 1959, p. 8

⁴ Entretien Michel DESHONS, 13 octobre 1995

⁵ Entretien Bertrand SCWHARTZ, 22 novembre 1995

⁶ Bertrand SCHWARTZ, 1994, **Moderniser sans exclure**, La découverte, p. 23

*la Direction de l'Ecole des Mines, leur éventail est seulement plus large, puisqu'ils concernent la formation des hommes à tous les échelons ».*⁷

B. SCHWARTZ s'était en fait très peu investi jusqu'à présent dans le CUCES, trop sollicité par sa réforme de l'Ecole des Mines. Guidé par M. DESHONS, il découvre donc l'organisme et il est frappé par un décalage très important entre les objectifs généreux affichés et les résultats obtenus notamment en matière de promotion :

*« Dans notre Centre, comme d'ailleurs nous le croyons dans la plupart des autres Centres français, le pourcentage des élèves qui réussissent au diplôme d'Etudes Supérieures Techniques par rapport à ceux qui commencent leurs études doit être de l'ordre de 10%. L'abandon volontaire ou forcé des 90% qui ne parviennent pas au diplôme nous paraît peu admissible, tant sur le plan social que sur le plan de l'efficacité, tant par le nombre des bonnes volontés déçues que par le volume des frais engagés. L'enseignement dit "de promotion supérieure" est donc loin d'apporter aux travailleurs qui le suivent des satisfactions correspondant équitablement à l'effort énorme qu'il exige. Or une proportion importante de ceux qui n'obtiennent pas le diplôme ont cependant fait preuve de grandes qualités, aussi bien morales qu'intellectuelles. Jusqu'ici, ils retournent à leurs postes de travail, sans qu'intervienne pour eux aucune modification, ni de fonction, ni de rémunération. C'est un véritable "Tout ou Rien" »*⁸.

Il découvre encore à quel point la structure administrative du Centre est « squelettique » et mérite d'être renforcée. Le Bureau du 14 janvier est l'occasion pour lui de dresser un diagnostic du fonctionnement du centre et de proposer d'ores et déjà quelques pistes de développement possibles. Notons que les constats sont énoncés à deux voix, celle de B. SCHWARTZ et celle de M. DESHONS. C'est la première fois que les paroles de ce dernier sont citées en tant que telles dans un compte rendu de réunion officiel. Depuis le 7 décembre dernier, il est vrai, la fonction de M. DESHONS a été revalorisée. Le Bureau a souhaité lui donner le titre de « Directeur technique » correspondant mieux que celui de Secrétaire général à l'étendue de ses responsabilités⁹. Cette situation est encore améliorée par une augmentation de son traitement brut demandée par B. SCHWARTZ au Bureau de janvier 1960.

En ce qui concerne les activités, celle qui pose le plus de problèmes, ce n'est pas nouveau, c'est le cycle court de la promotion du travail. Mais cette fois, la question de la pertinence même du cycle, de ses orientations et de ses objectifs est posée.

⁷ Bureau du CA du 14 janvier 1960, p. 2

⁸ B. SCHWARTZ, 1961, Rapport sur la situation et l'activité du Centre pendant l'année scolaire 1960-1961, in **Compte rendu d'activité de l'Université de Nancy, 1960-1961**

⁹ Le titre retenu sera finalement celui de « Délégué général »

Le premier degré de la PST doit également être revu : est-il indispensable de faire suivre par tous les inscrits cinq ou six années d'études ou bien, pour certains, une formation moins complète ne serait-elle pas suffisante ? D'autre part les méthodes pédagogiques doivent faire l'objet d'une « réforme profonde ».

M. DESHONS raconte que c'est à l'occasion de cet « audit » que B. SCHWARTZ lui a fait prendre conscience de la nature réelle de l'activité de l'institution, à savoir, l'éducation d'*adultes*. Jusque là, dit-il, personne n'en avait tiré de conséquences et les activités du CUCES lui semblaient n'avoir que peu de liens entre elles. Cet audit lui aurait révélé ce qu'il y avait de commun à tout cela : le public, des gens engagés dans une vie professionnelle, ayant par ailleurs des responsabilités de famille, de citoyen. Du coup, l'action du CUCES trouvait à ses yeux une unité évidente et tout devenait plus clair, y compris les difficultés rencontrées. De ce constat là (la réalité d'un public adulte) toute une série de transformations devait logiquement découler¹⁰.

Cette espèce d'insight peut paraître surprenante, un peu trop magique. Le souvenir en est peut-être embelli par le temps qui passe. Il n'empêche qu'il est révélateur d'un talent bien particulier de B. SCHWARTZ, celui de poser les problèmes de manière décalée et de donner, du coup, un éclairage totalement différent sur la chose observée. C'est vraisemblablement un des éléments qui cause la fascination qu'il exerce sur son public et qui lui ont valu les épithètes de « prophète » ou de « visionnaire ».

B. SCHWARTZ dit aujourd'hui :

« Je revendique aujourd'hui le droit de poser les problèmes autrement, de proposer de nouvelles analyses. Parce que c'est en posant autrement des problèmes apparemment insolubles que des solutions, progressivement, émergent. »

Et encore :

*« Proposer des projets ambitieux paraît une idée paradoxale. Ne vaut-il pas mieux procéder par petites étapes ? (...) Toute mon expérience m'a enseigné le contraire (...) plus un projet se montre socialement ambitieux, plus sa visée est haute, et plus il a de chances d'être accepté. Sans doute il surprend, étonne, voire inquiète. Mais... s'il avait une chance de réussir ? Le jeu semble en valoir la chandelle... et l'acceptation l'emporte ».*¹¹

La « méthode SCHWARTZ », telle que l'ont baptisé certains, est tout entière dans ces lignes écrites en 1994. Elle est déjà en œuvre en janvier 1960 quand il présente au Bureau du CA du CUCES trois solutions possibles pour l'avenir :

¹⁰ Entretien avec M. DESHONS

¹¹ B. SCHWARTZ, 1994, *Moderniser sans exclure*, La Découverte, p. 17

- l'équipement en personnel administratif du centre reste le même et alors il faut choisir entre :

- . continuer à régler les affaires courantes
- . mener en profondeur un certain nombre d'actions réduites et limiter fortement le nombre de bénéficiaires

- l'équipement du personnel est renforcé pour faire face au développement normal du CUCES et alors les conséquences financières doivent être envisagées. Elles sont chiffrées dans un premier temps à 10 millions de francs supplémentaires (soit environ 50 % de plus que le total des deux budgets Institut et Association).

On comprend tout de suite où va la préférence de B. SCHWARTZ. Mais pour couvrir cette augmentation, il faut trouver de l'argent, des souscriptions ou des subventions nouvelles. Le Bureau partage entre ses membres¹² et ceux de l'équipe professionnelle les études financières et les contacts à prendre et se donne rendez-vous deux mois plus tard, le 24 mars pour faire le point.

C'est dans cet intervalle que vont être chiffrées les perspectives d'avenir et rédigé le texte « Le Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale » de mars 1960 qui sera présenté au CA du 31 mars.

¹² En particulier M. STOCKER est chargé d'étudier l'aménagement du 1er degré de la PST en fonction des besoins et des débouchés des entreprises. Une enquête sur les besoins réels des entreprises est confiée à P. ANTOINE. Il ressort de cette étude que les besoins les plus modestes sont les plus nombreux ; qu'une culture de base est unanimement demandée, permettant aux techniciens de rédiger un rapport, présenter une question, résumer des faits ; qu'une technicité poussée n'est pas indispensable. Cette étude permet en outre de constater que le CUCES est mal connu de la plupart des ingénieurs, l'information pénétrant incomplètement dans les entreprises. Cf. Bureau du CA du 24 mars 1960.

2 - "POUR UNE MOBILISATION GENERALE AU PROFIT DE L'INSTRUCTION GENERALE"

Le texte de mars 1960 correspond au contenu de la première intervention de B. SCHWARTZ devant le conseil d'administration du CUCES. Il comporte deux parties : la première "Les activités du centre" (5 pages) reprend l'état des lieux entrepris avec M. DESHONS ; la seconde "Perspectives d'avenir" (12 pages) décrit pour les trois activités du centre, mais avec des développements très inégaux, les nouvelles orientations qu'il convient de leur donner.

Le sort de *l'information économique et sociale* des élèves ingénieurs est vite réglé (en 11 lignes) : cette action est jugée trop limitée et superficielle. B. SCHWARTZ conclut que :

« pour aller plus loin, l'insertion systématique des programmes économiques et sociaux dans les enseignements traditionnels de ces écoles s'imposerait. Ceci supposerait une décision qui dépasse largement le domaine de compétence du CUCES ». (p. 7)

Cette activité sera, à l'avenir, purement et simplement abandonnée. Personne ne réclamera, d'ailleurs, qu'elle soit poursuivie ! C'est le signe qu'elle ne correspondait sans doute pas aux souhaits des directeurs des ENSI.

Le thème du *perfectionnement des ingénieurs et cadres*, renommé ici « perfectionnement post-scolaire », connaît un développement à peine plus grand (32 lignes). Mais il est reconnu que cette activité est amenée à se développer encore car :

« elle répond aux aspirations des ingénieurs et cadres de la région et [...qu'] elle va à la rencontre des préoccupations et des besoins des entreprises » (p. 8).

Il s'agit surtout d'améliorer son rendement, car les efforts en argent et en temps qu'elle implique sont très importants. 4 orientations sont proposées qui visent à répondre à cet objectif. Ainsi il est envisagé de développer les contacts à la fois avec les ingénieurs et cadres et avec les directions d'entreprises afin d'améliorer les enseignements (contenu, matériel et méthodes, exploitation...) et de mieux prévoir les besoins à venir. Une autonomisation des groupes (leur confier l'organisation matérielle des enseignements) est également préconisée.

Le reste du document (11 pages) est consacré à l'avenir de la promotion du travail, en trois points : le cycle court, le cycle long et l'éducation permanente.

21. La promotion du travail et l'Education Permanente

Le cycle court de la promotion du travail, celui qui donne le moins de satisfactions malgré diverses améliorations apportées au fil du temps, mais qui correspond à un réel intérêt des entreprises, doit être entièrement repensé. Aucune proposition concrète n'est avancée ici, car la question mérite, selon B. SCHWARTZ, une étude préalable approfondie sur le plan national afin de s'inspirer des réalisations existantes et sur le plan local afin de mieux déterminer les besoins.

Pour ce qui concerne le cycle long, deux objectifs sont reformulés, l'un concernant individuellement les hommes, l'autre ayant une portée plus économique. La promotion supérieure du travail doit :

*« - permettre à tous les hommes qui n'ont pas eu la chance et la possibilité de pousser leurs études lorsqu'ils étaient jeunes, de les reprendre, pour accéder à tous les grades et fonctions allant jusqu'aux échelons les plus élevés de la hiérarchie : en un mot, leur permettre un changement de classe sociale
- subvenir aux besoins en ingénieurs et techniciens insuffisamment approvisionnés par les moyens classiques actuels, à l'aide d'hommes alliant une pratique considérable à une culture minimum acquise pendant quelques années d'études effectuées dans les centres de PST. »*

A travers ces lignes, la position de B. SCHWARTZ apparaît finalement très proche de la philosophie qui a présidé à la loi de 1959. Il s'attache ensuite à démontrer qu'en l'état actuel, ces objectifs ne peuvent être atteints.

Son premier argument est que la sévérité du diplôme (DEST), *« oblige les hommes à suivre un régime très dur, pour ne pas dire inhumain »*, peu seront élus. La promotion supérieure du travail ne s'adresse donc pas à tous les hommes, mais à ceux qui ont déjà un certain bagage. Il faudrait selon lui envisager d'autres débouchés, soit vers d'autres diplômes à créer, soit en créant des passerelles avec des diplômes déjà existants.

En second lieu, B. SCHWARTZ note que les enseignements sont faits de manière classique : programmes, cours et examens sont la base du système. Or ceci ne tient absolument pas compte des spécificités du public adulte auquel cet enseignement est sensé s'adresser. Une page entière est consacrée à la description de ce public et de ses besoins en matière d'éducation.

Ainsi les *« hommes à former »* sont adultes, ce qui veut dire qu'ils sont *« riches d'expériences personnelles mais disposent de peu de temps »*, ils connaissent bien leur spécialité professionnelle mais ignorent les autres, leur expérience professionnelle s'accompagne fréquemment *« d'idées et de réflexes irrationnels profondément*

enracinés », ils estiment souvent qu'il n'y a aucune relation entre le concept de culture et la réalité de la vie professionnelle. Contrairement aux étudiants, ils savent que les décisions sont affaire de compromis, mais ils en laissent volontiers la responsabilité à leur supérieur hiérarchique. « *La vie paraît [donc] avoir diminué leurs possibilités d'autonomie* ». Enfin, ceux qui font des efforts « *méritoires* », « *héroïques* » parfois pour se former ont rarement une notion claire de leurs faiblesses et de leurs limites. « *La pression de la vie professionnelle est telle qu'ils préfèrent rester incapables de certaines performances par crainte de montrer cette incapacité à d'autres* ».

Des caractéristiques du public adulte, il découle pour B. SCHWARTZ, qui s'appuie là sur sa propre expérience à l'Ecole des Mines, que le cours classique est à proscrire, que « *la seule méthode semble être celle qui utilise la participation de tous, la discussion par petits groupes ou "séminaires"* ». De même, l'examen final doit être remplacé par un contrôle régulier et permanent.

« Seul ce mode de formation permet non seulement d'apprendre, mais de faire comprendre, non seulement d'informer, mais de former, de donner aux élèves ce minimum d'autonomie intellectuelle qui, comme on l'a vu, leur manque le plus souvent. » (p. 12)

Ces transformations des enseignements supposent une autre organisation, et en particulier, le recrutement de nombreux répétiteurs qui viendront, comme à l'Ecole des Mines, seconder les professeurs dans leur tâche d'enseignement. Où les trouver ? Eh bien parmi les élèves de l'Université et des écoles d'ingénieurs.

« Aussi bien que les ingénieurs doivent participer à l'enseignement dans les Ecoles d'ingénieurs, dit B. SCHWARTZ qui défend ici un point de vue qui lui est cher, les futurs ingénieurs doivent participer à l'enseignement des techniciens dans les usines. Juste retour des choses, contact supplémentaire entre université et industrie, c'est le début de la mobilisation générale pour l'instruction... » (p. 13).

Cette mobilisation générale est développée dans le point 3 de ce grand paragraphe consacré à la promotion du travail, intitulé « Education permanente ».

Le texte en est partiellement repris dans l'article « L'Education Permanente » paru dans la revue **Esprit** de mai - juin 1964. On peut donc supposer que B. SCHWARTZ expose pour la première fois à travers ces lignes, une position sur un sujet qui lui tient à cœur. On y retrouve des thèmes qui seront développés de manière récurrente dans les nombreux articles qu'il écrira dans les années à venir sur l'Education permanente et même des idées qu'il défend encore aujourd'hui lorsqu'il plaide pour la formation des personnes qui ont un faible niveau de qualification.

Ainsi :

- « *La vraie promotion (...) ne doit pas tant permettre à quelques-uns d'être cadres supérieurs que pousser beaucoup d'hommes à s'élever* » (même moins haut)
- « *Pour que cette promotion puisse toucher tous les hommes de bonne volonté, il faut que le niveau de départ soit quelconque, il faut que l'enseignement n'impose que des qualités humaines moyennes : cela signifie en particulier que l'instruction se fera soit sur les lieux de travail, soit en tous cas dans la cité même où les hommes travaillent, que cette instruction ne prenne que quelques heures par mois, mais pour ceux qui le désirent, qu'elle ne s'arrête jamais.* »
- « *La formation technique ne sera possible que si le degré de culture générale des hommes est lui-même élevé (...) seule une éducation permanente peut résoudre ces problèmes.* »

On voit ici que l'acception que donne B. SCHWARTZ au concept d'Education Permanente est bien différente de celle qui est développée dans les milieux de l'Education Populaire puisqu'elle s'applique, selon lui au milieu socio-professionnel. Cela apparaît de manière évidente dans ce texte de mars 1960 dans lequel le développement sur l'Education Permanente ne constitue qu'une partie d'un paragraphe consacré à la Promotion du travail. A titre de comparaison, la notion d'éducation permanente développée par les mouvements d'éducation populaire se veut beaucoup plus globale. Elle vise à développer une « culture démocratique de masse » et a vocation à s'inscrire dans toutes les composantes de la vie d'un individu, le milieu de travail, certes, mais également la vie sociale, associative et familiale et essentiellement pendant le temps de « loisir-actif » (J. DUMAZEDIER)¹³.

Pour arriver à une réelle promotion de masse, étant donné le nombre d'individus à toucher et étant donné leur diversité, trois principes sont mis en avant par B. SCHWARTZ :

a : L'enseignement doit se faire par "progression géométrique" et non plus "arithmétique", c'est à dire 1 qui forme 10, qui forment 100. C'est une méthode empruntée aux américains promoteurs du TWI. C'est une idée simple, logique, très cartésienne, une idée qui peut séduire un esprit "matheux" comme celui d'un ingénieur. C'est cette même idée, complétée par la suivante, qui sera à l'origine des fameux IF (Ingénieurs-formateurs) à l'usine Peugeot de Sochaux ou aux ciments Lafarge.

¹³ J. DUMAZEDIER, 1962, **Vers une civilisation du loisir ?**, Edition du Seuil

b : Les instructeurs ne pourront être choisis que dans l'industrie, c'est-à-dire qu'ils appartiendront au même milieu que les hommes qu'ils auront à former. Pour cela, ils devront bénéficier d'une "*véritable formation pédagogique, en même temps qu'une formation d'animateur de groupe*".

c : Le personnel doit être intéressé au système de formation, cela veut dire que l'instruction se fera soit sur le temps de travail, soit en dehors des heures de travail, mais alors le personnel sera partiellement rémunéré.

Pour arriver à ces fins, le CUCES doit revoir son organisation et tout en conservant ses fonctions actuelles, doit prendre en charge "*la création d'un véritable institut de pédagogie*" (p. 16).

C'est donc un plan très ambitieux que présente B. SCHWARTZ au Conseil d'Administration du CUCES.

Ce plan est évalué : risques et coûts à engager.

22. Recherche de financements complémentaires

En ce qui concerne les prévisions budgétaires, et la recherche de financements complémentaires, le travail a beaucoup avancé depuis le Bureau de janvier :

1- Il avait été envisagé de faire prendre en charge par l'Institut le maximum de dépenses, mais une étude approfondie montre qu'il n'est pas possible de transférer sur l'Institut beaucoup plus d'un million, ce qui ne représente qu'une part très faible du budget

2 - Le chiffrage du développement du CUCES a été calculé selon trois hypothèses :

- l'hypothèse basse : assurer le fonctionnement des activités actuelles et leur développement inéluctable, chiffré aux 10 millions supplémentaires déjà annoncés en janvier
- l'hypothèse moyenne : étoffer l'état major en personnels administratifs et cadres afin de répondre à des besoins nouveaux : enseignements nouveaux dans le domaine post-scolaire, mise sur pied de séances de répétition en Promotion Supérieure du Travail , ouverture de cours de PST à Longwy. 20 millions supplémentaires sont alors nécessaires.
- l'hypothèse haute, qui consiste à lancer les activités envisagées sous le titre d'Education Permanente, qui exigerait une somme « peu importante comparativement à l'envergure de l'œuvre entreprise » : 12 millions de plus que la seconde hypothèse, soit un budget total pour 1960 de 67 millions (le budget de 1959 est d'environ 20 millions)

Ce chiffrage s'est accompagné d'un certain nombre de contacts auprès d'organismes publics et patronaux¹⁴ : B. SCHWARTZ a exposé son plan de mobilisation générale à plusieurs interlocuteurs et il a reçu un accueil très favorable :

- conférence au Comité d'Expansion économique présidé par M. RUEFF et contact avec le Commissariat au Plan
- réunion avec le Préfet de Meurthe-et-Moselle et le Président du Conseil Général (10 millions peuvent être espérés du Conseil Général)
- contacts avec le Comité de la Promotion Supérieure du Travail du Cabinet du 1er Ministre, avec G. BERGER, Direction du Ministère de l'Education Nationale, avec M. LAURENT, Directeur Général de la Main-d'œuvre au Ministère du travail qui donne un espoir de 5 millions par an, avec M. BLOCH-LAINE qui envisage à titre exceptionnel une subvention au CUCES de la Caisse de Dépôts et Consignations

¹⁴ Bureau du CA du 24 mars 1960

- réunion au CNPF avec G. VILLIERS, qui donne l'assurance de 5 millions par an pendant cinq ans pour la mise en route des activités « Education Permanente » et qui pourrait déléguer un cadre à temps plein pendant les trois premières années
- conférence à l'UPIM qui manifeste son désir de collaborer à l'expérience

On le voit, la moisson a été bonne. Le CUCES peut espérer augmenter en 1960 son budget de 30 millions¹⁵ :

- 15 millions de l'Education Nationale
- 5 millions du CNPF
- 10 millions du Conseil Général de Meurthe-et-Moselle

Et pour 1961, il peut espérer :

- 5 millions du Ministère du Travail
- 10 millions du Conseil Général
- 15 à 20 millions du 1er Ministre et de l'Education Nationale

Deux postes sont en voie de création : l'un promis par G. BERGER d'un poste de chef des travaux rattaché à la Faculté de Lettres (ce sera J. J. SCHEFFKNECHT qui sera recruté sur ce poste), le délégué CNPF qui doit apporter sa compétence en matière de droit du travail (ce sera en fait G. LAJOINIE qui sera associé aux travaux du CUCES).

Par ailleurs, le CA décide de réduire de moitié la « part » de 50 000 F versée par les entreprises de façon à permettre des participations plus modestes mais plus nombreuses.

Sans doute rassurés par ces perspectives de financement et peut-être aussi enthousiasmés par le projet social généreux de ces nouvelles orientations, les administrateurs donnent donc leur feu vert pour une étude plus approfondie de l'hypothèse haute de développement du CUCES.

¹⁵ Ibid.

3 - DEPARTEMENT EDUCATION PERMANENTE

Il reste à rendre plus opérationnelles certaines des orientations avancées dans le texte de mars 1960. Pour ce faire, des "*recherches préalables à la mise en place d'une institution capable de satisfaire à de telles exigences*" sont entreprises en octobre 1960. Ce sont les conclusions de ces recherches qui feront le corps du texte "Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale : Département Education Permanente", de septembre 1961.

31. Les conditions de rédaction du texte de septembre 1961

On retrouve dans les conditions de rédaction de ce texte une démarche qui prévaudra largement dans l'action future du CUCES, et qui est que toute mise en place d'une action doit faire l'objet d'une étude préalable. La démarche peut sembler banale, voire évidente... Mais, et c'est là son intérêt, elle est engagée de manière systématique et rigoureuse.

Ainsi la phase d'étude :

- répond à des objectifs énoncés : opérationnaliser les orientations prises par le texte de 1960 (notamment en mettant en place une institution et une organisation adaptées à ces exigences)
- contient à la fois de la réflexion et de l'action (elle ne se fait pas "en chambre")
- correspond à un certain coût, des moyens humains, en temps, en argent, lui sont donc dévolus
- est le fait d'une équipe, les résultats seront discutés collectivement

Se dessine là un schéma qui va se préciser au fil des ans et qui sera largement pratiqué au CUCES en tant que première étape de « l'intervention » (analyse de la demande, entretiens préalables, etc.). Le propos n'est pas d'affirmer que le CUCES invente la démarche, ce qui serait excessif, mais de souligner le systématisme de son utilisation dès ces années là et le souci qui est celui de la première équipe de concevoir l'action comme devant mêler étroitement théorie et pratique, expérimentation et discussion collective.

Parmi les caractéristiques de la démarche d'étude, la question des moyens est centrale. Ici, B. SCHWARTZ a su négocier son projet de "mobilisation générale pour une instruction générale", notamment avec G. BERGER. Grâce aux financements et aux postes obtenus il peut augmenter son « équipe » de deux membres, J.-J. SCHEFFKNECHT et G. LAJOINIE. Bien qu'ils n'intègrent pas tout de suite le CUCES

en tant que salariés de l'institution - ce ne sera d'ailleurs jamais le cas pour G. LAJOINIE - ils constitueront en fait, avec M. DESHONS, les piliers de la première équipe.

Notons que B. SCHWARTZ connaît bien ces trois personnes pour les avoir déjà vues travailler pour son compte à l'Ecole des Mines¹.

G. LAJOINIE, ancien élève de G. FRIEDMANN, syndicaliste, militant CGT et communiste, est également très ouvert. Il n'hésite pas à répondre aux demandes du patronat (CNPF, UIMM) lorsqu'il s'agit de faire passer le message qu'il est possible d'améliorer les conditions de travail dans les entreprises. En 1960, il a 37 ans et déjà une grande expérience en tant que sociologue du travail à la COFROR. Il est « l'intellectuel », celui qui nourrit la réflexion notamment en conseillant des lectures et il fera découvrir la sociologie à plus d'un cadre du CUCES.

J.J. SCHEFFKNECHT, lui, est beaucoup plus jeune. Á 28 ans, militant de Peuple et Culture, avec des idées très progressistes sur l'éducation, la perspective d'une carrière dans l'enseignement traditionnel ne le passionne pas. Il s'investit bien davantage dans les arts dramatiques et les spectacles de marionnettes qu'il présente dans des cabarets ou encore dans la formation qu'il dispense auprès de moniteurs de colonies de vacances en tant qu'instructeur national en art dramatique. La rencontre avec B. SCHWARTZ est pour lui une aubaine qui lui permet d'échapper à un destin tout tracé.²

Cette équipe se répartit les tâches : enquête auprès de quelques entreprises réputées en pointe en matière d'éducation des adultes (dont Berliet, Les Charbonnages de France), contact avec l'association des formateurs d'entreprise, stage à Peuple et Culture et lectures diverses.

Les références sont nombreuses et éclectiques :

- les méthodes d'éducation actives (d'influences Wallonniennes plus que Piagetiennes)
- l'entraînement mental de J. DUMAZEDIER
- la littérature américaine sur l'éducation des adultes (déjà foisonnante à l'époque et qui contraste avec le désert français en la matière)
- les théories du leadership et de la dynamique des groupes
- des écrits de personnalités diverses : M. MEAD, G. BERGER...

Cette étude est augmentée d'un travail commandité à deux autres personnes appartenant au Bureau d'Etudes en Organisation dont fait partie Guy LAJOINIE : Gisèle DENIS et

¹ B. SCHWARTZ qui faisait une grande consommation d'intervenants puisque les cours de l'Ecole des Mines étaient partagés en petits groupes et qui connaissait M. DESHONS pour des raisons extra-professionnelles (matches de volley-ball le dimanche après-midi) lui avait effectivement demandé d'intervenir dans les cours d'expression orale et écrite, en tant que répétiteur. (Entretien M. DESHONS)

² Entretien avec J.J. SCHEFFKNECHT

Alain BERCOVITZ. Il s'agit pour eux d'élaborer une procédure méthodologique d'analyse des besoins en formation (voir chapitre 4)

Comme le fait remarquer J.-J. SCHEFFKNECHT, la novation a moins consisté à inventer des choses nouvelles qu'à rassembler des pratiques et des théories éparses et de les avoir restructurées et mises en expérimentation au service d'un objet nouveau en France dans ces années là : l'éducation des adultes.³

En parallèle aux visites, aux recherches plus théoriques et aux discussions, les premières expérimentations sont mises en chantier chez Peugeot par J.-J. SCHEFFKNECHT, avec le projet d'un premier séminaire de 15 ingénieurs-formateurs qui doivent suivre une formation à l'entraînement mental et à la dynamique des groupes et dont la mission sera de former eux-mêmes des contremaîtres. Le projet du contenu des sessions figure en page 29 du texte de septembre 1961 et l'action débute véritablement en décembre de la même année, avec le soutien de R. JOSSE et du BASSEPI et avec la contribution de l'équipe de M. CROZIER. D'autres terrains d'application sont recherchés, notamment aux Ciments Lafarge et auprès de différentes personnalités d'un monde patronal « social », progressiste, figurant dans le carnet d'adresses de B. SCHWARTZ. Ces premiers chantiers permettront de commencer à modéliser un certain style d'intervention qui sera pratiqué par la suite dans de nombreux autres lieux : dans des entreprises publiques ou privées (Assistance publique, Office Chérifien des Phosphates, Forges de Strasbourg, etc.) et encore plus tard, non sans de profondes adaptations, en milieu ouvert (bassin ferrifère et bassin houiller...).

³ Ibid.

32. Séjour aux USA de B. SCHWARTZ

C'est également durant cette période que B. SCHWARTZ effectue un séjour aux USA. Il y mène une étude sur la manière dont les Américains organisent la formation des adultes et il consigne par écrit ses observations dans un rapport de 30 pages. Bien que ce rapport ne mentionne pas les conditions d'organisation de ce séjour (objectifs, financements) et que rien dans le corps du texte ne rattache cette étude à celle qui débouche sur la rédaction du texte de septembre 1961, on peut supposer, étant donné la date (mars - avril 1961), et étant donné qu'il s'agit bien d'un séjour professionnel, pris en charge par le CUCES⁴, que ce voyage d'étude est en fait utilisé de manière complémentaire pour alimenter la réflexion en cours.

B. SCHWARTZ ramène de ce séjour tout d'abord des chiffres : un tiers des américains adultes serait en formation en 1955, ce qui, comparé à la situation française apparaît comme « considérable ». Une estimation du Comité de Coordination de la Promotion du Travail signale qu'en 1960, 1 adulte français sur 150 environ suivrait des cours du soir. De ces observations dans différents lieux ou organismes : formation universitaire, centres religieux, industriels, clubs ou cercles... il retire également des données plus qualitatives. Il remarque en particulier que l'Université joue un « rôle capital » dans la formation de formateurs et qu'il existe des diplômes spéciaux et « de véritables licences ou même de véritables thèses en matière d'éducation des adultes ». Il étudie de près le contenu de ces formations et le public auquel elles s'adressent⁵.

L'université mène également des formations directes auprès d'adultes, ouvriers, employés des usines et des administrations, et femmes. Il étudie également la formation télévisée, celle pratiquée dans l'industrie et constate en conclusion que « *tout en Amérique est prétexte à éducation* », que les sommes investies y sont très importantes et qu'il faudrait un livre entier pour exposer toutes les différentes méthodes utilisées. Il remarque que l'enseignement des formateurs n'est pas tant basé sur un apport de connaissances que sur la modification de leurs attitudes, notamment par la dynamique des groupes : « *La pédagogie devient avant tout un problème de relations humaines (...) cette méthode implique une grande lenteur qui choque d'abord, paraît essentielle ensuite* ».

⁴ Entretien avec B. SCHWARTZ

⁵ « *Le public est constitué par tous les formateurs et instructeurs actuels ou en puissance, directeurs ou animateurs des écoles publiques d'adultes, des centres religieux, des centres d'éducation professionnelle, des services agricoles, professeurs ou futurs professeurs des lycées, membres des états majors des services universitaires d'éducation des adultes, directeurs de formation industriels ou administratifs, syndicalistes, spécialistes du service de santé, des services sociaux, des services de bibliothèque, des programmes de télévision, de magazines ou journaux d'éducation, d'administration des programmes d'adultes dans le commerce* » p. 15-16.

Il termine son rapport par ces mots :

« Lenteur de l'enseignement, échange constant professeurs-élèves, retour systématique aux bases et surtout aux buts et objectifs des élèves, tels sont les principes essentiels de la formation des adultes aux U.S.A. ».

Ce séjour conforte vraisemblablement B. SCHWARTZ dans certaines des intuitions qu'il a déjà mises en pratiques à l'Ecole des Mines. Il y découvre également l'immensité de l'étendue du travail qui reste à faire en France : tout y est à construire.

33. Par-delà la Promotion Supérieure du Travail : l'Education Permanente

Resituer l'Education permanente

Le texte de septembre 1961 commence par redéfinir l'Education Permanente telle qu'elle est repensée à l'issue de cette phase d'étude. Il s'agit bien de la situer dans le domaine de la vie professionnelle, du moins, cela en sera le point de départ. Mais, contrairement à la position prise en mars 1960, l'Education Permanente a vocation à dépasser largement le cadre de la promotion supérieure du travail car elle ne répond pas seulement à la nécessité de rechercher un complément de culture scientifique, mais bien « *un accroissement général du niveau de connaissance* » qui ne peut être seulement quantitatif, mais aussi qualitatif. Le choix est donc d'orienter l'Education permanente plus vers la « *formation générale* » et le « *développement de la personnalité* » plutôt que vers une simple extension de la formation technique.

« Il faut donc que l'on s'attache beaucoup plus à intégrer les connaissances diffusées dans une perspective culturelle réelle, à susciter l'auto-éducation et l'éducation mutuelle, plutôt qu'à déverser un savoir, limité par des besoins immédiats, simple accumulation de notions, de documents, de formules trop étroitement utilitaires.

Ainsi donc, aussi bien pour l'entreprise que pour l'homme, l'éducation permanente doit "despécialiser", c'est-à-dire développer la "capacité d'autonomie" de ceux à qui elle s'adresse. » (p. 5)

On voit ici se dessiner la recherche d'un certain « rapport au savoir », qui, s'il reste rapport individuel au savoir dépasse la seule notion de promotion individuelle pour s'élargir à la notion de développement personnel à l'intérieur d'un groupe social.

En effet, les deux objectifs suivants sont énoncés. L'Education Permanente doit :

- d'une part, élever le niveau de connaissances générales dans la vie professionnelle en vue de faciliter :
 - . l'adaptation aux changements techniques
 - . la reconversion à des activités nouvelles
 - . la promotion personnelle ;
- et d'autre part donner aux hommes des chances plus grandes de développement personnel en leur fournissant les moyens d'une participation accrue à la culture de notre société et à son évolution."

Il n'est donc plus seulement question, avec le deuxième objectif, de favoriser un changement personnel, mais également de susciter la participation à un changement social.

Si elle doit être prioritairement implantée dans le milieu de travail, parce que c'est la condition d'une meilleure organisation,

« il y aurait danger à vouloir limiter l'éducation permanente au cadre des besoins les plus immédiats de l'entreprise. Elle n'est pas une nouvelle façon d'envisager la formation professionnelle, ni non plus un «faux-semblant» de culture générale sans rapport avec la vie active, mais bien le prolongement de la scolarité dans la vie de travail. » (p. 7)

L'insistance à vouloir placer l'Education permanente dans l'entreprise peut sembler aujourd'hui surprenante. C'est que le taux de chômage est très faible dans ces années de croissance et que la très grande majorité des hommes se trouve effectivement dans les entreprises. C'est encore le signe que le milieu de travail n'est pas conçu par les auteurs comme aliénant. Il est vrai que le public visé est la hiérarchie des entreprises et non les ouvriers. Par ailleurs, la question de la formation des femmes (qui sont, quant à elles à cette époque, majoritairement en dehors de l'entreprise) n'est pas encore à l'ordre du jour. C'est une préoccupation qui ne verra le jour au CUCES que vers les années 66/67⁶...

Principes pédagogiques

La synthèse des enquêtes menées conduit les auteurs à définir des "principes pédagogiques généraux" qui doivent être considérés plutôt comme des "hypothèses de travail", comme des "fondements temporaires aux règles pratiques" données à l'action.

Ces principes découlent des caractéristiques de l'auditoire d'adultes. Engagé dans la vie active, l'entreprise d'auto-perfectionnement par un adulte n'a jamais un caractère désintéressé : la motivation en est *sociale*. A la différence de l'enfant, il est "tout entier" dans sa tâche d'auto-perfectionnement. Il faut ici éviter deux écueils : le "danger d'encyclopédisme" et le "risque de déracinement".

Les principes pédagogiques sont au nombre de 5 :

- 1 - *Globalisme* : équilibre entre apport de connaissance et formation personnelle et recours systématique aux exercices de synthèse
- 2 - *Utilisation de l'expérience personnelle et recours au concret* (s'appuyer sur le milieu réel)

⁶ Exception faite toutefois de l'intervention à l'Assistance Publique qui a pour public des infirmières, des conseillères hospitalières, ainsi que des médecins... et qui débute en 1963

3 - *Auto-formation et éducation mutuelle*, afin de développer l'autonomie (l'expression « apprendre à apprendre » n'est pas citée dans ce texte, mais elle l'est dans le document d'octobre 1961 qui constitue le second volet de cette étude, cf. chapitre suivant)

4 - *Alternance*, dans toutes les déclinaisons possibles (théorie/pratique, travail personnel/travail en groupe, formation/vie courante...)

5 - *Auto-contrôle*, "pour que chacun passe par un itinéraire mental qui lui est propre"

Comme on le voit, ces principes pédagogiques sont loin d'être dépassés. La plupart d'entre eux figurent encore de nos jours dans la plupart des projets pédagogiques dits "novateurs". Les emprunts aux méthodes d'éducation active sont ici flagrants, ils sont d'ailleurs identifiés comme tels.

La part de la discussion n'est pas la moins importante dans le processus de maturation de l'étude. En effet, des personnalités aussi diverses, tant du point de vue des parcours d'études ou que de l'engagement socio-politique, s'affrontent et l'accouchement est rude. Des concessions sont faites. B. SCHWARTZ reconnaît qu'à l'époque, il n'avait pas une grande culture politique et que ces discussions ont contribué à l'alerter sur les aspects sociaux qu'il avait quelque peu négligés au cours de ses premières analyses (comme par exemple le fait qu'un contremaître n'avait peut-être pas nécessairement envie - ni intérêt - de suivre une formation, à l'intérieur de son usine, menée par son supérieur hiérarchique tout ingénieur qu'il soit...⁷). Pourtant l'idée de la démultiplication nécessaire reste centrale. Le dispositif, par contre, se complexifie : on est loin de la simplification du TWI. Ce qui n'est pas sans générer, chez B. SCHWARTZ, quelques inquiétudes...

Ainsi, les conclusions (toutes provisoires) de cette étude marquent le début d'un passage progressif du pédagogique au second plan et l'émergence d'une vision un peu plus idéologique de l'éducation des adultes. Celle-ci connaîtra des développements divers, elle aura pour fondement le développement personnel comme condition du « changement du milieu par le milieu » et contribuera à forger « l'utopie » qui sera le moteur du Complexe de Nancy.

⁷Entretien avec B. SCHWARTZ du 22 novembre 1995

4 - UNE METHODE D'ANALYSE DES BESOINS EN FORMATION

Parallèlement aux travaux qui conduisent au texte de septembre 1961, un autre type d'étude est confié à deux autres personnes, Alain BERCOVITZ et Gisèle DENIS. Tous deux sont des collaborateurs de Guy LAJOINIE à la COFROR. Gisèle DENIS, psychologue du travail, est déjà connue de B. SCHWARTZ car elle a réalisé, à la demande des administrateurs du Centre Interentreprises de Formation (dont fait partie B. SCHWARTZ) une étude sur les difficultés rencontrées par les élèves du tout nouveau centre de formation. Alain BERCOVITZ, quant à lui, a réalisé différents travaux à la COFROR : des études de marché, du recrutement, du conseil en organisation du travail. Mais il n'est pas encore connu de B. SCHWARTZ.

La commande en est la suivante, il s'agit d'élaborer une méthode d'analyse des besoins afin de permettre :

- aux industriels d'évaluer et de prévoir leurs besoins en personnels techniques - et plus précisément en « techniciens » - compte tenu de l'évolution générale de l'industrie
- aux pédagogues appartenant à des organismes de perfectionnement ou aux formateurs intégrés à l'industrie de traduire ces prévisions en programmes de formation.

Les premiers résultats d'une enquête menée par entretiens auprès de responsables de l'industrie et de techniciens en poste font ressortir que les formations organisées tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des entreprises le sont rarement à la suite d'une analyse des besoins en formation. Elles sont conçues de manière empirique, sans référence aux besoins et le plus souvent à partir de programmes traditionnels (c'est-à-dire sur le mode scolaire). Pourtant les besoins sont ressentis comme étant de plus en plus nombreux. Les industriels s'accordent sur le constat d'un besoin en formation de leurs techniciens, formation pratique et technologique certes, mais également formation générale qui éveille et développe les processus intellectuels permettant des raisonnements par analogie et facilitant l'apprentissage :

« "Apprendre à apprendre", "Apprendre à raisonner", "Apprendre à s'exprimer (oralement ou par écrit)" sont des formules assez souvent employées qui font bien apparaître ce besoin. »⁸.

Par ailleurs, les chercheurs mettent en lumière une certaine ambiguïté entre la polyvalence et la spécialisation recherchée par les industriels. Ils notent encore la grande

⁸ « Premiers résultats d'une enquête sur les problèmes liés à la formation des techniciens de l'industrie », CUCES, Département Education Permanente, octobre 1961, p. 7

difficulté de définir l'emploi de technicien, en raison de l'évolution rapide des techniques mais également parce qu'un emploi de technicien ne peut se définir par la seule addition des diverses tâches qui le composent :

« Ces premières constatations font apparaître les imprécisions, les ambiguïtés, les contradictions qui règnent dans le domaine de la définition des emplois (...) La suite de notre travail va donc nous amener à chercher des réponses aux questions suivantes :

- quelle est la part de stabilité, quelle est la part de mobilité qui caractérisent un poste ? (...)

- un emploi est-il défini de façon satisfaisante par l'analyse des divers éléments qui le composent (...) ou bien faut-il tenir compte des rapports qui existent entre ces éléments ? Faut-il tenir compte aussi de la position du poste dans l'organisation générale de l'entreprise ?

- quels sont les critères qui permettent d'apprécier le degré de spécialisation ou de polyvalence d'un emploi ? (...) Les connaissances mises en œuvre sont-elles limitées à des domaines précis ? Au contraire, doivent-elles être étendues et constamment mises à jour ?

- la formation doit-elle se limiter à un apport de connaissance ? Qu'entend-on par culture générale ? Correspond-elle à un besoin ?

- l'effort de formation entrepris et souhaité par les industriels correspond-il aux motivations profondes des techniciens ? Dans quelle mesure l'intérêt des uns et des autres coïncide-t-il et comment le concilier ? »⁹

On le voit le questionnement est vaste. Le thème de la description des emplois y prend une large place. Les auteurs s'en expliquent plus loin en insistant sur le fait qu'il s'agit en fait de décrire un travail sans oublier qu'il est effectué par une personne dont l'action se situe dans un cadre social, culturel et économique. Ce sont donc bien les *situations* qui doivent faire l'objet d'une étude, dans une perspective systémique. L'analyse doit porter d'une part sur les tâches, les devoirs, les responsabilités, d'autre part sur la personne qui les assume, « dans leurs relations réciproques et dans les relations qu'ils ont avec l'ensemble de l'entreprise ».

Le premier travail va donc consister à faire un état des lieux de la situation de l'entreprise et des perspectives de développement qu'elle se donne. Cette étude va conduire à identifier des « postes-repères » à analyser.

Une description très fouillée de ces emplois « choisis » doit finalement permettre de déterminer le contenu des programmes de formation :

⁹ Ibid., pp. 12-13

« c'est-à-dire qu'elle doit faire apparaître tout ce qui, dans l'exercice d'un travail, est susceptible de perfectionnement ou d'acquisition, en particulier **les connaissances** »¹⁰

Les auteurs s'attaquent à cette épineuse question des connaissances nécessaires à l'exécution des tâches répertoriées : comment en recueillir la liste sachant que les acteurs eux-mêmes n'ont pas toujours conscience des ressources qu'ils mobilisent ? Comment les observer alors qu'elles ne sont pas « visibles » ? Qu'elle est l'importance dans la mise en pratique (niveau, fréquence d'utilisation, opérations intellectuelles d'accompagnement nécessaires, etc.). Une description fine des emplois doit les faire émerger. Les auteurs nomment « exigences » toutes les composantes requises dans la mise en acte : les connaissances de base, l'expérience, la culture générale, la culture technique, les opérations intellectuelles, l'expression, etc. (on dirait plus facilement aujourd'hui « compétences spécifiques et transversales»). Par un minutieux travail de reconstitution ils en dressent une liste ouverte, complétée par un système d'échelle permettant de pondérer l'importance de chacune d'elles.

La méthode retenue pour recueillir ces « exigences » est celle de l'entretien guidé par un canevas très détaillé. Les auteurs postulent que le caractère subjectif de cette démarche peut être compensé par la confrontation de plusieurs opinions, confrontation qui peut d'ailleurs s'effectuer en groupe.¹¹ Ils dressent ensuite une « grille d'évaluation des exigences » qui doit permettre à l'analyste de regrouper et de traduire en « niveaux d'exigence » les informations recueillies. La présentation finale des résultats se fait sous forme graphique, après pondération (voir récapitulatif de la démarche page suivante).

On le voit, la méthode est assez lourde (A. BERCOVITZ sera d'ailleurs amené à en faire une version simplifiée en 1964 afin de l'appliquer au terrain de l'OCP), mais elle a au moins le mérite de poser un certain nombre de questions qui resteront longtemps pertinentes, comme par exemple celle du transfert des compétences acquises en formation au poste de travail. Sur le terrain, elle sera utilisée plus d'une fois au CUCES sous le nom de « méthode DENIS-BERCOVITZ ».

La question de l'analyse des besoins sera prégnante tout au long des années qui vont suivre, et fera d'ailleurs débat au sein des équipes.

¹⁰ Ibid. Annexe : Analyse des besoins en formation, Présentation générale, p. 7 (ce sont les auteurs qui soulignent)

¹¹ En particulier le recueil des connaissances théoriques requises dans un emploi donné doit se faire de préférence de manière collective : quelques personnes (ingénieurs, chefs de service et éventuellement les titulaires) se réunissant pour déterminer *en commun* le niveau des connaissances utilisées dans le travail

Récapitulatif de l'ensemble de la démarche :

I - Description de la situation actuelle et prévisions

- Organigrammes, Etude de la situation passée
- Etude des facteurs d'évolution
- Bilan : inventaire des postes à pourvoir, incidence en matière d'embauche et de formation
- \ synthèse sous forme d'objectifs : choix d'actions à entreprendre

II - Description des emplois choisis en fonction de la synthèse de la phase I

- A partir d'entretiens guidés, le guide d'entretien comprenant 10 chapitres :
 - 1 - Description du travail
 - 2 - Circuit du travail
 - 3 - Contrôle - Initiative
 - 4 - Incidents - Erreurs
 - 5 - Relations (Commandement - formation)
 - 6 - Conditions de travail
 - 7 - Evolutions de l'emploi
 - 8 - Niveau de formation et expérience
 - 9 - Les connaissances
 - 10 - Le niveau de culture

III - Evaluation des besoins

- Application d'une grille d'évaluation comportant 16 exigences :
 - 1 - Les connaissances, 2 - l'expérience, 3 - La culture générale, 4 - La culture technique, 5 - L'expression, la rédaction, 6 - Les opérations intellectuelles, 7 - Organisation du travail, 8 - Gestion, 9 - L'activité, 10 - Les responsabilités, 11 - L'autonomie, 12 - La nature de la polyvalence, 13 - Les relations sociales, 14 - Le commandement, la formation, 15 - Les exigences particulières, 16 - L'évolution de l'emploi.

IV - Présentation graphique des résultats après pondération

La démarche trouve son origine, selon W. ROUX-MARCHAND,¹² dans la critique de la notion de « programme de formation » telle qu'elle est traditionnellement conçue dans le système éducatif français ; l'essentiel de cette critique portant, selon lui, sur l'absence de prise en considération, lors de la définition des programmes de formation, de faits que le pédagogue ne saurait quant à lui négliger lorsqu'il se trouve confronté à un public d'adultes en formation.

Par la suite Marcel LESNE et son équipe choisiront le même angle d'attaque en faisant de l'étude des postes de travail le point de départ de la recherche sur les besoins en formation.¹³ Mais les chercheurs de l'INFA mettront en garde contre une vue trop « mécaniste » qui consiste à penser qu'un contenu de formation peut directement découler d'informations recueillies sur le terrain. Ils insisteront notamment sur la question de la « rupture épistémologique », c'est-à-dire sur la différence de niveau qui existe entre ce qu'on voit et ce qu'on veut faire, et sur la nécessaire « interprétation pédagogique des données » qui, seule, peut conduire à la prise de décision en matière de contenus à enseigner.

¹² « *L'analyse des besoins en formation au CUCES et à l'INFA* », Présentation, textes et résumés de textes rassemblés par W. ROUX-MARCHAND, ACUCES - GIREC, 1973.

¹³ « *L'étude des postes de travail n'est pas chose nouvelle, mais nous avons fait l'hypothèse que seule une analyse globale, à caractère pluri-disciplinaire, pouvait non seulement contribuer à recueillir des données utilisables par un pédagogue (...) mais aussi leur conférer un sens qui ne peut être appréhendé que par l'examen d'une totalité concrète dans laquelle elles s'inscrivent* » LESNE M., MONTLIBERT C., ***Recherches sur les besoins en formation en développement ou en perfectionnement des adultes. La fonction "Ingénieur de fabrication"***, INFA, 1967, p. 5

5 - PROJET DE CREATION D'UN INSTITUT NATIONAL

En juin 1961¹⁴, le Ministre de l'Education Nationale Lucien PAYE est en déplacement à Nancy. Dans son programme de visite, il se rend au CUCES à l'occasion de l'inauguration des nouveaux locaux. Il demande à rencontrer l'équipe dirigeante.¹⁵ Une demi-heure avant la cérémonie. B. SCHWARTZ l'informe de ses projets de réforme et le Ministre se montre tellement intéressé qu'il annonce en public, et contre toute attente, qu'il souhaite la création d'un institut national qui puisse développer l'action du CUCES dans toute la France et qui aurait pour objectifs fondamentaux :

- la formation de formateurs
- la recherche en matière de pédagogie des adultes

Il charge B. SCHWARTZ de le monter. Ensuite, raconte ce dernier, le Ministre part¹⁶ et les difficultés commencent...

Quel est le projet réel du Ministre ? Créer un institut de toutes pièces ou donner une envergure nationale au CUCES ? Il est difficile de le dire. B. SCHWARTZ affirme que l'idée de L. PAYE est bien celle d'un réseau, avec une institution nationale qui aurait pour mission de coordonner des centres régionaux répartis sur l'ensemble du territoire français. L'idée des AUREFA¹⁷ serait donc déjà en germe en 1961.

On trouve la trace de cette idée dans le document¹⁸ établi en réponse aux divers points du référé de la Cour des Comptes, en 1970, ou les paroles enregistrées de B. SCHWARTZ sont reprises dans le point 6 :

« M. PAYE, je le redis, et je pense qu'il serait d'accord pour confirmer officiellement ce point¹⁹, avait le souci de transformer le CUCES en INFA et non pas de créer l'INFA, de telle sorte que cet INFA puisse essaimer ».

Ce n'est pourtant pas la solution qui sera choisie. Pour des raisons qui apparaissent essentiellement administratives et bureaucratiques - et à la grande déception de B. SCHWARTZ - un statut d'exception sera refusé à cet institut d'exception.

¹⁴ Selon le rappel historique effectué par B. SCHWARTZ sur les conditions de création de l'INFA au 1er Conseil d'Administration de l'Institut, le 26 octobre 1964.

¹⁵ Entretien avec B. SCHWARTZ

¹⁶ L. PAYE est Ministre de l'Education Nationale entre le 20 février 1961 et le 15 avril 1962. Les Ministres se succèdent à l'époque à une vitesse vertigineuse. En quatre ans, de 1958 à 1962, le Ministère de l'Education Nationale connaît en effet dix changements !

¹⁷ Associations Universitaires Régionales d'Education et de Formation des Adultes

¹⁸ Annexe 1 « Réponses aux divers points du Référé », p. 3, texte non daté mais vraisemblablement établi à la fin de 1970 ou au tout début de 1971.

¹⁹ L. PAYE, devenu depuis Président de la Cour des Comptes, est un des destinataires de cette réponse. Il a donc formellement la possibilité d'accréditer ou de réfuter cet argument.

Les deux années qui vont suivre, jusqu'à la parution du décret de l'INFA en octobre 1963, seront consacrées à l'élaboration de ses statuts. Nous y reviendrons au chapitre suivant.

CONCLUSION

Ainsi, à l'issue de cette année 1961, tous les éléments sont en place pour passer à l'action. Si, comme l'affirme B. SCHWARTZ en 1960, « *la reconversion de l'industrie tout entière rend nécessaire une formation systématique et continue de toute la population*²⁰ », s'il faut faire vite et donner à tout étudiant, à tout ingénieur les moyens de devenir formateur, ne suffirait-il pas de leur donner :

- une méthode (d'analyse des besoins en formation)
- des outils (pédagogiques)
- et l'occasion d'exercer leur mission

pour que la « mobilisation générale des forces de pensée » et donc, la démultiplication de la formation soit effective ?

Si tel était le projet originel de B. SCHWARTZ, il a été sérieusement amendé tout au long de la réflexion de ces deux années. L'apport de techniques, s'il est indispensable, ne suffit plus, il faut encore que chaque « formateur », c'est-à-dire *chaque cadre*, puisse développer des *attitudes* correspondant aux principes généraux développés dans le texte de septembre 1961.

Cela « suppose certains changements dans la façon de percevoir le milieu professionnel, ses besoins, son avenir (...) C'est la raison pour laquelle les sessions pédagogiques ne peuvent se contenter de diffuser d'une manière différenciée des "méthodes", ou des "procédés" dont nous savons d'avance que leur systématisme même les condamnerait à l'inefficacité »²¹.

Il importe donc que l'apport de techniques soit précédé d'une formation personnelle au niveau psychologique, celle-ci devant se faire principalement à travers des sessions de dynamique des groupes.

Rejet des modèles, rejet des programmes, recherche d'ouverture en même temps que d'un certain globalisme, imprégnation du et par le milieu, tels peuvent être très synthétiquement qualifiés les principes de base de ce nouveau département « Education permanente ».

Au sujet de la création de ce département, M. MORIN, dans son livre, *L'imaginaire dans l'éducation permanente*, fait remarquer que cette structure particulière, rattachée à

²⁰ B. SCHWARTZ, 1960, « De la formation des ingénieurs à l'éducation permanente de tous les adultes, opus cit., p. 27

²¹ CUCES, Département Education Permanente, p. 23

l'Association et non à l'institut, souligne-t-il,²² est en fait animée par des personnes extérieures au CUCES.

«C'est le sociologue détaché de l'association extérieure qui rédige et définit le premier programme d'éducation permanente, c'est le formateur de Peuple et Culture qui assure l'essentiel du premier acte de formation de formateur dans une entreprise. (...) Cette présence de personnalités qui n'appartiennent jamais complètement au personnel du centre dans les moments inauguraux de formulation du projet est encore renforcée par l'institutionnalisation de nombreuses réunions pendant lesquelles les avis des responsables de formation sont sollicités (...) Il est clair que la reconnaissance du support institutionnel qui canalisa ou recueillit en 1962 les énoncés d'un projet d'éducation permanente ne permet pas de définir avec rigueur le lieu d'énonciation de celui-ci. Là encore et moins que jamais on ne peut prétendre attribuer à un auteur-sujet ou à une institution-sujet la paternité d'un discours nouveau jusque-là jamais entendu. »²³

Ceci est parfaitement exact - du moins en partie car M. DESHONS et B. SCHWARTZ y ont tout de même également largement contribué - et constitue certainement une part appréciable de l'originalité de ce qui naît alors. L'« appartenance » à telle ou telle institution n'est certes pas le souci qui préside à la mise en œuvre de l'action au début des années 60, bien au contraire. C'est une question qui surgira, par contre, de manière très aiguë et parfois douloureuse à la fin de la décennie. C'est sans doute pourquoi M. MORIN qui vient récemment de vivre cette période difficile au moment où il écrit ces lignes, insiste sur ce point. En attendant, le projet d'Education Permanente n'est ni celui du CUCES, ni celui de l'ACUCES, mais bien celui d'une équipe qui constituera le noyau même du Complexe de Nancy, l'INFA devant également lui apporter par la suite sa contribution.

Notons qu'au cours de cette période ont été votés les principaux décrets d'application de la loi de 1959 sur la promotion sociale, notamment celui du 29 mai 1961 portant création d'un fonds de la promotion sociale auprès du Premier ministre, qui « peut concourir au financement d'expériences ou d'actions de promotion poursuivies par les départements ministériels ou par les organismes publics ou privés visés par la loi du 31 juillet 1959 ». Des moyens existent donc pour commencer à mettre en pratique ce qui a été couché sur le papier, et ils sont considérables, car les organismes à même de solliciter ce fonds sont alors très peu nombreux...

²² mais en 1960, la question ne se posait pas en ces termes...

²³ M. MORIN, 1976, *L'imaginaire dans l'Education Permanente*, Gauthier-Villars, p. 15

Signalons encore que le CUCES déménage dans les locaux de l'Ecole des Mines, Parc de Saurupt en octobre 1960. Cette installation procure au centre une liberté d'organisation beaucoup plus grande et des espaces de formation bien plus adaptés que ceux qui étaient précédemment utilisés et permet de débiter dans de bonnes conditions la réforme des cours de promotion sociale courant 1961.

Gaston BERGER meurt accidentellement en novembre 1960, peu après avoir quitté la direction des enseignements supérieurs mais le Centre Prospective lui survit. B. SCHWARTZ participe aux réunions du groupe. Il participe également en 1961 à la mission DUMAZEDIER subventionnée par le comité de coordination de la Promotion Sociale et dont le terrain d'observation est le Centre Interentreprises de Formation²⁴. Ces activités lui permettent des rencontres et des contacts avec diverses personnalités du monde de l'entreprise et de la formation et contribuent à augmenter un carnet d'adresses qu'il saura utiliser pour chercher de l'appui dans les actions futures du complexe.

²⁴ Le comité de tutelle est composé de R. VATIER (CIF), D. MAC CARTHY (SNECMA), R. LOUET (CGT-FO) ; M. CORPET (UIMM) et B. SCHWARTZ, in R. LICK *Mémoire de la formation, histoire du CESI*, opus cit.

C - L'utopie en actes 1962 - 1967

Les années 62-67 encadrent la période faste du Complexe de Nancy. C'est une période riche, foisonnante, de développement exponentiel. Que l'on note simplement que l'équipe, composée d'une poignée de professionnels en 1962, compte en 1964 46 personnes à temps plein et une dizaine à temps partiel, pour atteindre trois ans plus tard en 1967 plus de 150 personnes¹ (CUCES/INFA confondus). L'activité elle-même se diversifie et s'intensifie de telle manière que l'organigramme est revu plusieurs fois pour être adapté à chaque évolution.

C'est au cours de cette période que la grande majorité des actions sera initiée, dont certaines continueront à se développer par la suite. C'est au cours de cette même période que l'INFA naît véritablement et entame ses recherches, en lien étroit avec le terrain des actions du CUCES. C'est le moment de l'histoire du Complexe de Nancy où se met en jeu la complémentarité entre la recherche et l'action. Pour pousser à l'extrême on pourrait même aller jusqu'à dire que le Complexe de Nancy n'existe finalement pleinement qu'au cours de cette période (prolongée de quelques mois jusqu'au milieu de l'année 1969)...

Ce sont de ces années là dont on se souvient encore, parce qu'elles sont le théâtre de la mise en actes de pratiques pédagogiques inouïes (comme celle de donner un diplôme sans faire passer d'examen par exemple) et parce qu'elles donnent naissance à une action devenue mythique : l'action collective de formation dans le bassin de Briey, qui inaugure un certain type d'intervention et de nouvelles pratiques de participation. Ce sont les années phares, celles de l'expérimentation tous azimuts et celles de l'épanouissement d'un formidable espoir de changement grâce à la démultiplication de la formation dans et hors les organisations, qui doit conduire chacun à devenir acteur et auteur de sa propre transformation et de celle de son milieu de travail.

¹ Non compris les nombreux intervenants ponctuels ni les enseignants des cours du soir

1- LES ACTIONS DU CUCES

« Trois principes nous semblent actuellement devoir être la base de toute formation, comme les trois volets d'un triptyque :

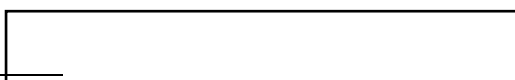
- le "milieu" doit lui-même analyser ses propres besoins et définir lui-même ce qu'il doit apprendre ;*
- le "milieu" doit être son propre enseignant, quitte à lui apporter, de l'extérieur, une formation pédagogique ;*
- le "milieu" doit être responsable de sa formation et en assurer lui-même l'évaluation des résultats.*

Le "milieu" apparaît comme celui qui reçoit et celui qui donne. Ce n'est pas seulement par désir de démocratie, c'est par volonté d'efficacité. »

B. SCHWARTZ, 1964²

Sans entrer dans le détail des actions - je renvoie ici le lecteur aux fiches-actions portées en annexe 2-1³ - ce chapitre se donne pour objectif de pointer les principales caractéristiques des modifications qui sont apportées à l'existant et des modèles qui prévalent dans le lancement de nouvelles actions.

Au cours de cette période, l'action du CUCES peut être schématiquement présentée selon le tableau page suivante :



² B. SCHWARTZ, 1964, *L'éducation permanente*, CUCES, note du 5 août 1964, ronéotée, p. 17

³ Annexe 2-1 : 39 fiches actions détaillant les principales actions du CUCES, de l'ACUCES et de l'INFA entre 1954 et 1973.

Actions de formation individuelle

- Perfectionnement des ingénieurs et cadres (1954)	C'est l'action la plus ancienne. ⁴ Elle ne connaît pas de transformations radicales mais continue à s'étendre géographiquement
- Promotion du travail (1956)	Renommée « Promotion sociale » elle éclate en cours du soir et année à temps plein (1962) et fait l'objet de nombreuses adaptations au fil des ans
- Le cycle maîtrise (1961)	C'est le « cycle court » de la promotion du travail entièrement modifié. La nouvelle formule s'inspire plus du perfectionnement des ingénieurs et cadres que des cours du soir.

Actions d'Education Permanente (actions de formation collective)

- Interventions dans les entreprises (1961)	Avec dans l'ordre : la SAP (1961), l'OCP et les Ciments Lafarge (1963), l'Assistance publique (1964), les Houillères du Nord (1965), la SNS (1966), ...
- Action agricole (1963)	Première action de formation collective en milieu ouvert
- Actions collectives de formation (1964)	Bassin ferrifère de Briey (début formation 1966) Vallée de Senones (début de l'étude en 1965)

Ce tableau ne donne pas une vision exhaustive des activités du CUCES durant cette période. Il conviendrait d'y ajouter des actions exceptionnelles, par exemple une formation en collaboration avec l'AFPA en 1963, ou le perfectionnement de responsables de centres sociaux en 1967 ainsi que les expériences menées dans le secteur de l'audio-visuel, l'élaboration de documents pédagogiques, etc. (cf. Fiches-actions I-D/1 à 3 et I-E/01, 02 et le tableau récapitulatif des actions portés en annexe).

⁴ On a vu par ailleurs que la troisième action initiale, l'information économique et sociale des élèves ingénieurs, a été totalement abandonnée.

11. La réforme en marche

Peu de modifications sont apportées au perfectionnement des ingénieurs et cadres, si ce n'est que petit à petit, le secteur va s'autonomiser avec la nomination d'un responsable chargé d'en assurer le suivi, à l'exclusion de toute autre activité.

En revanche, la promotion du travail va connaître de nombreuses transformations, dans l'esprit et dans la lettre. F. VIALLET, notamment, y jouera un rôle essentiel.

La réforme commence très tôt, dès la rentrée de 1960. Mais elle se fait progressivement. Deux raisons à cela : d'abord parce qu'il faut convaincre les enseignants de modifier leurs manières de faire, ensuite parce qu'elle s'inspire de plusieurs sources différentes. Au tout début, c'est principalement le modèle de la réforme de l'Ecole des Mines qui sert de référence, mais très vite, d'autres idées vont émerger. Ces idées naissent de la confrontation et de la discussion mais aussi et surtout d'observations très rigoureuses menées sur le terrain. Le lancement d'études constitue un préalable jugé nécessaire à la compréhension des situations. Elles doivent permettre de donner une bonne connaissance des publics en formation, de leurs difficultés, de leurs souhaits et des besoins à satisfaire.

Très schématiquement⁵, la réforme des cours de promotion sociale peut se décliner de la manière suivante :

- dès la rentrée de 1960, la mise en place d'un « contrôle permanent des résultats » et l'éclatement des cours en petits groupes qui suppose un recrutement massif de « moniteurs » ou « répétiteurs » choisis parmi les élèves de la faculté des sciences ou de l'Ecole des Mines
- la création, en octobre 1962, d'une année temps plein qui remplace les deux dernières années de cours du soir et la suppression de l'examen final pour obtenir le DEST (c'est une première en France)
- l'abaissement progressif du niveau d'entrée aux cours du soir à celui de la classe de 3ème ou seconde, puis à celui du CAP ou du certificat d'études (dans les autres IPST, le niveau requis est celui du baccalauréat de mathématiques élémentaires)
- le peaufinement d'une année A (1ère année) conçue comme une année de transition pour se préparer à apprendre

⁵ Pour plus de détail, se reporter à la fiche-action **IA-3** portée en annexe.

- la création d'un nouveau diplôme, le CEIG⁶ (1964), pour éviter que les auditeurs qui ne peuvent atteindre le DEST après des années d'efforts ne repartent sans rien
- la mise en place de méthodes pédagogiques nouvelles comme l'utilisation de la télévision en circuit fermé pour supprimer les cours en amphitheâtre (à partir de 1965), l'enseignement programmé, les cours par correspondance, etc.
- l'introduction d'une formation générale obligatoire⁷ (1966) visant à améliorer l'expression écrite et orale dans un ensemble d'enseignements essentiellement scientifique
- puis, dès la rentrée 1967, des changements très importants se préparent qui seront confortés et largement complétés après les événements de mai 1968 et qui conduiront à une formule entièrement transformée avec le passage d'un « système d'années de formation » à un « système d'unités de formation ».

Toutes ces innovations ne se mettent pas en place d'elles-mêmes sans difficultés. Ainsi « faire bouger » certains enseignants, les pousser à changer leurs conceptions pédagogiques et leurs méthodes s'avère une tâche quasi insurmontable. P. HUMBERTJEAN⁸ explique en effet qu'à partir de 1964-1965, en ce qui concerne les matières scientifiques, les enseignants du secondaire sont « priés de ne plus revenir » et sont remplacés par des enseignants du supérieur, qui ont selon lui plus de recul par rapport à leur discipline et une capacité plus grande à relativiser l'importance de certains savoirs (en physique en l'occurrence). Mettre en perspective certains aspects du programme, savoir en estimer « l'utilité », évaluer les acquisitions des auditeurs de manière continue (donc s'évaluer soi-même en tant qu'enseignant) sont autant de pratiques inhabituelles pour un enseignant et souvent vécues comme contraignantes⁹. Les « Journées pédagogiques » organisées à leur intention par le CUCES, afin

⁶ Certificat d'études industrielles générales, de niveau bac + 1

⁷ Une formation générale (expression orale et écrite) avait été introduite dès la rentrée de 1960, mais elle restait facultative

⁸ Entretien P. HUMBERTJEAN, juin 1995

⁹ B. SCHWARTZ, en 1964, analyse les difficultés de la promotion sociale par la confrontation de « trois mondes en présence » : les auditeurs, les industriels et le « corps enseignant », qui ne poursuivent pas les mêmes objectifs, ni ne défendent les mêmes valeurs. Les premiers recherchent principalement une promotion, non seulement du point de vue de la rémunération mais aussi du point de vue de l'intérêt du travail ; les seconds comprennent la formation comme « utilitaire ». Du corps enseignant, il dit : « *C'est le troisième élément en présence. On pourrait penser qu'il n'a pas de problèmes, le malheur est qu'il n'en est rien. (...) Nous croyons pouvoir vous dire que l'enseignant trouve dans les auditeurs adultes une population inhabituelle et passionnante. Il est rare de voir les enfants ayant une telle motivation au travail (...) ... en ce qui le concerne personnellement, l'enseignant se sent très mal, ou pas du tout, préparé à enseigner en milieu adulte. Comme nous l'avons dit, l'enseignement se fait toujours en heures supplémentaires et à partir d'une expérience du secondaire ou du supérieur.* » **L'éducation permanente**, CUCES, note du 5 août 1964, p.10

d'harmoniser contenus et méthodes et de donner une cohérence à l'ensemble des enseignements en auront découragé plus d'un. Leur perfectionnement ouvrira cependant la voie de la réflexion sur la formation de formateurs. Un premier malentendu avec le monde de l'Education Nationale peut trouver ici ses racines. Certaines rancœurs (ils veulent nous apprendre à faire notre métier d'enseignant !¹⁰) pourront ainsi s'exprimer bien des années plus tard.

Une autre incompréhension de taille réside dans la décision qu'à prise le CUCES de donner systématiquement le diplôme à qui a suivi les enseignements de manière assidue en cours du soir ou à l'issue de l'année à temps plein. Cette disposition semble très difficilement acceptée par certaines personnalités de l'université. L'année à plein temps elle-même ne s'impose pas sans réticences. Si le Ministère de l'Education Nationale rend possible cette initiative en accordant le bénéfice de l'indemnité compensatrice de salaire aux « élèves » de l'année à temps plein, les réactions des personnes intéressées sont mitigées. Dans l'ensemble, les employeurs acceptent l'initiative, mais parfois avec beaucoup de réserve. Quant aux élèves déjà inscrits aux cours du soir, leur première réaction ne semble pas enthousiaste d'après la description qu'en fait le CUCES lui-même :

*« Tous n'ont pas été convaincus d'emblée du bénéfice que représentait cette expérience ou du moins, même s'ils reconnaissaient qu'il s'agissait d'une initiative prise dans leur intérêt, celle-ci ne manquait pas de leur poser des problèmes de ressources financières diminuées ou de changement de vie et de rythme de travail. La rupture avec des habitudes professionnelles ou familiales, l'inconnu que représentait ce qui leur est offert, tout cela créait incontestablement un sentiment d'insécurité ».*¹¹

Quant à la confiance des employeurs, déjà accordée par certains du bout des lèvres, elle est sérieusement mise à mal par un effet inattendu de la formation : l'augmentation de la mobilité des techniciens supérieurs. En effet, la plupart des auditeurs ne trouvant aucune promotion professionnelle à l'issue de leur année à temps plein au sein de leur entreprise démissionnent et vont se porter candidat chez l'employeur voisin, privant ainsi les patrons, qui avaient fait « des efforts » pour laisser partir leur cadre, de tout bénéfice de la formation¹². Le phénomène prend une telle ampleur que la chambre syndicale de la

¹⁰ L'utilisation massive de répétiteurs, principalement étudiants ou élèves des grandes écoles, qui viennent seconder les enseignants et qui deviennent ainsi des sortes de professeurs sans en avoir ni le titre ni la formation, est également de nature à dévaloriser l'image et le rôle de l'enseignant. Il est vraisemblable que certains d'entre eux ont fort mal vécu la chose.

¹¹ CUCES, Rapport d'activité, CA du 13 février 1964, p. 30

¹² Entretien avec G. LAJOINIE et M. DESHONS ; B. SCHWARTZ, **Moderniser sans exclure**, p.32

sidérurgie prend fort mal la chose et décide de ne plus soutenir le CUCES. De nombreuses interventions sont nécessaires pour calmer le jeu, mais le nombre d'inscrits venant de la sidérurgie chute de moitié l'année suivante. Pour remplir la promotion, le CUCES doit faire appel à d'autres secteurs industriels (électricité, chimie...). Les « bouderies » de la sidérurgie ne feront que s'aggraver au fil des ans et particulièrement après les événements de mai 1968 où la chambre syndicale fera obstacle à l'extension de certaines actions, notamment dans le bassin ferrifère.

De l'ouverture de l'année à temps plein découle une autre conséquence qui sera véritablement déterminante pour la suite de l'action : le CUCES doit s'attaquer aux problèmes posés par la pédagogie des adultes : « ce qu'il faut leur apprendre, la manière dont il faut leur apprendre »¹³. D'où l'idée de créer « un véritable foyer de formation de formateurs » en janvier 1962. B. SCHWARTZ exploite dans ce projet les diverses observations qu'il a pu faire à l'occasion de son récent voyage d'étude aux Etats Unis¹⁴. Les futurs formateurs - c'est à dire « tous ceux qui ont eu la chance de poursuivre leur instruction » et qui sont donc à même de la « transmettre » aux autres - pourront apprendre dans ce centre de formateurs d'une part à analyser les besoins en formation, d'autre part à adapter les méthodes pédagogiques au milieu de manière à « obtenir le maximum de rendement, d'efficacité et d'intéressement ».¹⁵

Pour mener à bien ce projet, le centre doit mener un certain nombre d'études d'au moins deux sortes :

- des recherches pédagogiques qui s'intéressent aux contenus et aux méthodes de formation
- des études dont le dénominateur commun est l'aspect méthodologique : étude des besoins en postes nouveaux, étude des besoins en formation, l'aspect méthodologique des recueils de besoins, etc.

C'est pour répondre à ces préoccupations qu'un « service d'études » est créé, parallèlement à différentes commissions de réflexion pédagogique¹⁶. Marcel LESNE,

¹³ B. SCHWARTZ, « Rapport sur la situation et l'activité du Centre pendant l'année scolaire 1960-1961 », in **Compte rendu d'activité de l'Université de Nancy, 1960-1961**, p. 343

¹⁴ « Qu'il nous soit permis de noter en passant que, si cette idée de création d'un foyer de Formation de Formateurs peut paraître nouvelle en France, elle est au contraire extrêmement répandue dans d'autres pays, aux Etats-Unis en particulier où 13 Universités et de nombreuses écoles publiques instruisent chaque année des milliers de professeurs pour adultes » B. SCHWARTZ, *Ibid.* p. 345

¹⁵ *Ibid.* p. 345

¹⁶ Par exemple, la commission « Contenu de l'enseignement scientifique » qui est créée à l'issue de « Journées pédagogiques » organisées en direction des enseignants de la Promotion sociale en septembre 1962

professeur de sociologie à la faculté de Nancy¹⁷ en prend la responsabilité au début de l'année 1962. Ce service est une préfiguration du futur INFA. Les premières études s'attachent à donner une meilleure connaissance des publics en formation. Déjà, M. STOCKER, membre du Conseil d'Administration, avait fait un premier état précis, dans les premiers mois de 1960, des abandons d'auditeurs dans les différents cycles. Cette enquête quantitative est relayée en 1963-1964 par une étude cette fois beaucoup plus qualitative, menée sous forme d'entretiens auprès d'auditeurs ayant abandonné leurs études¹⁸.

Les conclusions de ce travail font bien ressortir les limites de l'action du CUCES et de sa responsabilité dans les abandons :

*« Il nous semble que peuvent se dégager, dans les raisons des abandons, deux déterminants essentiels, liés l'un au contexte actuel de vie professionnelle et sociale, l'autre à l'individu, ses caractéristiques individuelles et scolaires (âge, nombre d'années d'interruption des études, niveau d'études de départ) avec interaction réciproque de ces deux facteurs. A noter que par rapport à ces déterminants, le CUCES n'a qu'un rôle réactif, non un rôle causal : les abandons, pour une large part, échappent à son action propre et relèvent bien plutôt des rapports entre l'homme et son histoire, entre l'homme et la société, entre l'homme et son travail et la place qui y est faite à la promotion, à l'éducation ».*¹⁹

Une autre étude, qui deviendra la thèse de C. de MONTLIBERT, s'intéresse aux « raisons de l'inscription aux cours du soir » et principalement à la « signification psychosociale de cette demande de formation ».²⁰

Cette étude donne à réfléchir au CUCES. B. SCHWARTZ en commente ainsi l'intérêt :

*« Il faudrait que tous les organismes de formation se préoccupent ainsi des problèmes de leurs auditeurs. Le fait d'être renseigné sur leurs motivations, leurs centres d'intérêts, les raisons pour lesquelles ils viennent aux cours ou les abandonnent, augmente énormément l'efficacité et le rendement de la formation ».*²¹

En 1964, ce service d'études et d'enquêtes sociologiques compte quatre chercheurs : M. LESNE (Responsable), C. de MONTLIBERT, et Mlles CHAPEL et DEBON

¹⁷ M. LESNE, qui occupait des fonctions importantes en Algérie a été rapatrié d'urgence en raison de menaces qui pesaient sur lui de la part de l'OAS. Il est muté à Nancy au début de l'année 1962 afin d'apporter une aide au professeur B. SCHWARTZ dans le développement de ses projets. Il est donc dès son arrivée, détaché de l'Université au CUCES. (Entretien avec M. LESNE)

¹⁸ Cl. THESMAR, *Etude sur les raisons des abandons aux cours du soir*, 1965, éditée dans la collection les Documents de l'INFA, 1971, 107 p.

¹⁹ Ibid. p. 91

²⁰ C. de MONTLIBERT, *Les aspirations à la promotion*, thèse, 1966, reprise dans les Documents de l'INFA en 1970

²¹ Compte rendu du CA de l'INFA du 2 novembre 1965

(Cl. THESMAR). Ces quatre personnes rejoindront l'INFA à sa création, fin 1965 et les travaux qui y seront menés constitueront la suite directe de ceux initiés au CUCES.

La promotion sociale devient vite un terrain très riche pour la recherche pédagogique, au CUCES et par la suite à l'INFA. Nombre de questions y seront soulevées et étudiées, comme : la motivation à se former, l'évaluation, l'orientation, les mécanismes de l'apprentissage, les représentations cognitives, etc. Une des idées de base à partir de laquelle cette recherche se développe est que c'est bien l'adulte en formation (l'auditeur) qui apprend (qui est sujet de sa propre formation).

12. L'Education permanente ou la modélisation d'un style d'intervention dans les entreprises

« L'Education Permanente se conçoit dans le milieu du travail et repose sur la vie en groupe (...) [Elle] est la prise en charge par les membres d'un milieu social de leur propre formation, à partir d'une analyse et d'une réflexion sur la situation dans laquelle ils se trouvent et dans la perspective d'un développement continu. »

Rapport d'activité du CUCES (1965)

Les actions d'éducation permanente ne comprennent, en début de période et jusqu'au début des actions collectives de formation dans le bassin de Briey, que les interventions dans les entreprises et une « Action agricole » (1963) menée dans 10 petites régions expérimentales sur 4 départements.²² Cette dernière action, parce qu'elle s'effectue en milieu ouvert peut être considérée comme une préfiguration des futures actions collectives de formation.²³

La menace d'une échéance économique prochaine ne représente pas le moteur de l'action pour ce qui concerne les interventions en entreprise. Ici, c'est plutôt l'idée d'une amélioration à apporter ou d'un développement à conduire qui préside à la demande de formation.

Les principes en sont les suivants : la formation des cadres de l'entreprise doit conduire ceux-ci à jouer le rôle « d'agent de formation de leur entourage » et ceci est de nature à favoriser le développement de l'organisation. En effet, la « prise de conscience » provoquée par l'intervention doit permettre de détecter les besoins réels et par conséquent, d'y répondre plus efficacement. Le futur formateur (IF²⁴ ou encore « Agent de l'Education Permanente ») ne doit pas « enseigner » mais créer les conditions d'une

²² cf. Fiche-action **I-D/1** (annexe)

²³ Bien que les logiques sous-jacentes en soient différentes, des recoupements peuvent être opérés. Il s'agit en effet d'organiser une « promotion individuelle et collective » d'un milieu en profonde transformation, ici un monde agricole où les exploitants sont en surnombre, là un bassin ferrifère ou un bassin houiller dans un contexte de fermeture des principaux puits d'extraction... L'action agricole se termine en décembre 1964, à la fois parce que les groupes en formation sont à cette date jugés suffisamment autonomes pour poursuivre l'action par eux-mêmes, et parce que le responsable de l'action, R. JOSSE, quitte le CUCES et ne peut être remplacé au pied levé.

²⁴ Ingénieur-Formateur. « *Son entreprise devra lui permettre d'accorder une partie de son temps à la formation (ex : 15 %)* », note « *Projet pour une Education Permanente dans l'industrie* », CUCES, février 1962

cogestion de la formation. Il devient un « agent d'évolution de son milieu » par la diffusion d'un certain « état d'esprit ».

Pour que l'action de formation puisse vraiment déboucher sur des changements, il faut que la hiérarchie au plus haut niveau et « le milieu d'accueil » y soient favorables et y prennent une part active. Par ailleurs, toute action dans une entreprise doit être menée dans un esprit de « recherche active » et contribuer à enrichir les problématiques de la recherche en formation d'adultes. Il est prévu enfin que le CUCES se retire de l'action dès que « le milieu est devenu autonome ».

Toutes ces idées sont déjà contenues dans le texte de septembre 1961, Département Education Permanente (notons toutefois que le terme « intervention » n'y figure pas. Il sera utilisé en interne dès les années 1963-1964²⁵). On a vu au chapitre précédent que ces idées étaient alors directement inspirées de la littérature anglo-saxonne sur le changement social et la dynamique des groupes (théories du leadership, de la résistance au changement) alors très peu traduite en français²⁶ ainsi que de la philosophie de Peuple et Culture et de la sociologie industrielle (FRIEDMANN, NAVILLE pour les auteurs français). Au cours des années qui vont suivre, elles vont être développées avec des orientations tantôt plutôt psychosociologiques, tantôt plutôt sociopédagogiques et subiront notamment les influences des théories Rogériennes, puis de l'analyse institutionnelle. Les responsables de ces interventions prendront au fil des ans une importance grandissante

²⁵ En 1961, au moment du lancement des actions à la SAP, il est en effet alors question « d'organisation de sessions pédagogiques » (CUCES, septembre 1961). Mais le terme « intervention » va apparaître très vite dès la fin de 1963 - début 1964 en ce qui concerne les actions :

- à la SAP (« *Historique de l'intervention (...) Hypothèses d'intervention du CUCES : susciter l'organisation d'une formation systématique, continue et globale en milieu socio-professionnel et favoriser, par-là, son développement* » Rapport d'activité, CUCES, février 1964).
- à l'OCP (« *L'Education permanente à l'OCP. Résultat de l'enquête préliminaire à une intervention* » Titre du document de synthèse de la première phase, juin 1963)
- à l'Assistance Publique « *A l'orée de son intervention, le CUCES posait un diagnostic sociologique global* », *Intervention à l'Assistance Publique. De l'Hôtel-Dieu à l'Assistance Publique*, CUCES, novembre 1965).

Pour l'action aux Ciments Lafarge, par contre, qui résulte d'une demande adressée au département Ingénieurs et Cadres (et non au Département Education Permanente), le terme « intervention » sera utilisé plus tardivement.

1967 marque un virage dans l'officialisation du terme. Un avant-propos du Rapport d'activité du CUCES (décembre 1967) consacre en effet trois pages aux caractéristiques des « interventions » du CUCES, dans les organisations, puis « au niveau des régions » (actions collectives de formation). 1967 est également l'année de création du GIRED qui marque le début d'une réflexion plus pointue sur les objectifs et les méthodes des différents modes d'intervention possibles.

²⁶ Il est à noter cependant que la revue « **Hommes et techniques** » a fait paraître un numéro spécial consacré aux approches psychosociales dans l'entreprise en 1959 (n° 169) et que l'ARIP, tout nouvellement créée (1959) commence à diffuser également les nouvelles approches de l'intervention psychosociologique dans les organisations. Les membres de l'ARIP s'expriment d'ailleurs dans le numéro spécial de cette revue, qui présente des articles de J. DUBOST et G. PALMADE...

dans l'organisation et le développement du CUCES et deviendront, avec les responsables des départements Promotion Sociale et Perfectionnement des ingénieurs et cadres, ceux qu'on a appelés par la suite les « chefs historiques » ou encore les CUCHEFS.

La première intervention, on l'a vu, est donc menée par Jean-Joseph SCHEFFKNECHT Société Automobile Peugeot (SAP) dans les usines de Sochaux dès le mois de décembre 1961, puis débute l'action au Maroc, à l'Office Chérifien des Phosphates (OCP), dont est responsable Alain BERCOVITZ (mai 1963 pour l'enquête préalable). Fin 1963, démarre l'action aux Ciments Lafarge, menée par Pierre CASPAR, en 1964, l'intervention à l'Assistance Publique (AP), dans 10 hôpitaux de Paris et à l'école des cadres, par Gisèle DENIS et Jean-Joseph SCHEFFKNECHT, puis en 1966, la très grosse intervention en Algérie, sous la responsabilité de Jean-Joseph SCHEFFKNECHT, à la Société Nationale de Sidérurgie (SNS). Voilà pour ne citer que les cinq premières grosses interventions, mais elles sont suivies de bien d'autres actions du même type²⁷. Chacune d'elle porte la marque de son responsable et connaît des développements divers, avec des périodes d'euphorie, des remises en causes, des phases de latence et, selon, une fin brutale (OCP) ou au contraire qui s'étire et donne naissance à d'autres contrats (SNS, AP). Une abondante littérature grise en décrit les différentes phases, de l'analyse de la demande à l'évaluation des résultats. Au moins trois thèses prenant comme terrain d'observation directe les interventions en entreprises seront publiées au début des années 70²⁸ ainsi que de nombreux articles qui en seront tirés, dans la Revue Education Permanente. Ces écrits visent à théoriser à partir d'une pratique, soit pour en tirer des modèles transférables à d'autres situations, soit au contraire pour en faire une évaluation critique et tenter de mettre à jour les processus idéologiques à l'œuvre de manière sous-jacente, non dite et parfois même non consciente.

Ainsi M. MORIN effectue-t-il un rapprochement entre les discours écrits et les pratiques réelles sur deux terrains (SAP et OCP), à l'occasion d'une enquête évaluative commandée par le CUCES à l'INFA. Il met en évidence « l'illusion utopique » qu'ont constitué ces interventions et en particulier les malentendus qui ont été provoqués, selon lui, par une mauvaise analyse de la part des intervenants des « positions sociales » des différents acteurs et de leurs « places particulières » dans les rapports de production.

²⁷ Voir Fiches-actions I-B/1 à I-B/10 (annexes)

²⁸ Pour l'intervention aux Ciments Lafarge : P. CASPAR, *Formation des adultes ou transformation des structures de l'entreprise. Une expérience du CUCES*, Les éditions d'organisation, 1970, 260 p. ; pour l'intervention aux Forges de Strasbourg et à la SNS, A. MEIGNANT, *L'intervention sociopédagogique dans les organisations industrielles*, Mouton, Paris ; La Haye, 1972, 227 p. ; pour la SAP et l'OCP, une étude très critique de M. MORIN, *L'imaginaire dans l'éducation permanente*, Gauthier-Villars, 1976, 192 p.

« Nous avons traité en fait, dit-il en conclusion, d'une rencontre qui n'a jamais eu lieu : celle des formateurs et de leurs rêves ».²⁹

Les interventions en entreprises constituent au cours de cette période le véritable moteur de l'action du CUCES et contribuent fortement à conforter son image dans le milieu de la formation des adultes.

Ainsi, on peut lire dans le compte rendu d'activité du CUCES de décembre 1965 :

« Le CUCES en tant qu'Institut d'Université,³⁰ et dont le rôle est actuellement élargi par l'Institut National pour la Formation des Adultes (INFA) s'est donné pour mission de synthétiser et de promouvoir les méthodes concernant la formation des adultes en milieu industriel. Le CUCES est considéré, dans ce domaine, comme l'un des organismes les plus compétents en Europe. »³¹

Schématiquement, chaque nouvelle intervention en entreprise tend à se développer selon un schéma sensiblement identique :

- une première phase d'identification du problème et de la demande permet de poser un diagnostic et de faire des propositions au groupe de décideurs,
- un premier séminaire réunissant la hiérarchie, vise à impliquer celle-ci dans le déroulement de la formation (selon les cas, la hiérarchie est conviée à participer directement au recueil des besoins ou à l'établissement du diagnostic, dans tous les cas, elle est destinataire des premières conclusions d'étude - feed-back),
- la mise en place d'une cellule de suivi ou d'une instance de coordination comprenant des membres du CUCES et des responsables de l'entreprise à plusieurs niveaux de la hiérarchie tend à s'imposer au fur et à mesure que l'expérience du CUCES s'enrichit,
- éventuellement des études complémentaires sont lancées parallèlement à la mise en place de la formation proprement dite qui se déroule généralement sous une forme alternée : session de formation où sont étudiés les problèmes, intersessions mise à profit pour observer, expérimenter... et retour en session pour une exploitation en groupe des informations recueillies, etc.³²
- l'évaluation de la formation peut se faire de manière continue, au sein de l'instance de suivi, ou sous la forme d'une session finale ou encore sous forme d'une enquête évaluative menée auprès des formés plusieurs mois après la fin de la formation

²⁹ M. MORIN, 1976, opus cit. p. 160

³⁰ Les actions d'éducation permanente ne figurent pourtant pas dans les objectifs de l'Institut mais bien dans ceux de l'Association CUCES

³¹ Rapport d'activité, CUCES, CA du 7 décembre 1965, p. 51

³² Interventions extérieures possibles telle celle de l'équipe de M. CROZIER à la SAP.

Les interventions se déroulant généralement sur plusieurs années, la négociation du contrat annuel donne souvent lieu à des réorientations ou à des adaptations de la commande. Parce que ces interventions s'inscrivent dans la durée, il est très fréquent que la hiérarchie, au plus haut niveau, se modifie au fil des ans, provoquant des ruptures à chaque nouveau départ d'un dirigeant et parfois un arrêt brutal du contrat, le nouvel arrivant n'étant pas du tout convaincu du bien-fondé des actions initiées sous le mandat de son prédécesseur. La plupart des interventions trouveront leur fin de cette manière.

Ce qui est recherché à travers la formation proprement dite, c'est bien l'autonomie des membres de l'entreprise et leur « prise en charge » à l'issue de l'intervention, de leur propre formation, le terme devant être compris globalement, c'est-à-dire comprenant tout ce qui la détermine : les structures organisationnelles, le projet institutionnel, l'évaluation des besoins, etc. Le style pédagogique des intervenants cherche donc à rendre acteur les personnels en formation. Il s'inspire très largement de la pédagogie non-directive, fait appel à la co-animation, à la cogestion des contenus de formation... Et ce style là a parfois bien du mal à être compris de certains cadres d'entreprise qui se montrent inquiets devant ce qu'ils ont tendance à considérer comme un manque de rigueur. D'autres sont parfois franchement ironiques et se posent comme opposant face à des méthodes aussi « laxistes ». Bien entendu, les événements de mai 1968, parce qu'ils porteront à la caricature certains comportements ou attitudes et assureront une diffusion très large des idées de cogestion, viendront renforcer certaines réactions négatives dans le monde de l'entreprise. Ainsi l'intervention aux Forges de Strasbourg, commencée en juin 1967 se terminera en juillet 1968 à la demande de la direction qui préférera poursuivre en interne et par ses propres moyens l'effort de formation. Sa demande initiale n'était certes pas de faire la révolution à l'intérieur de l'entreprise...

Si, dès la première intervention à la SAP, l'action est bien comprise, du moins par ses initiateurs, comme devant s'inscrire dans un milieu en mouvement, cette idée de développement des instances et de transformation de l'organisation ne fera que s'affirmer au fil des expériences. La première intervention où cela se manifeste de manière flagrante est peut-être celle à l'Assistance Publique. En effet, la phase de diagnostic initiée en 1963 conduit à la conclusion que « *le système hospitalier parisien s'avère incapable de changer à la mesure des besoins de son environnement* », et préconise comme objectif central de l'intervention « *d'apprendre à l'organisation à prendre en charge son propre développement* ». L'action visera à réorganiser dans son ensemble la « fonction soin » et aboutira à la création de deux nouvelles professions : celles de « secrétaires hospitalières » et de « conseillères hospitalières ». L'idée de la démultiplication de la

formation dans sa version démultiplication des connaissances d'un groupe vers l'ensemble des membres de l'entreprise, est largement dépassée dans cet exemple. Ici la démultiplication passe par la transformation organisationnelle et par la création de structures ou de fonctions nouvelles. L'idée de développement de l'organisation est portée à son paroxysme dans l'intervention en Algérie puisqu'il s'agit, à la demande du gouvernement algérien, de créer de toutes pièces un système entier de formation et de recrutement du personnel, en particulier de mettre en place un Centre interentreprises de formation de techniciens et d'agents de maîtrise (CITAM)³³.

En 1967 J.-J. SCHEFFKNECHT crée le premier groupe d'intervention spécialisé, le GIRED (Groupe d'Intervention et de Recherche pour l'Education liée au Développement). Il se donne pour objectif de développer, à la suite de l'intervention en Algérie à la SNS, « *une approche des problèmes éducatifs adaptée aux problèmes de développement du Tiers-Monde, susceptible d'être mise en œuvre dans d'autres pays* ». ³⁴ Deux autres groupes seront créés par la suite, le GPS (Groupe de formation et d'intervention psychosociologique) en 1969 par A. BERCOVITZ et le GIO (Groupe d'Intervention dans les organisations) en 1970, créé à la suite de l'intervention aux Ciments Lafarge et dont J.-M. PECHENART prendra la direction à la suite de P. CASPAR.

A l'issue de la période, à l'aube des événements de 1968, une seule intervention est en voie d'achèvement, celle à la SAP³⁵. Les autres continuent à se dérouler, alors que de nouvelles interventions se préparent. Plus d'une dizaine d'entre elles seront initiées entre 1968 et 1970. Pourtant la période « mythique » commence son déclin. Il semble bien en effet que les préoccupations du CUCES se soient déplacées des interventions en entreprise vers les actions collectives de formation qui battent leur plein dans le bassin ferrifère de Briey. Ce sont elles qui vont à présent tirer le CUCES en avant et contribuer à conforter son image d'innovateur dans le milieu de la formation des adultes en France et à l'étranger. En même temps ce nouveau secteur d'activité va déplacer de manière radicalement différente les orientations du CUCES de la formation des cadres en vue de la démultiplication des connaissances à la formation des personnes de faible niveau de qualification.

³³ cf. Fiche-action **I-B/6**

³⁴ cf. Fiche-action **I-E/03**

³⁵ L'action du CUCES s'est stabilisée en 1966-1967 sur une fonction « conseil » et apporte de manière ponctuelle une aide à l'organisation de séminaire. Une enquête à visée évaluative sera encore entreprise début 1968 (celle à laquelle participe M. MORIN), mais sera interrompue par les événements de mai et non reprise par la suite.

13. Le lancement des « actions collectives de formation »

« Alors, ils ont été foudroyés, ils ont cru que c'était l'anéantissement total de leur vie, il y en a même qui se sont suicidés ; les gens qui avaient construit tout récemment, ils se sont vus la maison sur le dos, sans travail et les enfants sur le dos. Il y en a même qui ont fait des gestes irréparables. C'était vraiment la catastrophe, parce que jamais ils n'avaient chômé, et du jour au lendemain, à la suite d'une réunion extraordinaire, on leur dit que dans un an, dix-huit mois au plus tard, la mine est fermée ».

Femmes de Mineurs³⁶

L'histoire mythique attribue l'initiative de l'action de formation collective du bassin de Briey aux représentants de mineurs et en particulier aux syndicalistes CGT³⁷. C'est ainsi que B. SCHWARTZ décrit le point de départ de l'action dans les nombreuses présentations et conférences qu'il donne alors sur le sujet, et encore en 1994 dans *Moderniser sans exclure*. Cette version des faits est contredite par des cadres du CUCES et par les comptes rendus de Conseil d'administration eux-mêmes. L'initiative viendrait en fait du Comité départemental de la promotion sociale qui demande en mars 1964 au CUCES de « commencer une action dans le bassin ferrifère »,³⁸ ou bien encore au CUCES lui-même.³⁹ Quoi qu'il en soit, et en l'absence de données très précises sur la question, il convient de relever un certain nombre de conditions qui conduisent l'émergence de cette action.

La demande, d'où qu'elle vienne, intervient quelques mois après les grandes grèves de 1963 qui ont paralysé les mines lorraines durant plusieurs semaines et qui faisaient elles-mêmes suite au plan gouvernemental de rénovation des mines de fer. Il n'est pas douteux que, face à une telle situation de crise, chacun des acteurs ait considéré de sa place et avec ses propres objectifs, qu'il fallait faire quelque chose...

³⁶ M. LESNE, C. COLLON, C. OECONOMO, 1968, *Changement professionnel et formation : Etude d'une situation de crise dans le Bassin de Briey*, INFA, p.21 (extrait d'entretien)

³⁷ La CGT est très largement majoritaire chez les mineurs. En 1963, dans les mines de fer, 65 % des ouvriers ont la carte de la CGT et 95 % votent pour ce syndicat J. JEANDIN, 1977, *Trioux, 79 jours au fond pour la Lorraine*, Editions sociales

³⁸ Comptes rendus du Conseil d'Administration du 25 mai et du 7 décembre 1965

³⁹ C'est la thèse que soutient L. TANGUY in « Reconversion industrielle et conversion culturelle dans un bassin minier de Lorraine au milieu des années 60 », pp. 41-78, L. TANGUY (Dir.), 1998, *Genèse d'un espace d'activité sociale, la formation professionnelle continue*, Conseil scientifique de l'Université de Paris X Nanterre, 226 p.

De nouvelles mesures législatives offrent des ouvertures. La circulaire du 7 août 1962 a institué des comités régionaux et départementaux qui ont pour mission de recenser les besoins locaux en formation et les moyens disponibles. Ces moyens s'accroissent justement grâce à la loi du 18 décembre 1963 qui crée le Fonds National de l'Emploi (FNE), qui va permettre la mise en œuvre d'actions de conversion dans le cadre de conventions conclues avec l'Etat avec les organismes professionnels, les organisations syndicales et les entreprises.

L'action s'enclenche donc grâce à la conjonction de demandes qui émanent à la fois des pouvoirs publics et des représentants des mines (patrons et ouvriers), et dans un contexte de crise économique et sociale. Face aux fermetures imminentes de nombreux puits d'extraction et aux premières vagues de licenciements qui vont en découler, il faut trouver des solutions d'urgence. Le CUCES ne peut proposer que des solutions en termes de formation. Ainsi émerge l'idée d'une promotion sociale en faveur des mineurs de fer, mais une promotion collective et non individuelle. Parallèlement à l'AFPA, également sur le terrain, et qui propose des formations professionnelles de reconversion, le CUCES veut inventer un autre type de formation⁴⁰, moins directement utilitaire, visant à l'accroissement des connaissances de base et au développement personnel. Il s'agit en particulier d'éviter de lier l'idée de formation à celle de reconversion, dont les mineurs ne veulent pas entendre parler.⁴¹

De nombreux contacts avec les représentants des mineurs, effectués par B. SCHWARTZ lui-même accompagné de G. LAJOINIE, et plusieurs études préparatoires par des chercheurs de l'INFA et des formateurs du CUCES⁴², conduisent à différents projets qui sont discutés en comité départemental. L'idée fondamentale, et qui conditionne tout le déroulement futur de l'action, est celle qui consiste à décentraliser les lieux de décision sur le terrain même de l'action, avec la création du sous-comité de Briey. Celui-ci présidé par le sous-préfet et comprenant des représentants divers du tissu local social et économique a pour premier objectif d'aider le CUCES à faire « l'analyse du milieu ». On retrouve donc bien ici une des préoccupations fondamentales du CUCES, qui est « la transformation du milieu par le milieu », mais cette fois-ci, le milieu est ouvert, puisqu'il s'agit de régions géographiques délimitées par l'activité économique dominante : le bassin ferrifère pour Briey, et plus tard, le bassin houiller pour Forbach, Merlebach. Deux ans d'enquête par entretiens, d'analyse, et d'étude de différents projets sont nécessaires

⁴⁰ Pour plus de détails sur l'action collective de Briey, se reporter à la Fiche-action **I-C/1** (annexe)

⁴¹ Il semble bien pourtant que personne n'a été dupe. Mais le tabou de la reconversion aura symboliquement permis à la négociation de s'engager et à l'action de débiter sur des bases consensuelles.

⁴² Notamment, **Changement professionnel et formation : étude d'une situation de crise dans le bassin de Briey**, sous la dir. de M. LESNE en collaboration avec le CUCES, 1968

avant la mise en place effective de la formation en avril 1966. C'est Alain ELIE qui en prend la responsabilité et qui constitue une petite équipe de formateurs pour l'aider dans sa tâche.

Dans son montage, qui se fait de manière très pragmatique, on retrouve beaucoup de l'expérience en cours en promotion sociale : les petits groupes, les méthodes pédagogiques à l'épreuve en cours du soir et la priorité donnée aux centres d'intérêts des « auditeurs » (ici les mineurs inscrits aux formations), la formation et le suivi des formateurs-animateurs, etc.

On y retrouve également des préoccupations qui ont présidé au développement des interventions en entreprise : l'adhésion au projet, le volontariat des formateurs, leur recrutement à partir du « milieu » (ici parmi les ingénieurs ou cadres des mines, mais également parmi l'ensemble du tissu local).

On retrouve enfin dans les actions collectives des traits empruntés à l'action de perfectionnement des ingénieurs et cadres et de la maîtrise, avec l'ouverture de cycles thématiques.

Ce sont en fait le lieu de la formation, l'aire géographique (territoriale), ainsi que le public à former, de très bas niveau de qualification, qui changent la donne et qui obligent à inventer de nouvelles formes d'interventions. Le CUCES est amené à bâtir, à partir de principes et de pratiques qu'il a déjà expérimentées ailleurs, une forme d'action entièrement nouvelle.

Une des grandes « nouveautés » est en particulier la présence forte et décisive des représentants syndicaux dans le montage du projet lui-même. Les syndicats n'avaient pas en effet jusque là été perçus comme des interlocuteurs « incontournables » des actions de formation. Ils en étaient même particulièrement absents, dans l'autre forme d'action collective que représente l'intervention en entreprise, puisque la priorité (dans le temps) était expressément donnée à l'adhésion et à la participation de la hiérarchie et non à celle de la « base ». On peut cependant s'interroger sur le réel pouvoir et sur la marge de manœuvre des représentants des mineurs dans la détermination des objectifs et dans la conduite du déroulement de la formation, la règle de l'unanimité, imposée comme règle sine qua non, les liant fortement et toute opposition risquant de faire capoter le projet dans son entier. S'ils choisissent cependant de rester⁴³, c'est bien que le profit qu'ils en escomptent en vaut la chandelle.

Des questions nouvelles pour le CUCES émergent au fur et à mesure de l'avancée de l'action :

- quels contenus privilégier pour une population de très faible niveau de qualification ?

⁴³ Non sans heurts, plusieurs « crises » trouvent leur solution

- comment valider les compétences acquises par l'expérience ?
- faut-il élargir la formation aux femmes des mineurs ?
- faut-il répondre à toutes les demandes (même si elles n'apparaissent pas vraiment judicieuses) ?

Ce sont autant de réponses nouvelles à trouver et à argumenter. La plus connue de celles-ci est l'obtention à l'arraché, sous la pression des syndicats, de la validation de CAP par unités capitalisables (novembre 1967 pour les premiers CAP). Cette mesure fera couler beaucoup d'encre et connaîtra un développement alors insoupçonné.

Née donc d'emprunts divers, cette action a le mérite de rétroagir par la suite de manière particulièrement importante sur l'ensemble du projet du CUCES. Par exemple, le principe de l'obtention de diplômes par unités capitalisables, expérimentée hors les murs à Briey, vient interroger le fonctionnement compartimenté de la promotion sociale et de ses filières. Le découpage des contenus de formation en unités gagnera la Promotion sociale par les mathématiques à partir d'octobre 1968, puis l'ensemble des contenus des cours du soir jusqu'en juillet 69. Toute la formation sera redéfinie en « familles d'unités » et des passerelles décloisonneront les filières de formation. Devant une telle complexification du système, un SOC (Service d'orientation et de conseil) deviendra nécessaire pour accompagner les « auditeurs » dans des parcours de formation individualisés. Comme deviendront également nécessaires des « Responsables de formation » qui auront pour fonction principale de répercuter l'évaluation des participants sur la formation elle-même. Par ailleurs, la découverte d'un public de très faible niveau de qualification - mais pas de compétences - réinterroge le niveau de recrutement de la Promotion sociale. Cette prise de conscience, aiguïlée à l'occasion des événements de mai 1968, amènera le CUCES à se repositionner fondamentalement par rapport au public potentiel de la formation.

Un premier essai de transfert du « modèle » de l'action collective de Briey est tenté, dès 1965, dans la vallée de Senones.⁴⁴ Mais la « mayonnaise » ne prend pas et après 2 ou 3 ans de fonctionnement très relatif, l'action est abandonnée. Les résultats très inégaux entre ces deux actions, dont les raisons lui restent obscures, interrogent le CUCES. B. SCHWARTZ souhaiterait « *essayer de constituer une doctrine, une méthodologie d'implantation des actions* ».⁴⁵

L'INFA sera chargé d'analyser cet échec. Une autre tentative tournera court en 1968, dans la région d'Alès⁴⁶, la CGT décidant en effet de se retirer de l'organisation. En

⁴⁴ cf. Fiche-action **I-C/3** (annexe)

⁴⁵ Compte rendu du CA de l'INFA du 7 novembre 1967

⁴⁶ cf. Fiche-action **I-C/4** (annexe)

revanche, l'action collective de formation qui sera entamée en février 1968 dans le bassin houiller (Forbach - Merlebach)⁴⁷ connaîtra un développement très important.

⁴⁷ cf. Fiche-Action **I-C/2** (annexe)

14 - L'organisation du CUCES, la première vague de recrutements

De 1960 à 1964, l'effectif du CUCES passe des 3 à 5 personnes de l'équipe "squelettique" à 46 personnes à temps plein et une dizaine de personnes à temps partiel.⁴⁸ Le recrutement est fait de manière très pragmatique. Etant donné l'absence de qualification dans le domaine de l'éducation des adultes, le profil des personnes recherchées est très ouvert. B. SCHWARTZ et le noyau de la toute première équipe cherchent donc à s'entourer de personnes qui ont une « pensée socio-politique », dans le sens où elles refusent la fatalité⁴⁹. Ils recherchent en tous cas des personnes que la nouveauté n'effraie pas, qui acceptent de chercher, de réfléchir et de se remettre en question. Il se trouve que B. SCHWARTZ a repéré et apprécié certains élèves de l'Ecole des Mines, notamment ceux qui y ont participé en tant que représentants des élèves ou comme ayant pris des initiatives dans le cadre de la réforme. Il est resté en contact avec certains d'entre eux à l'issue de leurs études et leur demande donc si, par hasard, ils souhaiteraient faire un bout de chemin avec lui. L'aura de B. SCHWARTZ sur ses anciens élèves est tellement forte que peu refusent cette proposition somme toute assez incongrue si l'on considère que leurs études d'ingénieur les prédisposaient à entrer dans l'industrie. C'est ainsi que seront recrutés P. CASPAR, A. ELIE, F. VIALLET. Le creuset de l'Ecole des Mines constitue donc le premier « fournisseur » de cadres pour le CUCES.

Le second cercle de recrutement se situe autour de la COFROR. On a vu que, par l'intermédiaire de G. LAJOINIE, A. BERCOVITZ et G. DENIS ont été amenés à travailler pour le CUCES dès 1960⁵⁰. Mais G. LAJOINIE est à l'origine de bien d'autres recrutements dont ceux de la plupart des premiers chercheurs de l'INFA.⁵¹

En troisième lieu viennent des cooptations de diverses origines. Tous les cas de figure sont possibles. Il peut s'agir de cadres qui ont déjà une expérience professionnelle dans l'industrie ou dans l'enseignement, mais souhaitent en changer, c'est le cas de G. EGG, ingénieur, lui aussi ancien élève de l'Ecole des Mines, mais avant la réforme et qui a déjà 7 ans d'expérience dans l'industrie, de G. BARBARY, ancien enseignant puis chargé de la formation dans un organisme patronal.

On entre donc comme cadre⁵² au CUCES :

⁴⁸ Ne sont pas comptabilisés ici les enseignants de la PST, ni les intervenants ponctuels dans les sessions de perfectionnement des ingénieurs et cadres ou de la maîtrise. Cf. organigramme de 1964, annexe 2-321

⁴⁹ Entretien avec B. SCHWARTZ du 22 novembre 1995.

⁵⁰ G. PALMADE, travaillant également à la COFROR, sera recruté quant à lui à l'INFA en 1964

⁵¹ cf. chapitre F « Le complexe de Nancy : une histoire de groupes, lecture transversale »

⁵² Est « cadre » au CUCES toute personne qui est embauchée sur un poste autre qu'administratif

- par relation, parce qu'on y connaît quelqu'un qui y travaille, ou quelqu'un qui connaît quelqu'un qui y travaille,
- parce qu'on se dit intéressé par ce qui s'y passe et désireux de participer à cette expérience hors du commun,⁵³
- ou encore parce que votre compétence est jugée intéressante par un membre de l'équipe qui vous fait la proposition d'intégrer le CUCES⁵⁴

Plusieurs remarques à propos de cette « politique » de recrutement :

Tout d'abord ce n'est justement pas une politique dans le sens où, loin de répondre à une ligne directrice précise, le recrutement s'effectue principalement au « feeling », en fonction des opportunités qui se présentent. Ceci ne veut évidemment pas dire que les personnes recrutées le sont par hasard et sans tenir compte d'aucun critère, mais qu'aucun plan préétabli ne dicte de loi. Parce qu'il est très ouvert, le recrutement permet de constituer une équipe composite, pluridisciplinaire.

Deux profils-types semblent quand même émerger, en raison de la nature des cercles de recrutement : les ingénieurs de formation⁵⁵ et les « autres »⁵⁶. Bien entendu, cette dichotomie aura manifestement des conséquences sur l'image et l'action du CUCES. Source de conflits, mais également d'enrichissement réciproque, cette bipolarité jouera vraisemblablement son rôle dans l'émergence d'un « style » d'intervention.

Si la règle de la cooptation prévaut, elle n'est pas du ressort d'une seule personne, ni même de deux ou trois. La cooptation elle-même se démultiplie. Quand les cadres de la première équipe deviennent « chef d'équipe », ils sont eux-mêmes responsables du recrutement de leurs collaborateurs. Ceci peut en partie expliquer la diversification grandissante - donc de la perte d'une certaine cohérence ? - au fil des ans des profils des cadres du CUCES.

Les « chefs historiques », ceux qu'on a appelés par la suite les « lieutenants » ou encore les « fils » de B. SCHWARTZ sont recrutés entre 1960 et 1964. D'autres, recrutés par la suite pourront - non sans quelques difficultés - creuser leur place. Peu d'entre eux pourront pleinement s'affirmer comme porteurs du projet du CUCES.

⁵³ Ce sera par exemple le cas de P. BOLO, de P. HUBMERTJEAN ou encore de G. JOBERT

⁵⁴ Ce sera le cas de J.-M. PECHENART, rencontré par B. SCHWARTZ alors qu'il est rapporteur d'une commission de la Délégation Générale à la Promotion sociale

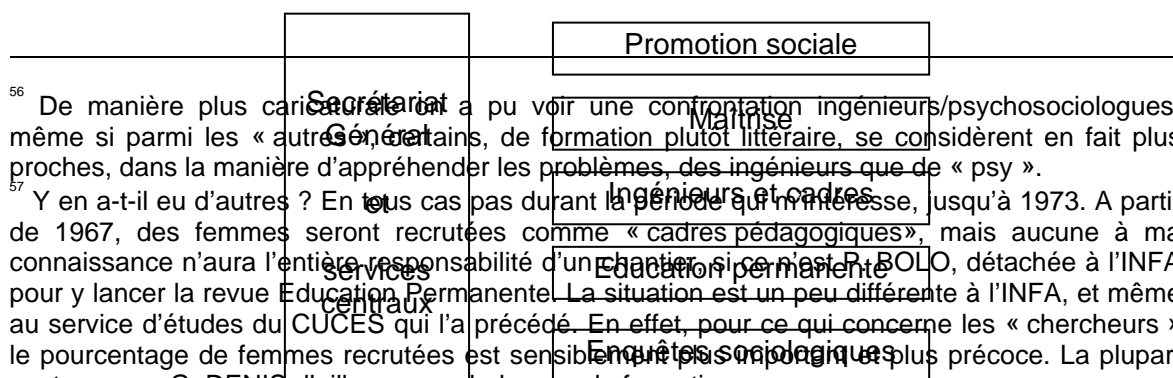
⁵⁵ En effet, mis à part G. EGG, puis d'autres par la suite comme J.-M. CHARRIAUX, les ingénieurs de la « première vague » du CUCES n'ont jamais exercé en tant qu'ingénieur

Notons au passage que le recrutement des cadres est, au cours de cette période, essentiellement masculin. G. DENIS, seule femme chef d'équipe,⁵⁷ représente l'exception qui confirme la règle. Encore s'affirme-t-elle elle-même comme « en marge »,⁵⁸ n'ayant jamais tout à fait intégré l'équipe du CUCES, du fait qu'elle ne vit et ne travaille pas alors à Nancy mais dans la région parisienne (le chantier de l'Assistance Publique se déroulant à Paris et en proche banlieue).

L'organigramme tel qu'il est présenté dans le rapport d'activité de février 1964 fait apparaître, sous la responsabilité d'une direction bicéphale (B. SCHWARTZ et M. DESHONS), quatre secteurs d'une inégale importance :

- 1) *Le secrétariat général et les services centraux*, incluant la bibliothèque et le service de documentation, ainsi que le service de reproduction de cours, et qui compte 12 personnes
- 2) *Le secteur de la Promotion Sociale*, qui est de loin le plus gros secteur, avec plus de 20 personnes. Il faut souligner le fait que ce secteur correspond en fait à l'ensemble de la formation individuelle puisqu'il comprend outre la promotion du travail, les actions de formation en direction de la maîtrise, et le perfectionnement des ingénieurs et cadres.
- 3) *Le secteur éducation permanente*, qui compte 6 cadres et une secrétaire spécialement affectée au secteur. En février 1964, 4 interventions sont en cours : action Peugeot, action agricole, action Assistance Publique et action Office Chérifien des Phosphates.
- 4) *Le secteur Enquêtes sociologiques*, sous la responsabilité de Marcel LESNE, et qui compte 4 cadres et deux secrétaires.

Cette présentation en quatre secteurs ne reflète cependant pas l'organisation habituelle du CUCES que l'on retrouve mieux dans le découpage en cinq services ou départements suivants :



⁵⁶ De manière plus caricaturale, on a pu voir une confrontation ingénieurs/psychosociologues, même si parmi les « autres », certains, de formation plutôt littéraire, se considèrent en fait plus proches, dans la manière d'appréhender les problèmes, des ingénieurs que de « psy ».

⁵⁷ Y en a-t-il eu d'autres ? En tous cas pas durant la période qui m'intéresse, jusqu'à 1973. A partir de 1967, des femmes seront recrutées comme « cadres pédagogiques », mais aucune à ma connaissance n'aura l'entière responsabilité d'un chantier si ce n'est P. BOLO, détachée à l'INFA pour y lancer la revue Education Permanente. La situation est un peu différente à l'INFA, et même au service d'études du CUCES qui l'a précédé. En effet, pour ce qui concerne les « chercheurs » le pourcentage de femmes recrutées est sensiblement plus précoce. La plupart sont, comme G. DENIS d'ailleurs, psychologues de formation.

⁵⁸ Entretien G. DENIS

Chacun de ces services - qui seront d'ailleurs plus communément nommés « Départements » - constitue une tête de chapitre des comptes rendus d'activité. Viendront s'y ajouter en 1966, un nouveau chapitre, celui des « Relations extérieures » où seront présentés les contacts du CUCES avec l'étranger.

2 - DES DEBUTS DIFFICILES POUR L'INFA

21. Démêlés juridico-statutaires

« L'INFA était condamné dès son départ, ceci dit, il a fait des choses très bien, mais il n'était pas viable. »

B. SCHWARTZ (entretien)

Plus de deux ans auront été nécessaires pour que l'INFA, dont la constitution avait été confiée à B. SCHWARTZ par le Ministre L. PAYE en juin 1961, trouve une première concrétisation officielle grâce au décret n° 63-1031 du 14 octobre 1963 qui porte création de l'Institut National pour la Formation des Adultes. Ce sera finalement un « Etablissement public national à caractère administratif », placé sous l'autorité du Ministère de l'Education Nationale et rattaché à la Direction de l'enseignement supérieur¹. Cet institut, dont le siège se trouve à Nancy, et dont la direction est confiée à B. SCHWARTZ², est chargé de deux missions, l'une de recherche, l'autre de formation de formateurs :

- 1° Réaliser des recherches pédagogiques en matière de formation des adultes et d'étudier les problèmes posés par l'éducation permanente
- 2° Initier aux principes et aux méthodes de la pédagogie des adultes les membres du corps enseignant et les cadres des divers secteurs économiques qui sont ou peuvent être chargés de la formation des adultes.

Son conseil d'administration compte trente membres ayant mandat de représentation national pour la plupart. Le directeur et les membres des instances sont nommés par décret. Cet institut est soumis au régime financier et comptable défini par les articles 14 à 25 du décret du 10 décembre 1953 et 151 à 189 du décret du 29 décembre 1962 ainsi que par l'article 60 de la loi de finance pour 1963...

Bref, c'est une grosse machine administrative, très peu souple, avec des marges de manœuvre très faibles. Ce n'est pas ce dont avait rêvé B. SCHWARTZ. Mais il n'a pu

¹ cf. statuts de l'INFA portés en annexe 2-411

² Faute de remplaçant, B. SCHWARTZ restera à la direction de l'Ecole des Mines jusqu'à la fin de 1965. Pendant plus de deux ans il exercera donc de front la triple responsabilité de direction du CUCES, de l'Ecole des Mines et de l'INFA. Mais l'INFA ne commencera pleinement son action qu'à partir du mois d'octobre 1965.

éviter que le projet d'élaboration des structures de l'INFA,³ après diverses navettes entre les différents services administratifs des Ministères, ne ressorte « laminé », lavé de toutes rugosités, conforme en somme à ce que doit être, selon l'administration française, un institut public d'envergure nationale. B. SCHWARTZ aura bien du mal à accepter un tel « manque d'imagination » mais il n'est pas au bout de ses peines, car la question du recrutement du personnel n'étant pas résolue par le décret de 1963, il va devoir mener une bataille acharnée contre les moulins à vents de l'administration française et en particulier ceux des services financiers pour tenter d'obtenir, en vain, gain de cause. Un premier projet de décret portant statut du personnel est proposé dès la création de l'INFA en octobre 1963. Ce projet préconise un détachement pur et simple de personnels à l'INFA et donne la possibilité au directeur d'accorder à son personnel un avancement accéléré compte tenu de ses compétences. Mais ces avantages sont refusés par les services financiers et le projet est remanié quatre ou cinq fois, remis en question, rediscuté, modifié encore...

Quel est l'enjeu ? L'idée initiale, qui avait mobilisé B. SCHWARTZ sur le projet était la transformation du CUCES lui-même en établissement national, donc le transfert de certains personnels du CUCES vers l'INFA. Or l'INFA, devenant un établissement supérieur, se doit de recruter des chercheurs ayant statut de maître-assistant, maître de conférence ou professeur, selon les règles habituelles. Les formateurs du CUCES ne correspondent pas à ce profil...⁴

Cette première déconvenue admise, il faut au moins que l'INFA puisse librement recruter de nouveaux professionnels. Des aménagements sont alors recherchés, comme celui d'autoriser l'INFA à recruter des universitaires sur des postes contractuels afin d'éviter la dépendance des facultés dans le choix des personnes (disposition qui est au début totalement rejetée par la sous-direction du budget), ou celui de prévoir une incitation particulière, financière ou promotionnelle, afin d'attirer des chercheurs de qualité (comme par exemple offrir un poste de maître de conférence à un maître-assistant titulaire afin de susciter leur détachement de l'université⁵). Il s'agit également de prévoir une base de rémunération des vacataires suffisamment incitative pour attirer des collaborateurs

³ M. ROCARD aurait travaillé, à la demande de M. DESHONS, à une première mouture des statuts (entretien J.-J. SCHEFFKNECHT)

⁴ Rappelant au personnel les conditions de création de l'INFA au cours d'une réunion du CUCES du 14 juin 1968, B. SCHWARTZ entreprend d'expliquer que « *le projet initial [de l'INFA] avait été complètement transformé et [que] le CUCES ne pouvait plus s'y intégrer car les statuts étaient tels qu'aucun membre du CUCES ne pouvait "entrer" dans le nouvel organisme. Il a donc fallu faire appel à des personnes extérieures* » (cf. Compte rendu de réunion, 14 juin 1968, CUCES)

⁵ La crainte étant que l'INFA, obscur institut travaillant sur un objet incertain (l'éducation des adultes) n'attire pas d'emblée l'élite de la recherche universitaire française

ponctuels « hautement qualifiés ». Cette dernière question, quant à elle, n'aura toujours pas trouvé de réponse en 1971 !⁶

Pour illustrer l'âpreté de la bataille qui est menée alors, voici l'extrait d'une lettre envoyée par B. SCHWARTZ au Secrétaire général des affaires financières en mars 1964 :

« J'avoue que je suis extrêmement inquiet pour la vie même de l'organisme. Puisque le statut du personnel est entériné par un décret, c'est intentionnellement que nous avons prévu, avec le Directeur des Enseignements Supérieurs de nombreuses catégories. Ce type d'institut n'existe pas encore. Il est difficile de savoir comment il sera amené à se développer. Le limiter au départ nous a paru extrêmement dangereux (...) Ne prendre que des universitaires amènerait à se priver de personnes telles que psychosociologues, industriels, ingénieurs, et, par là-même, à se condamner à ne recruter que dans un milieu particulièrement peu préparé et enclin à se destiner aux tâches de l'INFA. Ne prendre que des contractuels serait, par contre, se condamner à se couper, à brève échéance de l'Enseignement supérieur.

L'institut est original, certes ! Ses buts le sont et même uniques dans le genre. Comment son statut ne le serait-il pas ?

Je ne puis m'empêcher de penser que si l'on n'obtient pas gain de cause, tout est compromis. Comment ne pas jeter un cri d'alarme devant tant d'efforts et tant d'espoirs perdus ? »⁷

Le décret n° 65-850 sur la situation des personnels de l'INFA paraît enfin le 1er octobre 1965. Quelques aménagements ont été obtenus dans la négociation mais globalement, c'est un échec pour B. SCHWARTZ et son équipe.

Si des personnes qualifiées n'appartenant pas à la fonction publique peuvent être recrutées⁸ sur contrat, elles doivent être soumises aux mêmes conditions de rémunération et d'avancement que les personnels enseignants.

Les situations proposées dans le privé offrent des avantages bien supérieurs et très rares seront ces personnes qualifiées non universitaires à trouver dans l'INFA l'opportunité d'un déroulement de carrière intéressant, et ceci malgré la petite promotion qui peut leur être

⁶ « Le secrétaire général de l'INFA m'a adressé, sans autre explication, un projet d'arrêté portant rétribution des personnes collaborant aux travaux de l'INFA (...) J'ai l'honneur de vous faire connaître qu'en l'état actuel du problème, il me semble préférable d'attendre les conclusions de la commission chargée d'examiner la situation de l'INFA. En conséquence, et sauf avis contraire de votre part, je ne donne pas suite à ce projet dans l'immédiat ». Note de M. BACHON, Service des Enseignements supérieurs à la Direction déléguée à l'orientation et à la formation continue du Ministère de l'Education Nationale, du 6 août 1971 (Archives nationales, carton 770-469/94)

⁷ Lettre de B. SCHWARTZ à M. BLANCHARD, Secrétaire Général des Affaires Financières, du 4 mars 1964 (archives nationales, carton 770-496/42)

⁸ par le directeur pour ce qui concerne les emplois de maître-assistant et d'assistant et par le CA statuant à la majorité des deux tiers pour les grades de professeur et de maître de conférence

accordée (être classé au 2ème ou au 3ème échelon au lieu du 1er). Mis à part cette minime entorse, aucune dérogation ne sera tolérée : « les membres du personnel enseignant des facultés, appelés à exercer à l'Institut National pour la Formation des Adultes, sont nommés et promus dans les conditions prévues par les textes en vigueur pour les corps auxquels ils appartiennent. » Le résultat est que l'INFA recrutera essentiellement sur contrat des personnes susceptibles d'intégrer par la suite une carrière universitaire par la titularisation de leur poste à l'INFA.

Néanmoins, plus de quatre ans après l'idée de sa conception, l'INFA peut enfin commencer à travailler de manière officielle. De fait, il a déjà commencé son action plusieurs mois auparavant par une série de contacts au niveau national pris par B. SCHWARTZ. Par ailleurs, le recrutement du personnel représente un gros investissement en temps. Les premiers chercheurs sont recrutés avant la sortie des textes (il s'agit de l'équipe du service d'études du CUCES, augmentée de G. PALMADE dont la candidature est étudiée au premier Conseil d'Administration de l'INFA le 26 octobre 1964). Le 8 juin 1965, ce sont 15 personnes qui sont prêtes à prendre leurs fonctions à la rentrée d'octobre.

Reste un autre problème à régler, celui des locaux. Un bâtiment est en construction, parc de Saurupt. L'INFA s'y installera au deuxième étage (1 100 m²), le reste appartenant au CUCES. En attendant l'achèvement des travaux l'Institut dispose de petits bureaux prêtés par le CUCES (dans le bâtiment de l'Ecole des Mines). Malencontreusement, un incendie détruit ces salles le 10 janvier 1965. Le rectorat relogé l'INFA provisoirement dans des locaux de l'Université. L'installation définitive a enfin lieu en janvier 1966.

Tout bien considéré, l'arrivée progressive des personnels, l'adaptation à leur nouvelle fonction et l'emménagement dans des locaux non provisoires, ce n'est qu'au début de l'année 1966 que l'INFA devient vraiment opérationnel. Et les projets ne manquent pas. On pourrait même dire que l'action part dans tous les sens.

22. Philosophie et politique de l'Institut

« (...) En conclusion, la discussion finale laissait apparaître le désir du ministre [M. HABIB-DELONCLE en visite à Nancy] de voir des actions similaires à celle entreprise en Lorraine par le CUCES se multiplier dans un proche avenir à toutes les régions françaises. Il reviendra à l'INFA, auquel cette tâche est dévolue par définition, de donner alors sa pleine mesure, tandis que l'expérience (réussie) du CUCES ne pourra que servir de modèle, sinon de pépinière, pour ces futures réalisations. »

Le Républicain Lorrain, 23 mars 1966⁹

C'est au cours du premier Conseil d'Administration de l'Institut qui se tient le 26 octobre 1964, que B. SCHWARTZ, après avoir rappelé les conditions de création de l'INFA, expose « sa philosophie générale ». Selon lui, le rôle essentiel de l'institut est de « *faire de la démultiplication dans le cadre de l'éducation permanente* », avec un principe de base qui est de « *répondre aux besoins* ».

Sa fonction est triple, il doit :

- être un lieu de rencontre, de confrontation d'idées et d'information
- être un centre de formation de formateurs
- être un centre de recherche

L'ordre choisi par B. SCHWARTZ pour présenter la politique souhaitable de l'INFA n'est pas anodin. Si la recherche est placée en dernier, c'est bien que dans son esprit, l'INFA doit d'abord et avant tout se placer sur le terrain de l'action de formation de formateurs, *comme opérateur lui-même* ou encore prestataire de service auprès des autres opérateurs.

« Une formation de longue durée est nécessaire, si l'on veut induire chez les responsables une aptitude à comprendre le problème global de la formation. Cette formation comprendrait une première phase de quatre mois composée de sessions de deux ou trois semaines chacune : une session d'apprentissage et d'expérience de la vie de groupe, une session de formation pédagogique, une session d'apprentissage des méthodes psycho-sociologiques, une session d'économie et

sociologie, un séminaire de réflexion. Le public serait fait de responsables de formation d'un haut niveau. Quant à la méthode, elle serait participante. Mais ceci semble être un luxe car pendant encore quelques années, bien peu de responsables seront susceptibles de quitter leur poste pendant quelques mois pour venir à l'INFA. Pour en tenir compte, des sessions de formation de courte durée, d'un ou deux mois seraient également mises en œuvre sous différentes formes. »¹⁰

Sur le projet de cette formation de formateurs, B. SCHWARTZ ajoute encore qu'elle comprendra obligatoirement une « séance active » et que « le CUCES est tout indiqué pour servir "d'école à feu" ».

Le recrutement essentiellement universitaire des personnels conduira pourtant l'INFA prioritairement dans la voie de la recherche.

Les projets sont multiples : ils résultent des différents contacts qu'a pris B. SCHWARTZ auprès des différents ministères ; des organisations syndicales (FO, CFDT, FEN, SNI, CNJA) ; des organismes nationaux tels que Peuple et Culture, la Ligue de l'enseignement, la direction générale de la sécurité sociale, l'INSEE, etc. ; des organismes industriels (Les Charbonnages de France, EDF, l'industrie métallurgique et minière) ; et avec des mairies de certaines grandes villes comme Metz, Mulhouse, Reims, Valenciennes...

Chaque projet nécessite selon B. SCHWARTZ une triple phase d'étude :

- une pré-étude de plusieurs demi-journées de discussion et d'une dizaine d'entretiens pour voir si l'action demandée entre bien dans le cadre des missions de l'INFA
- une étude de 2 à 3 mois pour voir si la formation demandée est bien la réponse au besoin et pour connaître les freins, les préalables, les difficultés...
- ce n'est qu'après que l'INFA entre (ou d'ailleurs n'entre pas) en action

Les demandes suivantes sont donc étudiées suivant cette logique dès le début de 1965 :

- la formation des soldats du contingent (émanant du Ministère de l'Education Nationale en collaboration avec le Ministère des Armées)
- la formation d'instituteurs itinérants
- la formation des maîtres du cycle terminal pratique
- la reconversion des agriculteurs

Certains de ces projets font l'objet de discussions en CA. Par exemple celui de la formation des maîtres du cycle terminal pratique provoque un débat contradictoire,

⁹ « La seconde journée nancéienne de M. HABIB-DELONCLE a été consacrée aux problèmes de la formation des adultes et de l'«éducation permanente» », **Le Républicain Lorrain**, mercredi 23 mars 1966

¹⁰ Définition de la politique de l'INFA par B. SCHWARTZ au cours du CA du 26 octobre 1996

certain administrateurs considérant qu'il n'est pas du ressort de l'INFA de former des enseignants d'enfants. Le projet l'emportera finalement sur l'argument qu'il s'agit de former en fait des formateurs d'enseignants¹¹.

Quant à l'axe recherche, il démarre fort. En novembre 1965, l'INFA compte déjà 4 équipes, avec des perspectives :

- psycho-pédagogique, sous la direction de Jean-Louis LAROCHE, maître de conférence de nationalité belge nouvellement recruté,
 - psychosociologique, sous la direction de G. PALMADE (4 recherches en cours),
 - sociologique, sous la direction de M. LESNE (6 recherches en cours),
- et une recherche sur l'enseignement programmé menée par P. ANTOINE.

Selon B. SCHWARTZ, chaque équipe doit entreprendre une recherche dite « coordonnée » (ex : pédagogie des contenus). D'autre part, chaque chercheur doit mener une recherche plus spécialisée dans le cadre d'une recherche principale. En troisième lieu, les chercheurs doivent participer aux actions de formation de courte et de longue durée. En ce qui concerne la documentation, chacun doit faire un travail de synthèse (ex : le problème de la formation dans les pays nordiques). Enfin, dit-il, il ne sera pas inutile qu'ils se forment eux-mêmes, en suivant des cycles de formation à l'étranger.¹²

¹¹ Cf. Fiche-action **II-B/1**

¹² Compte rendu du CA de l'INFA du 8 juin 1965

3 - INFA/CUCES : RECHERCHE D'UNE COMPLEMENTARITE

« [Un] effort semble devoir être porté pour rendre plus cohérentes et plus pertinentes les réponses que le CUCES apportera aux besoins qui se manifesteront. Il est évident que cet effort recevra l'appoint précieux de l'Institut National de Formation des Adultes (...) le CUCES et l'INFA sont bien destinés dans l'avenir à s'appuyer l'un sur l'autre. »

CUCES, Rapport d'activité, 1964¹³

L'INFA est attendu. Il doit permettre au CUCES de recentrer son action en délaissant certaines d'entre elles qui dépassent le cadre de ses attributions, comme « certaines enquêtes » ou « certaines actions d'éducation permanente »¹⁴, qui ont été initiées par lui parce qu'aucune autre structure n'existait pour le faire. Toutefois, il n'est pas question pour le CUCES de couper les liens ou de se désintéresser de ce qu'il aura ainsi délégué, bien au contraire :

« En matière de sciences humaines et plus précisément de formation, il n'est ni facile ni souhaitable de dissocier la recherche et l'action, l'une et l'autre s'enrichissant mutuellement et dans un état d'équilibre à déterminer, assurent l'efficacité des entreprises engagées. »¹⁵

Au moins deux conditions favorisent l'établissement d'une complémentarité :

- INFA et CUCES ont leur siège à Nancy, sont hébergés dans le même bâtiment et bénéficient de ce fait de structures communes, comme par exemple le centre de documentation ou certains outils techniques (ordinateurs, « machines à enseigner », imprimerie...)
- les deux institutions ont à leur tête, le même directeur, B. SCHWARTZ

Le « complexe » INFA/CUCES, opérationnel à partir de 1966, peut donc entamer une action commune, au service du développement de l'éducation permanente. L'équilibre n'est pourtant pas facile à trouver.

31. La recherche et l'action ou la recherche active ?

¹³ Introduction du Rapport d'Activité, CUCES, CA du 13 février 1964, p. 2

¹⁴ Il s'agit principalement de la formation de formateurs

¹⁵ Rapport d'Activité, 1964, opus cit.

Si recherche et action sont en théorie « indissociables », dans la pratique, chercheurs et praticiens ont parfois des difficultés à trouver le langage commun. En effet, si chaque formateur doit également produire de la connaissance à partir de sa pratique et si chaque chercheur a aussi dans ses attributions le devoir de participer aux actions de formation, il n'en reste pas moins que, selon le profil des uns et des autres, selon leur expérience ou l'investissement qu'ils mettent dans leur activité principale, les chercheurs développent une nette préférence et une meilleure aptitude à la recherche, et les formateurs à l'action... Et ceci se traduit dans les faits par des attitudes et des « postures » différentes, y compris dans les rythmes de travail, qu'illustre de manière anecdotique cette blague rapportée par plusieurs anciens cadres de l'INFA et du CUCES :

« *A quoi reconnaît-on un chercheur de l'INFA d'un formateur du CUCES ? A la vitesse à laquelle il traverse la cour* ».

Les formateurs, toujours affairés, ne prennent pas selon les uns suffisamment le temps de réfléchir aux tenants et aboutissants de leurs actes, alors que les chercheurs, dans leur sphère intellectuelle, s'avèrent incapables, selon les autres, de passer à l'action et d'y prendre des responsabilités...

Il en découlera quelques difficultés sur le plan relationnel, qui ne compteront certainement pas pour rien dans la séparation future des deux institutions, même si elles n'y suffiront évidemment pas à elles seules.

Une collaboration parfois très fructueuse s'amorce cependant à partir des trois thèmes suivants :

- l'analyse du milieu
- l'acte d'apprendre
- l'accompagnement des actions

a) L'analyse du milieu

Sous cette appellation sont regroupées toutes les recherches de type sociologique ou psychosociologique qui peuvent être divisées en deux grands domaines :

- la connaissance des publics
- l'analyse des besoins

La connaissance des publics est une préoccupation ancienne du CUCES. On a vu que la description des caractéristiques du public adulte en formation, qu'a faite B. SCHWARTZ en 1960, a constitué le point de départ d'un renouveau dans la conception des cours du soir. Cette description s'affine ensuite grâce à des études quantitatives et d'autres plus qualitatives sur *Les raisons des abandons au cours du soir* (Cl. THESMAR, 1965) ou sur

Les aspirations à la promotion (C. de MONTLIBERT, 1966). Cette voie de recherche est prolongée avec des études sociologiques sur les élèves des IPST, ou grâce à des études monographiques d'institutions de formation. Elle est également élargie à d'autres publics, comme celui des cadres en perfectionnement ou des formateurs eux-mêmes, public potentiel des formations de formateurs, avec notamment *Formation et formateurs d'adultes* (P. FIRTSCH, 1969). D'autres types de formation sont également observés comme la formation syndicale qui constitue un pan de recherche particulier.

Cet axe de recherche contribue à alimenter la réflexion au CUCES sur l'adaptation nécessaire de l'organisation des formations aux contraintes et aux attentes des publics, elle permet d'esquisser aussi quelques réflexions sur la relation maître/élève, enseignant/auditeur. Une autre problématique est esquissée par ce biais, celle des représentations que les adultes se font de la formation et qui trouvera un approfondissement dans les études d'accompagnement des actions, notamment dans le bassin de Briey.

L'analyse des besoins, quant à elle, a pour objet d'observation, non plus les personnes en formation, mais l'entreprise ou les personnels en action dans les organisations. Ainsi s'ouvre un terrain de recherche particulièrement riche autour de tout ce qui touche à l'analyse sociologique du travail, du métier et de la fonction : *L'ouvrier d'entretien* (M. LESNE, C. de MONTLIBERT, 1966), *L'ingénieur de fabrication* (M. LESNE, C. de MONTLIBERT, 1967), *Les ingénieurs dans la cimenterie* (C. de MONTLIBERT, 1967), *Etude sur la fonction d'architecte* (F. MARQUART, C. de MONTLIBERT, 1969), etc.

Il s'agit, pour M. LESNE qui dirige cette équipe de recherche, de mettre au point un modèle méthodologique permettant d'appréhender, à partir d'une description fine des tâches exécutées en situation de travail et la reconstitution d'une « journée type », les contenus de formation les plus pertinents. La recherche est bien conçue ici comme directement utile à l'action. La commande est on ne peut plus claire. Elle apparaît sous la plume de B. SCHWARTZ qui signe la préface du rapport d'étude sur *La fonction d'ingénieur de fabrication* :

« Parmi les problèmes posés à l'INFA¹⁶ se trouve celui des "contenus" à donner aux diverses formations effectuées dans l'industrie ou dans des institutions éducatives en vue de la préparation à certaines fonctions, d'un perfectionnement à l'exercice de ces fonctions ou d'une conversion professionnelle. Certes, la question des programmes n'est pas le problème fondamental de l'Education et il passe, à nos

¹⁶ Et surtout au CUCES...

*yeux, après celui des méthodes (donc après la formation des maîtres) mais il a son importance. »*¹⁷

Cette étude confirme l'intérêt d'une démarche méthodologique pluridisciplinaire et sert de « banc d'essai » aux premières hypothèses de l'équipe M. LESNE. Celle-ci a l'ambition de définir le champ d'une « sociologie de l'éducation des adultes » dont les grandes lignes sont esquissées dès 1966.¹⁸

A cheval entre ces deux axes de recherche sont menées conjointement par le CUCES et l'INFA des études sur le thème de la conversion. Notamment une Contribution à une recherche sur la formation des adultes : trois études sur les conversions professionnelles (M. LESNE, J.M. CHARRIAUX, J. GUIGOU, M. HAUTENAUVE, A. MEIGNANT, 1966). Cette grosse étude, à la fois quantitative et qualitative, commanditée par la DATAR démarre en 1965 sous la responsabilité du CUCES.¹⁹ C'est typiquement le genre de recherche que le CUCES souhaite à présent déléguer entièrement à l'INFA.

Une autre équipe travaille dans une perspective sociologique et psycho-sociologique, celle des « Etudes générales » dirigée par G. PALMADE et qui entame des recherches pouvant également entrer dans cette catégorie d'analyse du milieu. Ainsi une étude est lancée, dès 1964, sur les motivations et les attitudes face au changement. C'est une très grosse étude par entretiens non directifs menés auprès d'un échantillon contrasté comprenant plusieurs catégories socio-professionnelles. Un pré-rapport établi en 1966 met en évidence une sorte de malaise ou d'anxiété, de crise latente face au changement. Le cadre théorique utilisé, clinique, faisant intervenir dans le schéma interprétatif des figures telles que « l'image de la mère dangereuse » ou « l'affaiblissement du rôle du père », n'est pas sans provoquer un « trouble » au sein du Conseil d'Administration de l'INFA devant lequel les premières conclusions de la recherche sont exposées²⁰.

Cet axe de recherches, plus théoriques, moins directement « utilisables » pour l'action est difficilement compris et accepté par le CUCES, les administrateurs de l'INFA et par B. SCHWARTZ lui-même qui ne reconnaît pas dans ce projet les orientations plus pragmatiques qu'il assigne à l'Institut. Ceci explique dans doute que G. PALMADE ne bénéficie pas du soutien qu'il attendait. Cette recherche, qui d'autre part nécessite de

¹⁷ B. SCHWARTZ, 1967, préface in M. LESNE et C. de MONTLIBERT, *Recherches sur les besoins en formation en développement ou en perfectionnement des adultes. La fonction "ingénieur de fabrication"*, INFA, 1967. Notons au passage que le terme « formation » est ici employé pour désigner la formation *initiale*.

¹⁸ FRITSCH, LESNE, MARQUART, MONTLIBERT, 1966, *Sociologie de l'éducation des adultes*, INFA, 17 p.

¹⁹ cf. Fiche-action I-E/1-études (annexes)

moyens très importants pour mener à bien l'exploitation d'un matériel aussi riche, ne sera jamais terminée. L'équipe de G. PALMADE produira néanmoins quelques études plus modestes et également toute une série de synthèses ou notes bibliographiques qui se donneront pour objectif principal de diffuser dans les milieux des formateurs d'adultes une « culture » psychosociologique et de développer les méthodes actives.²¹ Par ailleurs, G. PALMADE s'impliquera de manière importante dans la formation de formateurs.

b) L'acte d'apprendre

Entrent sous cette appellation toutes les recherches qui sont menées dans une perspective psychopédagogique. C'est vraisemblablement celles-ci qui permettent la plus grande complémentarité du CUCES et de l'INFA, les actions du premier servant de terrain d'observation et d'investigation pour les chercheurs du second, les plaçant donc directement sur le terrain en tant qu'intervenants. C'est aussi celles qui donnent aux formateurs du CUCES des éléments pour infléchir de manière significative leurs méthodes d'enseignement, ainsi que les procédures à l'œuvre dans l'organisation des formations. A la lecture des différentes présentations qu'en fait B. SCHWARTZ dans les réunions officielles, on sent que c'est le secteur de recherches qui a sa préférence. Peut-être est-ce parce que celles-ci tendent à valider certaines des intuitions qu'il avait eues déjà au moment de la réforme de l'Ecole des Mines et qu'elles apportent une caution scientifique à ce que le CUCES a déjà entamé de manière tout à fait empirique. Trois pistes de recherche sont plus particulièrement explorées :

- les représentations cognitives,
- les structures opératoires,
- l'apprentissage par l'enseignement programmé.

Dès 1962-1963, le CUCES est sur une voie d'expérimentation autour du concept de représentation, du moins autour de ce qui peut favoriser ou freiner l'acquisition de nouveaux concepts. Une étude « quasi-systématique »²² est entreprise pendant 5 ans à partir d'un enseignement de la statistique auprès des auditeurs de l'année à temps plein. Une méthode est mise au point en 1962, qui présente un cours oral présenté à partir d'exemples vécus par les animateurs, des exercices en petits groupes, la recherche d'une participation active et des évaluations orales permettant de déterminer le rythme de l'enseignement. Mais les résultats montrent que les auditeurs ne travaillent pas en dehors

²⁰ Entretien G. PALMADE

²¹ Cf. Fiche-action II-C (annexe). Exemple : *Les méthodes actives, Une innovation pédagogique : la pédagogie institutionnelle, La créativité, Changements dans la société française contemporaine. Panorama bibliographique 1947-1967*, etc.

des séances et que le cours n'est pas utilisé lors du stage. Il apparaît en fait que le contenu de l'enseignement n'est pas acquis. Plusieurs tâtonnements amènent l'équipe d'enseignants à « opérer une véritable mutation » en 1964 par le biais d'un cours écrit centré sur une « pédagogie des concepts » : chaque concept nouveau n'est pas décrit mais introduit dans le cours par la présentation d'une série d'exemples « pédagogiques » tirés de la vie quotidienne et le groupe des auditeurs est invité à dire ce que les exemples ont en commun. Les résultats sont un peu meilleurs, mais les connaissances ne sont toujours pas transférées en situation de stage. L'équipe du CUCES réfléchit alors sur la notion de concret en pédagogie et en arrive à la conclusion qu'il n'y a pas d'exemple concret par essence et qu'une notion plus opératoire serait plutôt « le FAMILIER possédé en commun par l'ensemble des auditeurs ». Mais les exemples proposés dans le cours, qualifiés « d'amusants », « pas sérieux », « non professionnels » n'améliorent pas beaucoup les performances. Le cours est donc réécrit en 1965, cette fois avec des exemples émanant des branches de l'industrie. L'amélioration est sensible mais les auto-évaluations font apparaître que si les calculs sont connus, ainsi que les définitions, les principes eux ne « passent » toujours pas. C'est alors que grâce à leurs écrits :

« on s'aperçoit que les auditeurs avaient des probabilités et des statistiques un certain nombre de REPRESENTATIONS qu'ils conservaient et qu'aucun cours, aucune discussion ne parvenait à extraire. »²³

Il est donc décidé de mettre en œuvre au cours de l'année 1966/1967 une « pédagogie des concepts par les représentations » : chaque auditeur a l'occasion d'exprimer les représentations qu'il se fait d'un problème statistique proposé par l'animateur. Les résultats sont jugés spectaculaires. Non seulement les connaissances sont acquises et transférées lors du stage, mais au-delà, les auditeurs déclarent avoir trouvé dans l'apprentissage de la statistique des moyens de développement personnel.

Cet exemple a été développé un peu longuement pour au moins deux raisons. D'abord il montre l'opiniâtreté des formateurs du CUCES qui, pas à pas, avancent dans leur réflexion, expérimentent, évaluent, essaient encore autre chose, et finissent par obtenir un résultat qui dépasse leurs espérances. Il illustre bien la sensibilité aiguë aux problèmes pédagogiques dont fait preuve l'équipe enseignante et semble accréditer l'idée que cette question des représentations émerge du terrain et que les chercheurs de l'INFA sont invités à y réfléchir à partir des premières réflexions initiées au CUCES.²⁴ En tout état

²² Rapport d'Activité, CUCES, CA décembre 1967, pp.29-33

²³ Ibid. p. 32

²⁴ C'est la thèse que défend J.-M. PECHENART, qui est chargé à son arrivée au CUCES en 1966 de monter une formation à l'expression. Il s'aperçoit alors, après une enquête auprès des

de cause, les recherches menées par la suite par J. MIGNE sur les représentations répondent à une attente forte et trouvent un écho très favorable. Deux recherches sont en cours en 1967, l'une avec des auditeurs des cours du soir, l'autre en Algérie, avec une visée évaluative. Elle a pour but de connaître les représentations de contremaîtres après une formation qu'ils viennent de recevoir.

L'autre volet de recherche, du reste très lié au précédent, concerne l'étude des structures opératoires. Des tests d'orientation effectués sur 69 nouveaux auditeurs de la PST à la rentrée de 1966, font apparaître que 12 % d'entre eux en sont au « stade des opérations concrètes » décrit par PIAGET, pour les enfants, comme devant être atteint à l'âge de 11 ans. Or d'après ce dernier, le « niveau formel » seul permet la formation d'un esprit scientifique. Toute une série de questions émerge alors : comment se fait-il que des adultes n'aient pas atteint « le stade formel » ? Les tests utilisés avec les enfants peuvent-ils s'appliquer aux adultes ? Un apprentissage peut-il permettre aux auditeurs d'atteindre ce stade opératoire ? Quelle est la part du milieu et des phénomènes affectifs et sociaux dans les résultats observés ? Etc.

Une série d'études est donc lancée pour tenter d'y répondre, avec pour terrain des actions du CUCES à Nancy et à Raon l'Etape et en liaison avec le Centre National de télé-enseignement. Des contacts sont pris avec l'équipe d'un professeur de l'Institut PIAGET à Neuchâtel et une collaboration s'instaure.

Un troisième axe de recherches psychopédagogiques s'intéresse à l'enseignement programmé. L'équipe est réduite (une à trois personnes selon les périodes²⁵) et mène quelques actions de recherche comparative entre enseignement traditionnel et enseignement programmé. Les résultats positifs obtenus par les premières expériences en 1966 encouragent les chercheurs à poursuivre dans cette voie. Les adultes en effet, loin d'être rebutés par la technique de l'enseignement programmé semblent la pratiquer avec satisfaction. Ils travaillent avec une concentration étonnante qui les surprend eux-mêmes.²⁶ Un enseignement sur « la règle à calcul » est constitué et proposé en 1967, à différentes catégories professionnelles : ouvriers mineurs à Briey, agents de maîtrise à Nancy. La recherche sur l'enseignement programmé introduit la réflexion sur le rôle de médiation des formateurs adultes.

auditeurs, qu'ils savent très bien s'exprimer mais qu'en revanche sur des phénomènes de physique ou de chimie, ils ont des représentations fausses (entretien J.-M. PECHENART).

²⁵ P. ANTOINE la dirige. Il est secondé par la suite par P. HIGELE, puis J. FREICHE, puis, ponctuellement, par d'autres chercheurs

c) *L'accompagnement des actions*

Le troisième type de collaboration INFA/CUCES a pour objet l'accompagnement des actions. Il peut s'agir de demandes émanant du CUCES pour réaliser des enquêtes

- préalables aux actions,
- en vue d'établir les causes d'un échec ou d'une difficulté particulière,
- évaluatives.

C'est sans aucun doute le type de collaboration qui s'avérera à la longue, le plus conflictuel. En effet, si les enquêtes préalables aux actions ne comportent pas de gros enjeux, il n'en est pas de même pour les deux autres types d'enquête. Peut-on faire une évaluation sans porter de jugement de valeur ? Et peut-on porter un jugement de valeur sur une action sans remettre en question ses promoteurs ? C'est bien là que le bât blesse : il est des retours d'image qui font mal. Dès que le chercheur pointe du doigt une contradiction ou un décalage entre un résultat escompté et celui finalement obtenu, ne se pose-t-il pas en censeur ? En donneur de leçon ? C'est bien la dernière chose qu'un formateur du CUCES attend d'un chercheur de l'INFA : que celui-ci - qui n'a aucune expérience en la matière - vienne lui dicter sa conduite. Les précautions prises par certains ne changent rien au résultat : ce qui est écrit est écrit et ce qui est écrit accuse. M. LESNE et son équipe en sont bien conscients qui écrivent en conclusion d'un rapport d'enquête commandité par le CUCES en 1967 :

*« Les réflexions qui précèdent risquent d'irriter le formateur aux prises avec les contraintes préalables ou nées de l'action elle-même. Peut-être contribueront-elles cependant à mieux situer la procédure suivie par rapport à l'organisation éducative qui la supporte et au **milieu réel** auquel elle s'applique... »²⁷*

Il est en particulier question dans ce rapport d'enquête du manque de temps, de moyens, ou de... « prise de conscience » des opérateurs, d'ambiguïtés de la formation, de modèles d'action décalés... Bien entendu, toutes ces critiques sont fondées et s'avèrent très pertinentes pour l'action. Mais le fait que les chercheurs mettent en évidence les (inévitables) écarts entre les discours des formateurs et les faits observés, ou encore entre « leurs rêves »²⁸ et la réalité, n'est pas sans générer quelques déstabilisations de nature à fragiliser le fameux équilibre à trouver entre recherche et action. Cela conduit, de part et d'autre, à créer des figures caricaturales et à stigmatiser les formateurs comme des « brasseurs d'air » et les chercheurs comme des « intellectuels irresponsables ».

²⁶ Compte rendu du CA de l'INFA du 18 novembre 1966

²⁷ M. LESNE, C. COLLON, C. OECONOMO, ***Changement professionnel et formation : étude d'une situation de crise dans le bassin de Briey***, INFA, 1968, p.161 (c'est moi qui souligne)

²⁸ Pour faire référence ici à l'étude de M. MORIN beaucoup plus tardive, mais qui procède, de manière sans doute plus appuyée, des mêmes logiques

La disparité des statuts et des niveaux de salaires n'est pas sans créer des jalousies . Ceci est encore aggravé par l'attitude de certains chercheurs, qui, pour s'assurer un avenir professionnel moins précaire, entrent dans une logique de titularisation et « profitent » de leur emploi à l'INFA pour entamer ou achever une thèse. Certaines thèses dont le thème colle de près aux préoccupations communes du CUCES et de l'INFA apporteront des éléments de réflexion intéressants y compris pour l'action. Mais ce ne sera pas toujours le cas. Certains en viennent rapidement à douter au CUCES de la pertinence du choix de la délégation de la recherche à une institution, ou à une équipe spécialisée et à préférer les termes de « recherche active » à ceux de « recherche-action » :

*« Nous intervenons dans deux organisations pour y développer une pratique d'éducation des adultes en milieu socio-professionnel (...) La définition de la nature de cette pratique, de son contenu, de sa méthodologie, ainsi que l'élaboration de la théorie de cette pratique font partie intégrante de notre travail. C'est dire que nous éprouvons quelques difficultés à épouser la distinction traditionnelle entre Recherche et Action. Si Recherche Active signifie que ces deux termes sont "substantiellement" liés, notre activité se réfère à la Recherche Active. La recherche nécessaire à notre pratique se fonde sur des hypothèses de travail issues directement de situations concrètes. L'éclairage théorique qui en découle doit les nourrir en retour ».*²⁹

Cette position sera vigoureusement défendue notamment par J.-J. SCHEFFKNECHT.

Le terrain des actions collectives de formation permettra cependant une certaine symbiose « CUCES-INFA ». Quelques chercheurs de l'INFA acceptent de mettre « la main à la pâte », telles H. DESBROUSSES ET A. COLLOT, qui prônent la recherche-action de manière quasi-militante (et qui sont de ce fait en débat avec plusieurs de leurs collègues) et qui impulsent notamment toute la formation des femmes de mineurs.

²⁹ Equipes Assistance Publique/SAP, note préparatoire au Séminaire INFA/CUCES de février 1966

32. La formation de formateurs

Dans ses attributions, selon B. SCHWARTZ, l'INFA doit jouer un rôle particulièrement important en matière de formation de formateurs. Ce rôle s'avérera en fait secondaire par rapport à la recherche.

Trois directions sont investies au cours de cette période :

- la formation à l'enseignement programmé,
- la formation des maîtres du cycle terminal pratique,
- la préparation d'un grand séminaire national sur la question de l'éducation des adultes.

On peut ajouter à cette liste « l'action IUT »³⁰ qui conduira l'INFA, à la demande de la Direction des enseignements supérieurs, à organiser des colloques, des réunions régionales et, par la suite, des stages de perfectionnement pour les enseignants des IUT. Cependant, cette action sera majoritairement déléguée à une équipe marginale, composée principalement de personnes extérieures à l'INFA, pour la plupart enseignantes à mi-temps et mises à disposition de l'INFA pour l'autre moitié de leur service.

Pour ce qui concerne l'enseignement programmé, l'action est modeste, à la mesure de l'équipe qui la conduit, deux à trois personnes tout au plus. Il s'agit de mettre en place, dès novembre 1966, quelques colloques et stages dans la perspective d'impliquer les responsables de formation d'adultes dans une réflexion sur les problèmes soulevés par l'enseignement programmé et « sur l'influence que peut avoir celui-ci sur les formateurs, en tant que facteur de mutation ».³¹

L'organisation du séminaire national de Pont-à-Mousson³² sur le thème de l'éducation des adultes, qui se tiendra en octobre 1968, donne lieu quant à lui, à une longue préparation. Dès le début de 1967, une grande enquête est lancée dans les milieux de la formation. En juillet de la même année, un « pré-colloque » organisé à Nancy suscite la mise en place d'un « comité de coordination inter-institutionnel » et de commissions régionales chargées d'élaborer le thème et les contenus de la manifestation. Il s'agit cependant de réunions, qui mobilisent certes de nombreux cadres de l'INFA et du CUCES, mais de manière relativement ponctuelle.

³⁰ Cf. Fiche-action **II-A/3** (annexe)

³¹ Compte rendu du CA de l'INFA du 18 novembre 1966

³² Cf. Fiche-action **II-A/4** (annexe)

La grande action de formation de formateurs de l'INFA durant cette période est la formation des maîtres du cycle terminal pratique.³³ Cette action comporte un certain nombre d'ambiguïtés.

On a vu tout d'abord qu'est débattue en Conseil d'administration la question de savoir si une telle étude entrait bien dans les attributions de l'INFA. Ceci n'apparaît en effet pas évident à certains administrateurs. Si l'accord est finalement donné de répondre à cette demande du Ministère c'est en soulignant que l'INFA « *n'assure là qu'un rôle de suppléance utile à l'intérêt général* » et avec le souhait que « *les urgences ne constitueront pas les seuls objets d'étude de l'INFA* ».³⁴

Donner une suite favorable à cette demande ne va pas non plus de soi pour B. SCHWARTZ qui précise « *qu'il s'agit en fait d'une expérience qui sera stoppée si elle ne réussit pas* »³⁵. Ce qui fait à ses yeux l'intérêt de cette formation, c'est l'idée qu'elle peut être l'occasion d'expérimenter en grandeur nature, un déroulement et des méthodes qui seront transférables à d'autres formations en direction d'adultes. Ce qui décide sans doute également B. SCHWARTZ c'est que la demande est très floue et qu'elle reste donc très ouverte :

*« La scolarité va se prolonger de 14 à 16 ans, présente-t-il au Conseil d'Administration, il est prévu qu'environ 30 % des enfants de chaque classe d'âge entrent normalement dans ces classes terminales pratiques. Que faut-il leur faire faire ? Il se dégage un vague consensus positif "il faut préparer à la vie", il ne faut pas dit-on "adopter des méthodes scolaires traditionnelles", il faut "trouver quelque chose de nouveau" ».*³⁶

Ce « quelque chose de nouveau » à trouver dans l'urgence constitue bien un défi propre à motiver B. SCHWARTZ. Par ailleurs, le fait qu'accepter conduise à s'interroger sur la problématique de la pédagogie en direction d'enfants en lien avec la pédagogie en direction d'adultes joue sans doute favorablement dans la décision. Jusqu'ici la pédagogie des enfants n'avait été posée qu'en contre modèle, du moins dans sa forme la plus répandue, c'est-à-dire la pédagogie « traditionnelle ». Si la pédagogie des adultes devait être différente, c'est en grande partie parce que les adultes étaient, au contraire des enfants³⁷, « riches d'expérience » et qu'il convenait d'en tenir compte dans les méthodes et les contenus. Sur ce point, la position de B. SCHWARTZ va très sensiblement évoluer,

³³ Cf. Fiche-action **II-B/1** (annexe)

³⁴ Compte rendu du CA de l'INFA du 2 novembre 1965. Interventions entre autres, de MM. LEBESCOND (CFDT) ; JANOT (Maître des requêtes au Conseil d'Etat) et VACHERET (Inspecteur général de l'Instruction Publique).

³⁵ Ibid.

³⁶ Ibid.

³⁷ La question de la prise en compte de l'expérience des enfants était alors très peu soulevée

jusqu'à concevoir une Education permanente comme « système global d'éducation »³⁸, incluant formation initiale des enfants et formation continue des adultes et jusqu'à faire des propositions concrètes en matière d'organisation et de contenus de l'enseignement scolaire³⁹. En 1964, pointe dans ses écrits l'amorce de cette réflexion, peut-être avivée justement par la prolongation de la scolarité :

« Si l'on admet pas que la formation doit se poursuivre toute la vie et ne peut s'arrêter à un certain âge (16 ou 18 ans pour les enfants, 22 à 25 ans pour les cadres), l'éducation des enfants devient inextricable par suite d'une surchauffe des programmes. En effet, faute de faire un choix draconien dans les matières à enseigner, même en prolongeant la durée des études, les programmes finissent par devenir à ce point chargés que l'information passe avant la formation. Si l'on veut éviter le risque grave de former des hommes sachant beaucoup de choses mais incapables de penser et d'agir, force est, pendant les années scolaires, de choisir parmi tous les enseignements, de n'en prendre qu'un petit nombre et sur eux, et par eux, de former des esprits qui sauront s'adapter aux évolutions et qu'une éducation continue développera de manière constante. »⁴⁰

Une autre ambiguïté réside dans la demande même du Ministère. Pourquoi fait-on appel à l'INFA pour la formation de maîtres, alors que l'Education Nationale n'a pas pour tradition de déléguer à qui que ce soit la mission de formation de ses cadres ? Renoncer, même de manière marginale et limitée dans le temps à ses prérogatives en matière de formation n'est pas sans poser question à l'intérieur même du corps enseignant et rend suspect à certains cette ingérence pour le moins inhabituelle : même si l'INFA lui-même est censé appartenir au système Education Nationale, il est de création si récente qu'il n'a pas encore eu le temps de faire ses preuves. C'est en tous cas prendre au mot l'expression de L. ARMAND qui désigne l'INFA comme « l'Ecole Normale des Adultes ».⁴¹

³⁸ B. SCHWARTZ, 1969, « L'éducation permanente : une mutation du système éducatif global », **L'Éducation**, **33**, du 29 mai, p. 19 : « L'éducation deviendra une éducation permanente dans la mesure où l'école prendra comme objectif presque essentiel de permettre à tous les jeunes de profiter de ce qui se passe à l'extérieur de l'école, et à tous les jeunes devenus adultes de pouvoir avoir envie et de pouvoir continuer à se former en tant qu'adultes. (...) tant qu'il n'y a pratiquement pas de lien entre ce que les enfants apprennent et leur vécu - je ne dis pas le vécu du professeur qui n'a aucun rapport avec le vécu des enfants - tant qu'il n'y a aucun lien entre le vécu des enfants et l'école, le résultat est que devenu adultes, ils renient la pratique parce qu'elle se périmé et ils renient la théorie parce qu'ils ne voient pas à quoi elle sert. »

³⁹ B. SCHWARTZ, **L'éducation demain**, Aubier-Montaigne, 1973 ; **Une autre école**, Flammarion, 1977

⁴⁰ B. SCHWARTZ, 1964, « L'éducation permanente », **Esprit**, **5-6**, mai-juin, p. 1136

⁴¹ L. ARMAND cité par R. CERCELET, 1965, « L'éducation nationale et la promotion sociale », **Education professionnelle et technique appliquée**, **161**, février, 11-15 : « Une création officielle récente est intervenue : l'Institut national de formation des adultes (INFA). Cet institut d'université dirigé par M. SCHWARTZ, Directeur de l'Ecole Supérieure des Mines de Nancy, se propose de

Ce choix ne manquera pas de placer l'INFA, comme on va le voir, dans des situations très délicates, voire parfois inextricables.

La troisième ambiguïté est interne à l'action elle-même : qui la dirige ? Est-ce l'INFA ? Est-ce le CUCES ? Au moment où la demande du Ministère est formulée, début 1965, l'INFA n'est pas encore opérationnel. Le personnel pour la plupart n'est pas encore recruté, les profils mêmes et les situations statutaires de ce personnel ne sont pas encore fixés. C'est donc bien une équipe du CUCES, animée par G. BARBARY, qui travaille au projet et qui en définit les grandes lignes en s'appuyant sur l'expérience de l'organisme en la matière. Aussi est-il tout à fait logique de voir apparaître dans ce projet l'idée de la démultiplication et deux principes de base qui sont celui de la formation permanente et celui de l'alternance.⁴² Ce sont bien ici les principes qui prévalent dans les actions d'éducation permanente du CUCES. En même temps, c'est la première fois que le CUCES monte une formation de formateurs⁴³ qui s'adresse à une population aussi homogène et avec un objectif aussi précis. Il est vraisemblable que plusieurs éléments de la réflexion initiée alors sera reprise par la suite dans d'autres actions proches, comme l'assistance à la mise en place du CITAM en Algérie à partir de 1966 par exemple.

Le projet est remis au Ministère et accepté par celui-ci en juin 1966. A cette date, l'INFA est en mesure de prendre le relais. Mais qui va porter l'action ? Qui va prendre les décisions nécessaires : recruter, se charger de l'information, des inscriptions, bref, de toutes les tâches organisationnelles relativement lourdes inhérentes à tout lancement d'action ? Les chercheurs de l'INFA sont engagés dans des recherches de longue durée pour la plupart et aucun n'a vraiment le profil qui correspond à la situation. Les deux personnalités qui pourraient éventuellement s'investir dans une telle responsabilité, M. LESNE et G. PALMADE, sont très pris par des activités extérieures qui les conduisent déjà à limiter leur présence à l'INFA. En effet, M. LESNE vient d'être chargé, par décret du 1er juin 1966, des fonctions de directeur-adjoint du CNAM à Paris. G. PALMADE quant à lui n'a jamais cessé ses fonctions de consultant à EDF. Les autres personnes, trop nouvellement recrutées ou ne possédant pas une expérience professionnelle de terrain

devenir l'« Ecole normale des adultes » - l'expression est de M. Louis ARMAND - Ecole Normale qui étudierait les méthodes pédagogiques à mettre en œuvre pour aider à la formation et à la promotion des adultes à tous les niveaux et qui, en même temps, formerait les "formateurs" » (p. 15)

⁴² Pour plus de détails, cf. Fiche-action II-B/1 (annexe)

⁴³ Il s'agit bien en effet de formation de formateurs (FM : formation des formateurs des maîtres ; FF : formation des formateurs de formateurs de maîtres) et non comme l'intitulé de l'action l'indique, de formation des maîtres. La formation des maîtres devant être assurée par les « stagiaires » de l'INFA qui ont pour mission de créer et d'animer des centres de formation spécialisés.

ne sont pas à même de prendre le relais. C'est donc G. BARBARY, salarié du CUCES,⁴⁴ qui va piloter la formation et qui va recruter, à l'INFA, une équipe ad hoc qui comprend notamment G. MALGLAIVE et P. RANJARD⁴⁵. On voit que la situation est bancale et qu'elle n'est pas sans provoquer des malaises à l'intérieur de l'INFA, ni quelques inquiétudes au sein du Ministère. Des solutions plus conformes à la tradition administrative sont recherchées, telle que celle de faire chapeauter l'action par un chercheur de l'INFA, mais cela entraînerait le départ de G. BARBARY... G. PALMADE est un temps codirecteur ou « responsable pédagogique » de la formation. Il s'agit en fait de faire passer, contre toute évidence, l'INFA comme le véritable opérateur de la formation. Les choses se régleront, de ce point de vue, par la suite, d'une manière satisfaisante avec, au départ de G. BARBARY qui souhaite « réintégrer » le CUCES et travailler sur une autre action, la nomination de G. MALGLAIVE, salarié de l'INFA, à la responsabilité de cette action.

Cet épisode pourrait paraître anecdotique. Il n'en est rien pour au moins deux raisons. Tout d'abord il souligne les limites auxquelles se heurtent constamment les initiatives du Complexe de Nancy. Limites administratives, institutionnelles, statutaires, dont B. SCHWARTZ et son équipe auraient souhaité ne pas tenir compte mais qui, sans arrêt, se rappellent à leur bon souvenir en freinant l'action, en la réduisant parfois.⁴⁶

Il montre également combien la complémentarité recherchée entre CUCES et INFA a pu être entendue par B. SCHWARTZ comme synonyme tantôt d'« imbrication », tantôt de suppléance. C'est bien le *même projet* qu'il entend mener avec des institutions différentes, mais à une autre échelle, avec des moyens accrus. Or, cette logique là n'est déjà plus tout à fait maîtrisée. Elle ne l'a même jamais été. Si l'« enfant INFA » naît différent de l'image que s'en étaient faite ses créateurs, en « grandissant » il s'en éloigne encore plus et prend rapidement une autonomie et une identité propre. Pour autant, il n'est pas question d'abandonner le projet initial, et d'autres voies institutionnelles vont

⁴⁴ En fait de l'ACUCES...

⁴⁵ Les personnes recrutées dans cette équipe n'ont pas le « profil type » du chercheur. P. RANJARD est un enseignant du secondaire lassé de l'enseignement et qui a entamé une formation à la psychosociologie. G. MALGLAIVE, quant à lui, est ingénieur de formation (INSA de Lyon). C'est d'ailleurs le seul ingénieur qui sera recruté à l'INFA. C'est en fait au CUCES qu'il avait postulé. Comme il le raconte en entretien, au moment de son recrutement, il a rencontré trois personnes qui lui ont présenté chacune une action différente. G. BARBARY était l'une d'entre elles et c'est l'action de formation de formateurs des maîtres qui a eu sa préférence. Voilà comment, postulant au CUCES, il s'est trouvé à l'INFA.

⁴⁶ Par exemple en ce qui concerne l'action de formation des maîtres : les lourdeurs administratives qui obligent à différer le début des sessions, donc à raccourcir l'année scolaire et partant à réduire la dimension « alternance » ; la non-reconnaissance de nouvelles fonctions au sein de l'Education Nationale, etc. cf. P. RANJARD, 1971, « Une action de formation de maîtres », *Education Permanente*, 12, oct. Nov., 163-185

être recherchées. En attendant, il convient de faire avec l'outil INFA tel qu'il se présente, quitte à lui faire jouer un rôle de façade, de couverture ou de prête-nom.⁴⁷ Les choses sont devenues plus difficiles certes, mais la situation, en cette fin de période, début 1968, n'est pas encore jugée « indépassable ».

Quant à l'action de formation des maîtres elle-même, elle est porteuse d'un fol espoir : celui de faire bouger les mentalités au sein même du corps enseignant. P. RANJARD souligne que la formation alternée rompt « de façon irréversible » avec les formations traditionnelles de l'Education Nationale.⁴⁸ La suppression des cycles pratiques en 1971 entraînant logiquement l'arrêt de la formation de maîtres spécialisés, ne laissera cependant pas aux initiatives engagées ici le temps de contaminer durablement l'ensemble du système en place, et ceci malgré la reprise de différents principes de la l'action dans l'autre grande formation qui sera confiée à l'INFA au sein de l'Education Nationale, la formation des animateurs des CIFFA⁴⁹.

Pour clore ce chapitre sur la formation de formateurs, il convient de mentionner ici des initiatives beaucoup plus individuelles qui jouent cependant un rôle de cohésion entre les deux institutions.

Ainsi, G. PALMADE, qui est également Président Fondateur de l'ARIP, est alors considéré comme un Maître en matière d'animation de sessions de dynamique de groupe. Sa très grande expérience dans ce domaine le conduit à intervenir fréquemment dans des formations organisées par le CUCES, ou dans la formation des maîtres de l'INFA, pour animer des séminaires ou présenter les méthodes actives de manière plus informationnelle.

⁴⁷ C'est une position qui sera reprise en 1969, au moment du lancement de la revue Education Permanente

⁴⁸ P. RANJARD, 1971, opus cit.

⁴⁹ qui débute en octobre 1971, cf. Fiche-action **II-B/2** (annexe)

33. La formation interne des cadres

Il est un autre public de formateurs à former, celui des cadres du CUCES et de l'INFA eux-mêmes. L'organisation de séminaires, comme temps d'arrêt de l'action et comme moments privilégiés pour prendre le recul nécessaire à la réflexion sur l'action, est une tradition au CUCES. Celle-ci va s'étendre aux membres de l'INFA. Déjà en avril 1965, des commissions qui n'étaient pas encore « officiellement » mixtes INFA/CUCES (puisque l'INFA n'était pas encore opérationnel), mais qui l'étaient dans les faits⁵⁰ réunissent une vingtaine de cadres autour des thèmes « principes d'actions pédagogiques », « moyens de formation », « contenus et techniques », avec comme objectif la recherche de tronc communs ou d'une base minimum commune qui puisse donner une orientation à une formation de formateur en direction des cadres du CUCES et de l'INFA.

Plusieurs thématiques sont discutées⁵¹ :

- *formation et attitudes* : il ressort que la formation doit viser peut être moins le changement des attitudes que la prise de conscience du formé sur ses propres attitudes : « la formation met en jeu un recul du formé sur lui-même ». C'est particulièrement nécessaire au formateur, qui doit être en mesure de « maîtriser ses propres attitudes » et en particulier être « capable d'analyser les phénomènes de transfert, contre-transfert » ;
- le *couplage recherche-action*, qu'il est nécessaire de lier de manière constante et d'intégrer dans une même fonction soit chez la même personne (« obtenir que les formateurs deviennent tous un peu chercheurs et les chercheurs formateurs), soit dans « une équipe polyvalente » avec un petit nombre de personnes qui travailleraient ensemble. A ce sujet il est (déjà) craint que la séparation CUCES/INFA produise des effets pervers ;
- la « *pédagogie institutionnelle* » comprise comme la formation par l'organisation : « le problème est de savoir comment organiser l'institution pour que, de fait, ce que l'on fait soit formateur » ;
- les *techniques méthodologiques* à posséder comme les méthodes d'interview et d'enquête en général, l'analyse des besoins et des résultats, l'analyse des contenus, etc. et les *contenus indispensables* : vie des organisations, compréhension de l'économie et de la société, la pédagogie, l'animation des groupes, etc.

⁵⁰ puisqu'y participent Mlles CHAMPEL et DEBON ou MM LESNE, de MONTLIBERT, MIGNE ou PALMADE qui intégreront l'INFA dès que les statuts le permettront.

⁵¹ Compte rendu des Discussions des Prémontrés - Avril 1965, CUCES, note du 3 juin 1965, 14 p.

- *la durée des formations*, et en particulier la difficulté pour les gens du CUCES et de l'INFA de suivre des formations de longue durée.

Ce travail est prolongé par les membres de la « Fonction-Formation » du CUCES⁵², qui après une enquête par entretiens et questionnaires menés auprès des cadres, propose, en liaison avec l'INFA, des journées d'études et des sessions à usage interne d'une part et des stages ouverts sur l'extérieur d'autre part. Les nouveaux arrivants sont prioritaires pour participer à ces formations. Les groupes de 12 à 15 personnes sont généralement mixtes INFA/CUCES. Les compétences des uns et des autres sont bien entendu mises à contribution. Interviennent ainsi fréquemment dans la formation des nouveaux arrivants, A. BERCOVITZ sur des questions de méthodologie clinique (entretiens non directifs) ou G. EGG sur l'entraînement mental, G. PALMADE sur les méthodes actives, etc.

A titre d'exemple, il est possible de citer pour 1967 :

- séminaire d'entraînement au travail en groupe⁵³, du 26 au 30 juin aux Prémontrés, animé par J. MAISONNEUVE,
- pédagogie des contenus, du 13 au 15 septembre, par A. ELIE,
- réflexion sur la formation de formateurs, 4 et 5 juillet, par A. BERCOVITZ,
- signification pédagogique des procédés mis en œuvre en formation maîtrise, 11 juillet, par J.-P. DIDELIN,
- réflexion sur l'intervention dans les organisations, 16 juin, G. DENIS.

Ces premières réflexions et mises en pratique à ses propres fins précisent les contours d'une formation de formateurs conçue par le complexe de Nancy comme base d'un développement de l'éducation des adultes. Elles seront complétées et affinées par la suite pour se traduire dans des contenus (et dans l'organisation et les méthodes) de formations de formateurs ouvertes sur l'extérieur.

⁵² Cf. le chapitre suivant : « La réforme des structures du CUCES »

⁵³ Il ne s'agit pas ici à proprement parler d'un groupe de diagnostic mais d'un « entraînement » à l'animation. Par ailleurs, rares sont ceux qui ne s'inscrivent à leur arrivée en fonctions au CUCES ou à l'INFA dans un cycle de formation à la dynamique des groupes. Bien qu'en aucun cas l'objet d'injonctions, les sessions de formation de ce type finissent par s'imposer de fait comme un passage obligé, une sorte de rite initiatique qui procure au nouvel arrivant des moyens de s'intégrer. Les sessions sont généralement organisées en dehors de l'INFA et du CUCES, la plupart du temps par l'ARIP. De même, lorsque C. ROGERS vient animer son premier séminaire en France en 1966, des cadres de l'INFA et du CUCES sont du voyage. Rappelons que nous sommes alors en pleine période d'hégémonie de la formation psychosociologique. Ce n'est pas pour autant que celle-ci ne fait pas l'objet de débats internes ou qu'elle n'est pas cause de conflits. Mais si l'on peut en être militant acharné, tiède ou féroce opposant, on ne peut en aucun cas ignorer ce qu'elle représente.

34. Projet, architecture et organisation du travail

Le projet du Complexe de Nancy a ceci de particulier qu'il « s'incarne » dans l'architecture. Ce sera particulièrement clair à la construction du bâtiment de l'ACUCES en 1970-1972 pour lequel sera établi un cahier des charges soumettant le projet architectural au projet pédagogique, mais c'est déjà le cas pour la construction du premier bâtiment qui doit abriter le CUCES et l'INFA à partir de 1966. Pour le CUCES, un amphithéâtre et des petites salles permettent l'éclatement des groupes ; pour l'INFA, au premier étage, une immense salle paysagée doit - théoriquement - faciliter la discussion et l'échange interdisciplinaire puisque toutes les équipes y ont leur base concrétisée par un coin bureau. La petite histoire raconte que chaque équipe reconstruit en fait son propre territoire bien à l'abri des regards derrière des paravents.⁵⁴ La circulation des personnes - et des idées ? - reste cependant facilitée par l'absence de portes...

La bibliothèque quant à elle, joue un rôle central. Commune aux deux institutions, elle a été conçue vaste et sur deux étages. Elle constitue le « poumon » du bâtiment. Très éclairée par de grandes baies vitrées, elle met à la disposition des élèves, des formateurs et des chercheurs, revues et ouvrages généraux, techniques et spécialisés. Cette « mise en espace » privilégiée souligne l'importance que l'on souhaite accorder à l'information, à la documentation et à la formation par la lecture. Elle a pour but de créer « *un réflexe documentaire de la part de tous les membres CUCES - INFA* » :

*« Les activités de la bibliothèque tiennent une place assez particulière : elles se situent à mi-chemin entre l'action et la recherche et sont communes à l'INFA et au CUCES. (...) On peut souhaiter que la bibliothèque devienne peu à peu un centre de documentation pour tout ce qui concerne l'éducation des adultes ; ce serait son originalité par rapport aux bibliothèques universitaires ou aux autres bibliothèques d'étude, et sa véritable vocation ».*⁵⁵

J.-M. BERBAIN, qui en a la charge, a pour mission de développer les activités de la bibliothèque dans plusieurs directions :

- a) l'accroissement du fonds, organisation, prêts, etc., bref les fonctions inhérentes à toute bibliothèque
- b) le développement d'une orientation « Education des adultes » avec la mise en place d'une documentation interne centralisant le maximum d'informations sur les organismes de formation et sur tous les travaux, français et étrangers, menés sur ce

⁵⁴ Cf. photographie illustrant l'article paru dans l'*Education Nationale*, 816, du 16 février 1967, annexe 2-442

thème et dans les domaines annexes : formation dans l'entreprise, économie générale et locale ; pédagogie générale et comparée (vie adulte/vie scolaire, France/étranger) ; psychologie et sociologie, psychanalyse ; didactiques (propres à chaque discipline) ; méthodologie générale et appliquée (études de problèmes, constructions de programmes, évaluation, technique de conduite de réunion, d'élaboration de questionnaires, d'exploitation statistique, etc.)...

A terme, il est prévu que la bibliothèque assure également un rôle de diffusion de cette information, notamment des documents produits par l'INFA, vers l'extérieur (vers des organismes demandeurs).

Cet effort de traduction du projet dans la « pierre » montre en tous cas qu'on a pas mégoté sur le budget investissement et souligne une fois de plus que l'époque est faste, que les économies ne sont pas encore à l'ordre du jour. Il semble porter ses fruits. Rétrospectivement, J.-M. BERBAIN le constate dans un article écrit en 1989 :

*« (...) la présence quasi constante en un même lieu de toutes les équipes faisait de la concertation une simple formalité. On aura une idée de l'originalité de cette collaboration en rappelant qu'il était possible d'avoir sur place un entretien ou une séance de travail avec un sociologue, un ingénieur, un économiste, un statisticien, un psychologue. Il résultait de ces contacts, par osmose sans doute, une sorte d'auto-formation permanente de tous et par tous ».*⁵⁶

La notion de complexe elle-même trouve sa traduction dans l'espace, puisque l'administration du CUCES reste jusqu'en 1972 hébergée dans des salles de l'Ecole des Mines, puis que seront rapidement modifiés des garages à vélo, situés dans la cour, pour en faire encore des salles de réunion pour le CUCES dans l'attente du grand bâtiment de l'ACUCES qui sera construit en vis-à-vis avec celui de l'INFA (puis du CUCES à la suppression de ce dernier). Les échanges entre équipes s'organisent donc d'un étage à l'autre et d'un bâtiment à l'autre, entre au moins trois lieux sis sur la même aire géographique, le Parc de Saurupt qui symbolise, plus que les bâtiments eux-mêmes, le pôle nancéien de l'expérimentation en éducation des adultes.

⁵⁵ J.-M. BERBAIN, Note préparatoire au séminaire INFA-CUCES, janvier 1966, 3 p.

⁵⁶ J.-M. BERBAIN, 1989, « Voyage entre éducation et formation », **Les perspectives documentaires en éducation**, 17, p. 50

4. LA REFORME DES STRUCTURES DU CUCES DE 1966

Le développement très rapide du CUCES dans de nombreuses directions différentes et notamment le lancement de l'action collective de Briey ont entraîné une augmentation du nombre de permanents. Un organigramme conçu sous la forme d'une juxtaposition des différents départements ne suffit plus. Une réorganisation s'impose afin d'assurer une meilleure coordination des actions.

Pour étudier les nouvelles structures du CUCES, une commission des 12 permanents les plus anciens¹ a été instituée et s'est réunie cinq demi-journées. Ces réunions ont été provoquées par la Direction du CUCES pour « répondre à ses propres besoins et à ses propres insatisfactions ».² Inquiets devant l'expansion de l'organisme, la plupart des cadres du CUCES estiment cependant celle-ci indispensable car « les besoins extérieurs sont énormes et croissent de jour en jour ». La réforme des structures répond donc à trois objectifs :

- un enrichissement intérieur du CUCES par un meilleur fonctionnement,
- une meilleure visibilité vis à vis de l'extérieur,
- une amélioration des modes de travail dans chaque équipe.

Mais cette réforme est avant tout « politique » dans le sens où elle vise à réduire les écarts entre le projet du CUCES, porté à l'extérieur sous forme de préconisations, et son mode de fonctionnement interne :

« La recherche de l'autonomie, le développement de l'adulte, sa désaliénation qui sont en fait les objectifs du CUCES sont bel et bien en contradiction avec le système socio-économique actuel (...). Notre tâche serait donc l'élaboration de réponses éducatives qui permettent de s'adapter à un certain réformisme et le CUCES doit conserver son rôle d'agent de changement. D'où des conséquences graves pour nos structures internes. Il faut concevoir une organisation interne qui conserve à ses membres un statut suffisamment sécurisant et là, tout retour à un modèle bureaucratique serait sa mort. Mais un système anarchico-centralisé serait aussi. Ces deux systèmes sont en contradiction avec ce que nous préconisons à l'extérieur. La place de notre institution dans la Société est

¹ La liste de ces 12 plus anciens permanents ne figure pas dans le document de référence. Elle peut cependant être établie à partir d'autres sources (entretiens, biographies des permanents et documents antérieurs et postérieurs). Elle comprend à coup sûr B. SCHWARTZ et M. DESHONS, et vraisemblablement les 8 « responsables d'équipe » qui participeront en 1967 aux « réunions de responsables » à savoir : A. BERCOVITZ, P. CASPAR, G. DENIS (mais son implication à Nancy était très limitée), J.-P. DIDELIN, G. EGG, A. ELIE, J.-J. SCHEFFKNECHT et F. VIALLET. Les deux autres personnes pourraient être G. BARBARY, P. HUMBERTJEAN...

² « Note sur les structures du CUCES » du 10 septembre 1966, 40 p. + annexes

*extrêmement difficile à trouver ; au moins que notre structure interne soit cohérente quand même avec nos projets ».*³

Se profile ici le fameux débat récurrent sur les contradictions inhérentes à toute intervention sociale qui place dans une situation inconfortable l'organisme d'intervention. Pour tenter d'y échapper, des solutions vont être recherchées du côté de l'implication de chacun des membres du CUCES dans le projet et dans les perspectives de développement du centre par le biais d'une plus grande cogestion⁴.

Il ressort de cette réflexion une « réforme » s'appuyant sur les principes suivants :

- création de six nouvelles fonctions,
- regroupement des responsables en trois groupes,
- création d'une commission de développement.

Par ailleurs, des Assemblées Générales du personnel sont instituées afin de permettre aux membres du CUCES de se connaître les uns et les autres, de diffuser à tous des informations et de débattre de certains problèmes importants. Enfin, les tâches de gestion et direction du personnel sont partagées entre les groupes et le secrétariat général.

a - Les six nouvelles fonctions :

1 - La fonction formation

Il s'agit de la formation interne des membres du CUCES. Deux responsables à temps partiel sont chargés d'analyser les besoins et de proposer une véritable planification de stages à l'extérieur ou à l'intérieur du CUCES.

*"Par stage, il faut entendre que l'on peut, soit regrouper les personnes au CUCES, et les faire former par des responsables du CUCES ou de l'INFA, soit de les faire former par des spécialistes extérieurs".*⁵

Avec la création de cette fonction, le CUCES prévoit donc de s'appliquer à lui-même certains des principes qu'il défend, notamment dans les interventions en entreprise. Ce sont A. BERCOVITZ et P. CASPAR qui sont chargés d'animer cette fonction. Ils réalisent une enquête au sein du CUCES auprès de leurs collègues et seront amenés à développer des actions de formation en interne et à l'extérieur du CUCES.

2 - La fonction production

³ Ibid. p. 3

⁴ Cette notion de cogestion fera l'objet d'une réflexion continue que les événements de mai ne feront que rendre plus brûlante d'actualité. Un séminaire sur le sujet aura même lieu en interne (INFA/CUCES) les 1er et 2 juillet 1968.

⁵ Rapport d'activité du CUCES, CA du 26 novembre 1966

Il s'agit de produire des documents ou des supports d'enseignement, et ceci de manière coordonnée. En effet, des besoins de ce type se font sentir à l'intérieur des différentes équipes. L'équivalent de deux personnes à temps plein⁶ est affecté à cette nouvelle fonction en même temps qu'il est fait un large appel à l'extérieur et que des moyens financiers sont débloqués.

3 - La fonction publication

L'objectif est de faire connaître à l'intérieur et à l'extérieur les idées et les réalisations du CUCES. Un premier "cahier" est projeté pour sortir à la fin de l'année 1966. Il est également question de réfléchir à la création d'une revue, mais cette question est jugée trop importante pour qu'on s'y précipite trop vite. Deux responsables à temps partiel⁷ sont affectés à cette fonction.

Cette fonction publication aura bien du mal à s'imposer, sans doute parce que l'action prévaut et qu'il manque toujours le temps d'écrire. C'est un regret qui revient fréquemment dans les documents consultés et encore aujourd'hui dans les entretiens : le CUCES n'a pas suffisamment su valoriser son action. Les *Cahiers du CUCES* ne sortiront avec régularité qu'à partir de 1971 et pour quelque temps seulement. A partir de mars 1969, le projet de revue se concrétisera avec la création de *Education Permanente* qui facilitera grandement la diffusion des expériences du CUCES.

4 - La fonction audio-visuelle

Création d'un service spécial animé par un responsable à plein temps, M. HAUTENAUVE. Dans un premier temps, celui-ci est chargé d'une mission d'étude et d'analyse des problèmes généraux afin de déterminer comment l'outil audio-visuel peut être utilisé dans tous les départements et actions du CUCES, ainsi que les moyens et conditions d'utilisation. L'audio-visuel prendra dans les années qui vont suivre, une place grandissante et deviendra un service à part entière qui aura d'abord pour mission d'assurer des émissions en direct (cours théoriques), et de produire ensuite des documents enregistrés en interne, puis pour des clients extérieurs. Toute une réflexion sur l'acte pédagogique et l'acte d'apprendre sera mobilisée au CUCES dans la méthode « Télé-groupe », qui sera modélisée et exploitée à partir des années 71-72.⁸ En attendant, une commission mixte INFA/CUCES est mise en place, dès septembre 1966 et entame les expérimentations.

⁶ Sous la responsabilité de VIALLET, HUMBERTJEAN, DIDELIN et ELIE

⁷ SCHEFFKNECHT et BARBARY

⁸ Cf. Fiche-action **I-E/01** (annexe)

5 - La fonction étude

L'idée d'un coordinateur des études n'est pas retenue. Chaque équipe doit promouvoir les études. Une fois la décision prise de faire l'étude par l'équipe, celle-ci est confiée à une commission ad hoc constituée de personnes intéressées, sous la responsabilité d'un des membres de la commission. La création de l'INFA, on le voit, n'a pas conduit le CUCES à abandonner le projet de mener lui-même des études. Celles-ci cependant ne relèvent plus d'un service spécialisé, mais sont conçues de manière plus transversale et plus souple.

6 - La fonction prospective du CUCES

Cette fonction regroupe trois types de prospectives distincts :

- d'ordre technique : savoir ce qui existe à l'étranger comme documents, machines, méthodes...,
- des actions : étudier celles dans lesquelles devrait se lancer le CUCES,
- des structures du CUCES lui-même : insertion du CUCES dans la société et étude de cohérence.

Il est prévu que la prospective technique serait assurée par un responsable qui, de façon tournante, consacrerait 3 à 6 mois à voyager et à étudier ces problèmes. Faute de moyens cependant, le projet est remis à plus tard. Les deux autres prospectives sont assurées par la Commission de développement.

Les relations avec l'étranger s'intensifient cependant grâce notamment à la participation du CUCES à différents congrès ou colloques internationaux, dont ceux de l'UNESCO auxquels participe le plus souvent J.-M. PECHENART, ou encore ceux de l'Association internationale des universités d'éducation pour les adultes dont B. SCHWARTZ a été nommé membre du bureau exécutif en juin 1966⁹. A la suite de ces différents contacts, le CUCES développera des relations privilégiées notamment avec le Québec et l'Université ouvrière de Zagreb en Yougoslavie.¹⁰

b - Les trois groupes

L'objectif est de regrouper les personnes s'occupant de problèmes semblables, pour qu'elles puissent traiter les problèmes en commun, chaque équipe restant responsable de sa propre action.

Groupe A

⁹ Compte rendu du CA de l'INFA du 18 novembre 1966

¹⁰ Cf. Fiche-action **I-E/02** (annexe)

Il rassemble tous les cadres du CUCES qui se préoccupent de cours donnés dans le cadre de l'institution, c'est-à-dire ceux travaillant dans les départements dits de Promotion sociale, de cycles de Maîtrise, d'Ingénieurs et Cadres. Un des responsables de la fonction formation y est adjoint.

Groupe B

Il rassemble les personnes travaillant dans « *la formation collective de type non structuré* », c'est-à-dire l'équipe de Briey, de Senones, de Longwy. Y participent également le responsable de l'équipe maîtrise, l'autre responsable de la fonction formation et l'équipe de recherche sur les problèmes de reconversion.

Groupe C

Il rassemble l'ensemble des personnes s'occupant de "*chantiers dits de formation collective structurée*", c'est-à-dire Peugeot, OCP, Ciments Lafarge, Assistance Publique.

c - La commission de développement

Elle comporte six membres élus en dehors de la direction, deux par groupe. L'objectif en est l'étude de nouveaux projets.

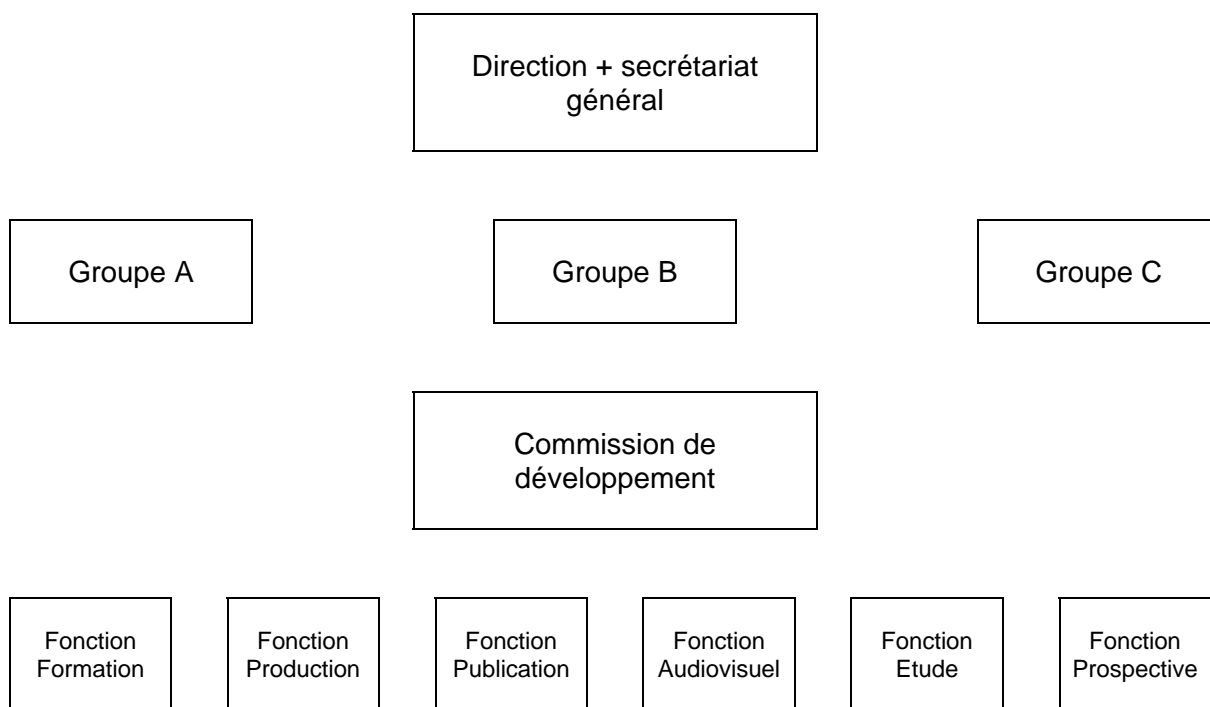
"Jusqu'ici, lorsqu'il y avait un nouveau projet, il était discuté par le proposant ou par le responsable avec la Direction. Nous pensons que ces projets doivent être maintenant l'objet d'une procédure, certes beaucoup plus lourde mais qui sera très favorable à l'auto-perfectionnement et à une meilleure coordination de l'ensemble et à une meilleure compréhension des membres du CUCES entre eux".¹¹

La première séance de cette nouvelle commission se tient le 17 octobre et réunit autour de la direction¹² : MM DIDELIN et VIALLET (groupe A), HAUTENAUVE et SZCZYCKI (groupe B), CASPAR et SCHEFFKNECHT (groupe C).

Nouvel organigramme du CUCES (septembre 1966)

¹¹ « Note sur les structures du CUCES », p. 11

¹² Direction qui comprend selon une note du 17 septembre 1966 : B. SCHWARTZ, M. DESHONS, M. GOIN et J.-M. PECHENART pour un mi-temps



La mise en œuvre de cette réorganisation s'applique de manière progressive de novembre 1966 à juin 1967.¹³ Elle s'accompagne de moyens supplémentaires (effectifs augmentés dans les équipes afin de libérer du temps pour les réunions), et d'une planification sommaire : les réunions ont lieu à jours fixes, les lundis.

Le CUCES est engagé dans une logique de développement exponentiel et ne veut pas ménager ses efforts pour en garder le contrôle. Ceci étant, entre les vœux et la pratique réelle, le fossé n'est-il pas en train de se creuser ? Cette organisation finalement très lourde n'est-elle pas trop « structurée » ? Et n'est-ce pas le constat d'un échec qui motive cette « Note à tous les permanents du CUCES » produite le 13 avril 1967 par les membres de la commission de développement :

« La commission de développement s'est réunie un certain nombre de fois pour étudier les différentes hypothèses de développement de l'organisme et réfléchir sur son rôle. Elle a discuté plusieurs de ces hypothèses mais n'a pu aller jusqu'au bout à cause notamment de sa méconnaissance des contraintes extérieures actuelles. Par ailleurs l'implication de chacun dans ses problèmes a gêné la commission pour examiner les structures de l'organisation. Plus fondamentalement, elle constate que la forme institutionnelle mise en place est inadaptée à la situation actuelle. La commission

¹³ Pour la composition des groupes, se reporter à l'annexe 2-322 « Répartition des effectifs selon les groupes Actions et Fonctions, Etat au 17 septembre 1966 »

arrête donc ses travaux et demande à la direction de rechercher une formule plus apte à résoudre les problèmes de développement de l'organisme. »¹⁴

Ainsi donc la balle est dans le camp de la Direction et l'organisation du CUCES se restabilise en cette fin de période sur un fonctionnement hiérarchique beaucoup plus « classique » avec la mise en place d'une nouvelle instance, celle des « réunions des responsables », qui a également lieu le lundi matin et qui réunit les 8 chefs d'équipe¹⁵ et les membres de la direction. Cette « réunion des responsables » apparaît comme la véritable instance dirigeante de l'organisme, puisque y sont débattues les orientations, discutée la cohérence entre les différents projets et la pertinence des contrats, traités les problèmes de gestion du personnel ou d'organisation de l'information interne et externe :

« Ces réunions, dit B. SCHWARTZ, doivent permettre de rendre exécutoire le projet, tout en étudiant les écarts entre les idées de départ, et penser à l'avenir. »¹⁶

Au cours de la réunion du 10 octobre 1967, il est question de la « première assemblée » de personnel du CUCES et de son rôle : aura-t-elle pouvoir de décision ou devra-t-elle être réunion d'information ? Les finalités de ces AG sont précisées : leur mise en place s'avère nécessaire pour « *aménager un contact entre ceux qui incarnent le projet de l'organisme et ceux qui y travaillent* »¹⁷.

C'est reconnaître qu'il y aurait au CUCES deux catégories de salariés, les uns très impliqués, les autres beaucoup moins. Tout ceci semblerait donc confirmer que la réforme de 1966 ne s'est que très partiellement incarnée.

Mais pour une meilleure compréhension de la note d'avril 1967 de la commission de développement, il convient d'en relier la lecture à celle d'une autre note qui l'avait précédé, la « Note à tous les permanents du CUCES et de l'INFA », de B. SCHWARTZ, datée du 8 septembre 1966 :

« Je vous avais tenu au courant, fin juin, des problèmes de statuts CUCES-INFA. Je tiens à vous informer de leur évolution.

Le Ministre de l'Education Nationale, le Ministre d'Etat de la réforme administrative et le Ministre des Finances paraissent vivement désirer une modification des statuts du CUCES et de l'INFA (...) Cette modification se ferait dans le sens suivant :

¹⁴ Communiqué rédigé collectivement par les membres de la commission de développement le jeudi 6 avril 1967

¹⁵ G. DENIS (AP), A. BERCOVITZ (OCP), P. CASPAR (Ciments Lafarge), M. DIDELIN (cycle Maîtrise), G. EGG (Ingénieurs et Cadres), A. ELIE (Briey), J.-J. SCHEFFKNECHT (SNS), F. VIALLET (Promotion Sociale). Pour la composition des équipes, voir l'annexe 2-323, « Organigramme du CUCES au 15 octobre 1967 ».

¹⁶ Compte rendu de la réunion des responsables du lundi 16 octobre 1967, p. 3

¹⁷ Ibid., p. 2

- *CUCES : en s'efforçant de lui maintenir sa souplesse actuelle, lui donner un statut tel que ne soit pas remise en cause chaque année sa subvention, voire même son existence.*
- *INFA : lui conférer une souplesse, des possibilités d'administration et de gestion beaucoup plus grandes, lui accroître ses moyens.*

En fait, l'idée est de trouver une solution commune quant à la gestion, c'est-à-dire de faire de l'un et de l'autre et des futurs CUCES éventuels des organismes publics disposant de la souplesse actuelle du CUCES. »

Voilà qui donne un nouvel éclairage à « l'inadaptation des structures actuelles ». Car la réflexion s'est poursuivie de manière parallèle. Dès novembre 1966, la Direction du CUCES propose un projet « CUEP-INEP ».¹⁸ Ce projet, au fil des discussions et probablement des contacts de B. SCHWARTZ au niveau des Ministères, sera amendé pour devenir celui du « système INEFA-IREFA »,¹⁹ qui sera encore largement discuté en commissions mixtes INFA/CUCES pour se stabiliser en 1968 dans un projet d'essaimage grâce à la création d'un réseau d'AUREFA²⁰. Nous y reviendrons.

Cette note nous donne une autre information. Dès 1966, le CUCES se sent menacé et c'est en partie pour cela qu'il recherche un nouveau statut qui lui éviterait « la remise en cause de sa subvention annuelle voire de son existence ». La nouvelle loi en préparation sur la formation professionnelle n'y est sans doute pas étrangère. Car si elle fait de la formation une « obligation nationale » et fait appel aux partenaires sociaux afin qu'ils apportent leur concours aux pouvoirs publics pour la réalisation d'objectifs définis en commun, elle fixe également de nouvelles règles du jeu. Votée le 3 décembre 1966, cette loi est complétée par le décret du 18 janvier 1967 qui, en créant le Comité interministériel de la Formation Professionnelle et de la Promotion Sociale, précise les modalités de la coordination de la politique à mener, mais précise surtout que la convention devient dorénavant « l'instrument privilégié des relations entre l'Etat et les partenaires publics et privés ». Ces dispositions législatives mettent donc fin à la fructueuse collaboration qui s'était instaurée de manière très étroite et en même temps très libre de contraintes avec la Délégation Générale à la Promotion Sociale. Il est à noter enfin que la recherche d'une certaine stabilité du CUCES qui doit « conserver à ses membres un statut suffisamment sécurisant »²¹ passe éventuellement par le repositionnement de celui-ci au sein du Service

¹⁸ Centre Universitaire d'Education Permanente - Institut National d'Education Permanente

¹⁹ Institut National d'Education et de Formation des Adultes - Instituts régionaux

²⁰ Association Universitaire Régionale d'Education et de Formation des Adultes.

²¹ Cf. « Note sur les structures du CUCES » de septembre 1966, opus cit.

Public. C'est encore une thématique qui sera longuement réfléchié et discutée par la suite.

5 - « L'INFA-CUCES » ET L'ÉDUCATION DES ADULTES

51. Education permanente et éducation des adultes

« L'Education permanente pourrait se définir comme la transformation des besoins non ressentis en besoins ressentis »

B. SCHWARTZ, 1967²²

B. SCHWARTZ ne cesse de tenter d'affiner la notion d'Education Permanente. Au fil des discussions, des réflexions au sein des équipes, mais sans doute aussi sous l'influence des actions du CUCES et des résultats des travaux de recherche de l'INFA, cette notion se transforme petit à petit.

Ainsi nous avons vu qu'à partir de 1964, la notion tend à se globaliser et à s'élargir à la formation initiale des enfants à l'école. Deux principes en sont alors la base, selon B. SCHWARTZ²³ :

- le principe de globalisme : l'Education Permanente est une éducation globale qui doit partir de l'expérience journalière, familiale, sociale, professionnelle et doit tendre à ouvrir l'esprit et à développer les personnalités ;
- le principe de participation du milieu : il s'agit d'utiliser le milieu pour diffuser la formation en le dotant d'outils pédagogiques adaptés.

Toujours en 1964, B. SCHWARTZ écrit :

« Jusqu'ici, le mot « éducation permanente » a été , à maintes reprises, employé comme réponse à bien des problèmes : on serait donc en droit de penser qu'il s'agit d'un système, d'une réponse. En fait il n'en est rien ; nombreux sont, au contraire, les systèmes d'éducation permanente. On peut cependant les répartir en trois catégories :

- *l'éducation permanente en milieu socio-culturel. C'est ici que l'on retrouve notamment l'action de tous les mouvements d'éducation populaire, les pionniers de l'éducation permanente (...)* ;
- *l'éducation permanente « universitaire » : il s'agit là d'un « recyclage » donc d'un moyen existant mais qui se caractérise actuellement par le fait que peu d'hommes sont touchés et qu'ils ne le sont qu'irrégulièrement (...)* ;

²² Compte rendu du CA de l'INFA du 7 novembre 1967

²³ Compte rendu du CA de l'INFA du 26 octobre 1964

- l'éducation permanente en milieu socio-professionnel, le milieu de travail étant pris comme milieu de développement, l'occupation étant prise comme point de départ au demeurant très globale et non pas du tout uniquement professionnelle.

Ce sont ces deux derniers modes que nous allons développer maintenant, n'ayant étudié ni mis en œuvre le premier. »²⁴

Cet essai de clarification et de délimitation du champ dans lequel comptent œuvrer les institutions de Nancy est encore une occasion de « rendre à César », c'est à dire aux mouvements d'éducation populaire, la paternité d'une notion « détournée » de son sens.

B. SCHWARTZ l'écrit de manière très explicite :

« *Garants d'une démocratie vivante, c'est essentiellement à travers [les mouvements d'éducation populaires] que se fait la formation du citoyen et que sont pensés et vécus les problèmes de la civilisation des loisirs* ». ²⁵

Cet hommage en passant à J. DUMAZEDIER n'est certes pas anodin. Il montre que l'éducation permanente à la mode nancéenne n'a pas vocation à se construire *contre* l'éducation populaire. Il renvoie également aux liens qui existent, à travers des hommes,²⁶ entre ces mouvances parallèles.

Il n'en reste pas moins que les équipes de Nancy souhaitent, elles aussi, défendre un projet de société. Sur ce thème, le discours de B. SCHWARTZ est beaucoup plus « neutre » que d'autres qui paraissent sous la signature du CUCES²⁷. Là où B. SCHWARTZ utilise les termes de « développement de l'autonomie » d'autres utilisent celui de « désaliénation » ; là où il met l'accent sur la démarche pédagogique et sur l'ouverture de l'esprit comme moyen de développement de la personnalité du citoyen²⁸, d'autres le mettent sur le rôle « d'agent de changement » du formateur-intervenant. L'utilisation de telle ou telle expression suppose des champs de référence socio-politiques très différents. Il n'existerait donc pas un discours ou une doctrine nancéenne. Les voix (et les voies) sont multiples. C'est vraisemblablement d'ailleurs ce qui rend difficile

²⁴ B. SCHWARTZ, août 1964, *L'éducation permanente*, CUCES, p. 4

²⁵ Ibid.

²⁶ à travers notamment J.-J. SCHEFFKNECHT, puis G. EGG et A. ELIE, impliqués à Peuple et Culture et formateurs en « entraînement mental ».

²⁷ Comme celui de J.-J. SCHEFFKNECHT probablement. Les auteurs sont difficilement identifiables car très peu de textes sont signés. Par ailleurs, il est très fréquent qu'un document signé CUCES résulte de plusieurs plumes différentes. Mais il est possible, à la longue, de reconnaître le « style SCHWARTZ » d'un autre.

²⁸ « Développer l'homme à partir de son travail, c'est le développer comme citoyen » B. SCHWARTZ, août 1964, opus cit. p. 24

l'identification d'un projet nancéien entendu comme porté par une « Ecole de Nancy »²⁹ en matière d'éducation des adultes. Nonobstant le fait que le terme « Ecole de Nancy » est déjà utilisée pour désigner un courant architectural du début du siècle, il reste que l'expression n'est pas dénuée de tout fondement. On la devrait, selon J.-M. PECHENART, à un professeur yougoslave³⁰, Dr. Borivoj SAMOLOVCEV³¹ qui, après une visite au CUCES, rédige un article enthousiaste sur ce qu'il a pu y observer et dans lequel il introduit cette appellation d'Ecole de Nancy³². L'expression sera même utilisée en interne au tout début de 1968, dans un texte intitulé « *Pourquoi implanter une organisation, un système d'éducation des adultes ?* »³³

A mon sens, si « Ecole » il y a, ses fondements reposent sur une base plus méthodologique que véritablement idéologique ou alors il s'agit d'un « pseudo-consensus ». D'autre part cette « Ecole » devrait inclure l'INFA et pas le seul CUCES, même s'il est vrai que l'INFA a joué dans cette partie un rôle *direct* beaucoup moins important. Il se trouve qu'à un moment donné, dans un lieu donné, grâce à des moyens donnés,³⁴ différentes personnalités, réunies grâce à B. SCHWARTZ, s'entendent sur des objectifs communs comme celui de faire face au « *sous-développement* » de la France en matière d'éducation des adultes, cette « *terra incognita [où] toute action pour être efficace doit faire l'objet d'études préalables et simultanées* »³⁵.

Enseigner à des adultes, c'est inévitablement se poser la question des moyens, certes, mais aussi celle des finalités. Postuler comme le fait B. SCHWARTZ en 1964³⁶ que « *les personnes en formation sont des personnes en voie de développement* » ne donne pas la réponse à ce vers quoi elles tendent. Les interprétations les plus diverses, conscientes ou

²⁹ W. ROUX-MARCHAND, 1983, ***Une page de la formation des adultes : heurts et malheurs de "L'Ecole de Nancy"***, article rédigé pour la revue Education Permanente, non publié, 9 p. ; E. BURGUIERE, 1987, « L'école de Nancy de 1957 à 1972 », in ***Contrats et éducation***, Paris : INRP ; L'Harmattan, pp. 65-93. E. BURGUIERE utilise les expressions « d'effet-CUCES » ou encore « d'esprit CUCES ».

³⁰ Ce serait également aux Yougoslaves que l'on devrait le terme « andragogie », qui sera peu utilisé en interne : « [*le rôle de l'université*], c'est d'abord d'assurer la formation de formateurs (...) c'est ensuite de faire des recherches en matière de formation des adultes, ou "andragogie" comme l'appellent les Yougoslaves », B. SCHWARTZ, 1964, ***L'Education permanente***, opus cit. p. 24

³¹ Dr SAMOLOVCEV is Professor at the Military Academy in Belgrade (Adult Education sciences). Cf. ***Recurrent Education in the realization of Permanent Education in Yugoslavia***, Yugoslav Institute for Educational Research, Belgrade, septembre 1971, 77 p.

³² Entretien avec J.-M. PECHENART. L'article en question, traduit en anglais, n'a malheureusement pu être retrouvé

³³ Texte de 22 pages, non daté mais présenté au cours d'une réunion le 28 février 1968 : « *La responsabilité de la création d'un nouvel IREFA est confiée à un ou plusieurs membres du CUCES-INFA, le principe étant que les idées de "L'Ecole de Nancy" imprègnent les régions où s'installent des IREFA* ». p. 19

³⁴ On peut le prendre au sens propre du terme : les moyens sont alors considérables...

³⁵ Rapport d'activité du CUCES, CA décembre 1967, p. 4

³⁶ Opus cit. p. 23

d'ailleurs inconscientes³⁷, peuvent alors coexister à partir du moment où ce point là n'est jamais vraiment explicité.

Quelques années plus tard, en août 1975, A. BERCOVITZ en donne l'illustration avec humour :

« Nous avons rêvé d'une société où il serait possible d'apprendre librement. Nous avons cru à l'utopie et découvert lentement qu'elle n'aurait jamais lieu. Je me souviens d'être allé jusqu'à déclarer à un de mes collègues qui me poussait dans mes retranchements que ce qui m'intéressait finalement, c'était d'aider le plus de monde possible à être heureux. Je crois qu'il en frémit encore. Il m'a gentiment montré dans quel inacceptable pathos idéologique baignait un tel projet. D'autres depuis, se sont efforcés de m'instruire. Et j'ai fini par comprendre que le bonheur est un concept bourgeois, sans fondement matériel, qui sert de leurre aux masses pour assurer la pérennité des rapports de production. »³⁸

C'est bien sur cette question de la finalité de la formation que la rencontre avec les chercheurs de l'INFA s'avère déterminante dans le sens où elle suscite la révélation de certaines contradictions. Parce qu'ils sont justement moins impliqués sur le terrain et parce que leur position de chercheurs les conduit à se distancier de l'action, ils ont le loisir de développer une position bien plus critique et de remettre en question une certaine « ligne » de militance du CUCES que certains iront jusqu'à qualifier d'aveuglement ou de soumission à l'autorité du Père.

Fin 1967, dans son rapport d'activité, le CUCES faisant un retour sur son histoire distingue trois types d'activités³⁹ qu'il a menées jusqu'ici :

1. Activités davantage centrées sur l'Homme
2. Activités davantage centrées sur l'Entreprise et la relation Homme-Organisation
3. Activités davantage centrées sur la Région et la relation Homme-Organisation-Contexte technique, économique, social, régional.

Ces modes d'approche sont pour l'auteur de l'avant-propos⁴⁰ « fondamentalement complémentaires », dans le sens où ils donnent à étudier « *les conditions et les formes* »

³⁷ C'est bien la thèse de M. MORIN. C'est également l'analyse qu'en font la plupart des anciens cadres du CUCES bien des années plus tard. En effet, dans les entretiens réalisés rares sont ceux qui n'ont pas qualifié de « naïves » leurs conceptions d'alors. Les termes « naïf », « naïveté » reviennent de manière récurrente. Beaucoup font de leur jeune âge la raison de leur immaturité politique d'alors.

³⁸ A. BERCOVITZ, 1975, « Confession d'un psychosociologue mal repenté », postface in M. MORIN, 1976, *L'imaginaire dans l'éducation permanente*, opus cit., p. 174 ; texte repris in A. BERCOVITZ, 1995, *La curiosité déplacée. Propos sur l'apprentissage et la motivation*, érès, pp. 11-22

³⁹ Rapport d'activité, CUCES, CA décembre 1967, p. 9

⁴⁰ Non signé, mais il s'agit vraisemblablement de B. SCHWARTZ

(mais pas les finalités) d'une Education des adultes continue « en relation étroite avec le concept de développement » (des hommes, des organisations, des régions).

« L'œuvre entamée, conclut-il, n'a de valeur et de signification que replacée dans une perspective d'Education Permanente, perspective qui suppose qu'un jour, l'Education des Enfants et celle des Adultes seront pensées comme deux moments distincts d'un tout, l'une prolongeant et enrichissant l'autre. »⁴¹

Pour ne pas perdre de vue l'objectif d'éducation permanente du CUCES, il est précisé dans une note d'octobre 1967 sur les objectifs généraux pour l'année 1967-1968 qu'un des critères de choix qui sera privilégié pour développer telle ou telle action sera « *la plus ou moins grande résonance [des] actions sur le système éducatif des enfants et des jeunes* »⁴². Ainsi les efforts devront-ils prioritairement porter, pour ce qui concerne la promotion sociale, sur le temps plein en tant que « modèle possible pour les IUT ».

Cette même note met l'accent sur la diversification de plus en plus grande et de moins en moins maîtrisable des actions du CUCES. Cette situation exige que soit étudiée la question des relais : quel type de structure mettre en place qui aurait pour mission le développement de l'éducation des adultes ? Cette question suppose que soient notamment étudiés plus précisément, par un travail de « compréhension collective » :

- les principes et les méthodes qu'il est souhaitable de mettre en œuvre,
- les concepts « Education des Adultes » et « Education Permanente », ainsi que leur articulation,
- les conditions de création et d'implantation de telles structures.

Un tel travail de réflexion, est-il écrit, doit être permanent et concerner tout un chacun, les responsables des différentes équipes et par leur intermédiaire, les équipes elles-mêmes :

« Il devrait à la fois nous aider à remettre en cause nos pratiques actuelles, à relativiser certaines de nos certitudes ou à réduire quelques-uns de nos doutes, en même temps qu'il nous prépare à affronter des problèmes d'une nature nouvelle. »

Il est clair que la pensée n'a jamais été figée. Chaque nouvelle expérience modifie le contenu de l'Education Permanente. Ainsi, les actions collectives de formation transforment de manière significative la notion. En effet, au fur et à mesure de l'avancée de l'action, la demande concernant les contenus de formation se transforme. Les maths et le français unanimement refusés au début par les mineurs, deviennent des matières de base très demandées par la suite. Parce que les mineurs ont pu se rendre compte qu'ils « pouvaient apprendre », ils n'hésitent plus à se confronter à des contenus jugés a priori

⁴¹ Ibid.

⁴² « Note sur les objectifs généraux du CUCES et sur les règles de fonctionnement » du 10 octobre 1967, p. 1

trop difficiles. C'est ce qui fait dire aux cadres du CUCES que l'Education Permanente est la transformation des besoins non ressentis en besoins ressentis.

Mais le concept d'éducation permanente n'est encore en cette fin 1967 qu'un concept en devenir. La réflexion, toujours sollicitée, l'est le plus souvent sous une forme « collective » et finalisée, en lien avec des actions concrètes à réaliser (là, avec la conception d'un système d'essaimage à mettre en pratique par la création de structures nouvelles). Ces caractéristiques de la réflexion en mouvement créent des conditions favorables pour l'émergence continue de pratiques innovantes.

Quant à la question des finalités de la formation, elle va s'imposer avec force au moment des événements de mai 1968...

Notons enfin que c'est au cours de cette période que se produit le glissement des termes « Education des adultes » à « Formation des adultes »⁴³.

Jusqu'au début des années 60 le terme « formation » semble plutôt devoir désigner la formation professionnelle initiale des jeunes ou des adultes, alors que le « perfectionnement » désigne plutôt la formation continue (des cadres principalement). Le fait que l'AFPA réalise alors de la formation pour adultes essentiellement initiale et majoritairement auprès de très jeunes adultes n'est certainement pas étrangère à cette acception du terme. Puis, petit à petit, sans que l'on puisse vraiment en déterminer la cause ni le moment, le terme de formation en vient à s'imposer comme synonyme d'éducation, y compris dans les documents internes du Complexe. L'INFA ne s'appelle-t-il pas d'ailleurs Institut National pour la *Formation* des Adultes ? Il sera tenté par la suite de corriger cela en juxtaposant les deux termes, éducation et formation, dans les sigles projetés pour les futures institutions (IREFA, AUREFA) sans que la signification de cette juxtaposition soit jamais expliquée.

⁴³ L'évolution des termes dans les textes législatifs accompagne ce glissement. Si la loi de 1966 consacre la « formation professionnelle et la promotion sociale », cette dernière disparaîtra dans la loi de 1971 « pour la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente », la dernière devant inclure la première. Le Bulletin Officiel de l'Education Nationale n° 18 du 4 mai 1972 consacra ses colonnes à une explication de texte sur la terminologie nouvelle introduite par la loi. On peut y lire ainsi que « Formation continue » contient notamment la dimension « formation professionnelle », alors qu'« Education Permanente » suppose non seulement l'existence d'une action spécifique au niveau des adultes, mais aussi un effort particulier au plan des contenus et des méthodes de formation des étudiants. Cette ambiguïté sur les termes s'augmentera très rapidement avec la « formation permanente » et tout ceci conduira de nombreux auteurs à s'interroger sur les fondements idéologiques d'une telle imprécision.

52. Le rôle du formateur d'adultes

« (...) d. J'en suis arrivé à croire que les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre par lui-même et qu'il s'approprie.

e. Ces connaissances découvertes par l'individu, ces vérités personnellement appropriées et assimilées au cours d'une expérience, ne peuvent pas être directement communiquées à d'autres. (...)

f. La conséquence de ce qui précède, c'est que mon métier d'enseignant n'a plus pour moi aucun intérêt. »

C. R. ROGERS,

« Enseigner et apprendre » Réflexions personnelles.⁴⁴

Si le texte de C. ROGERS est perçu comme « explosif » et provoque des débats houleux au moment de sa présentation en séminaire à Harvard en avril 1952, quelques années plus tard,⁴⁵ il crée à Nancy une onde de choc en forme d'insight. C'est que la conviction profonde que ROGERS exprime de manière si directe trouve une résonance particulière chez les formateurs du Complexe de Nancy : elle transpose en résultat d'expérience des pans entiers du projet d'Education permanente du CUCES tel qu'il est présenté dans le texte de septembre 1961 tout en le requestionnant sur certains aspects essentiels comme celui de la progression géométrique⁴⁶ ; elle légitime la position « d'opposant » au modèle de l'enseignement traditionnel et élargit les voies de la réflexion sur la recherche d'une nouvelle posture dans la relation maître-élève. Ce texte contribuera à convertir au rogorisme⁴⁷ nombres cadres du CUCES pour de longues années à venir.

L'éducation mutuelle, l'auto-formation et l'auto-évaluation sont autant de thèmes présents dans le texte de 1961 qui bouleversent déjà la relation maître-élève. La suppression de

⁴⁴ C. R. ROGERS, (1961 : édition américaine *On Becoming a Person*), *Le développement de la personne*, Dunod, 1968, p. 196

⁴⁵ Sans pouvoir la dater de manière précise, il semble que la prise de connaissance de ce texte s'effectue pour certains cadres du CUCES de manière très précoce au début de la décennie, en tous cas bien avant sa traduction française chez Bordas en 1968.

⁴⁶ par le biais de la question de la communication du savoir « *tout homme possède un bagage de connaissances qu'il doit pouvoir communiquer à d'autres* », Le CUCES, département Education Permanente, septembre 1961, p. 7

⁴⁷ ainsi que les ouvrages français sur l'orientation non directive (M. PAGES, 1965, A. de PERETTI, 1966...)

l'examen final de la PST et la pratique de formation en petits groupes ajoutent encore à cette remise en question de la place et du rôle du maître. Un texte particulièrement éclairant sur cette question est un exposé de G. LAJOINIE aux *Journées d'information des professeurs et assistants de la PST du 3 octobre 1966* sur les « *Rôles du formateur d'adultes* ». On y découvre en effet ce qu'on pourrait qualifier de « doctrine » de l'enseignant du CUCES : celui-ci n'est plus celui qui sait, mais au contraire celui qui doit, « modestement », apprendre de (et sur) ses élèves :

« Vous devez savoir que les itinéraires mentaux de l'adulte qui apprend présente des crochets, des parenthèses, et que vous devez les respecter. (...) Les formateurs d'adultes devraient être (...) des gens capables d'avancer dans la connaissance individuelle de leurs élèves pour comprendre ce qui peut être pour chacun facteur favorable, ce qui peut être point de blocage »⁴⁸

Il doit tout aussi humblement pouvoir laisser sa place :

« Tant au niveau du rythme qu'au niveau du vocabulaire, il n'y a sans doute pas de meilleur éducateur d'adultes que les autres adultes qui apprennent en même temps. C'est ce que j'entends par "éducation mutuelle" ; cela veut dire que vous pouvez autant que vous le pouvez (...) favoriser les rôles de professeur qui peuvent apparaître dans le groupe, vous-même n'étant en quelque sorte qu'un régulateur de l'activité moyenne du groupe. »⁴⁹

Tout enseignant, tout assistant au CUCES ne doit pas tomber dans le « piège du modèle de la relation maître-élève traditionnelle » (telle qu'elle s'exerce à l'université), mais doit au contraire être « lucide », « fortement impliqué », « capable d'analyser ce qui ce passe » dans la relation et, en quelque sorte, se mettre au service de ceux qui apprennent. Ce renversement quasi révolutionnaire de la relation enseignant-enseigné, on s'en doute, ne se concrétise pas facilement car :

« La tradition culturelle française a établi une relation maître-élèves qui imprègne très fortement nos conduites et que nous reconstituons dans beaucoup de situations sociales, y compris dans les situations d'autorité, les rapports chefs-subordonnés. Ce qui caractérise le modèle français (qui est assez différent des modèles culturels de certains pays étrangers) c'est le développement chez l'élève d'une très forte dépendance qui repose sur le sentiment d'ignorance, et la très grande distance sociale qui sépare l'élève du maître. »⁵⁰

⁴⁸ « *Rôles du formateur d'adultes* », Journée d'information des professeurs et assistants de la PST, Exposé de G. LAJOINIE, CUCES, 3 octobre 1966, 10 p. (pp. 2,6)

⁴⁹ Ibid. p. 7

⁵⁰ Ibid. p.4 (c'est nous qui soulignons)

Voilà qui pose la question d'un rapport social (de domination) à l'ignorance. Voilà encore décrit le modèle contre lequel on doit lutter lorsque l'on enseigne au CUCES. Et cette lutte n'est pas aisée, car le modèle imprègne tellement chacun de nous que les élèves eux-mêmes tendent à le reproduire et à l'imposer :

« Pour lui [l'élève adulte] l'école reste l'univers de la dépendance. On peut le caricaturer ainsi : il y a un réservoir de savoir qui par l'intermédiaire d'un tuyau déverse les connaissances dans le crâne des élèves (...) Ce modèle de dépendance ce sont eux [les élèves] qui le fabriqueront. C'est vous qui serez pris au piège du modèle qu'ils vont vous imposer, du rôle qu'ils vont vous faire jouer. Il faut donc vous défendre contre ce piège parce que votre bonne volonté ne suffira pas, vos aptitudes naturelles ne suffiront pas ; je dirais volontiers qu'il faudra en rajouter. En rajouter, cela consiste souvent à dire que vous n'avez pas la réponse. »⁵¹

Les chercheurs de l'INFA permettront d'enrichir cette réflexion sur la relation maître-élève, en particulier, du point de vue du sujet, sur les questions de l'Autorité du formateur, sur celle du désir dans la formation et du rapport au savoir du formateur (C. LEFORT) ou dans une perspective plus générale, sur les déterminants institutionnels et sociaux (donc idéologiques et politiques) qui viennent parasiter une relation qu'il convient de resituer dans son environnement (M. LESNE, F. MARQUART, C. de MONTLIBERT). Une recherche spécifique sur le thème de « *La relation professeur-assistant-élève dans le système des cours du soir de promotion supérieure du travail* » est lancée en 1966, dont l'objectif est de préciser la spécificité de la relation pédagogique en milieu d'adultes, les liens entre le savoir et l'apprentissage et les résistances au changement en matière pédagogique. L'équipe de psychopédagogie de l'INFA⁵² cherche quant à elle à resituer la réflexion sur la formation des adultes dans un cadre plus large, qui déborde le champ des recherches et des actions de chacun. Elle choisit une perspective philosophique afin de mettre en évidence les conceptions de l'homme et les systèmes de valeur implicites sous-jacents aux expérimentations de pratiques pédagogiques. Le but est de démontrer le danger et les limites d'une approche positive en pédagogie et de déjouer les vaines aspirations à un « idéal de rigueur scientifique » :

« Dans quelle mesure l'expérimentation peut-elle atteindre la conception de l'homme qui est au cœur de toute formation ? Cette conception de l'homme reste hors du champ d'investigation et on risque ainsi de ne pas atteindre l'essentiel de la

⁵¹ Ibid. p. 5

⁵² « *Quelques problèmes posés par la recherche et l'action en pédagogie des adultes* ». Ce texte, malheureusement non daté, mais qui fait suite à la note de M. LESNE et J.-J. SCHEFFKNECHT,

pédagogie. Ne risque-t-on pas d'atteindre des signes sans atteindre les significations ? Comment en effet peut-on expérimenter sur des pratiques et tenir compte de cette relation au savoir qui constitue ces pratiques ? (...) Tout un système de valeur entre en ligne de compte qu'une recherche, de type expérimental, peut difficilement appréhender (...) L'histoire des idées est indispensable à la compréhension de toute pratique pédagogique. (...) Tout éducateur entretient une relation à la culture. Il est peu réaliste de croire que l'on peut connaître une pédagogie sans s'interroger sur le système d'idées prédominant à une époque, sur les représentations de la société, des ses besoins, de ses aspirations. (...) L'observation et l'étude positives de pratiques pédagogiques risquent fort d'amener des questions dont la réponse est ailleurs, dans l'histoire, dans les courants de doctrines pédagogiques, dans les orientations données par les philosophes. On ne peut enfermer la pédagogie dans une relation entre deux individus ou un et plusieurs, car cette relation s'inscrit dans un contexte qui joue un rôle principal, ou pour présenter les choses autrement, on peut considérer que la relation pédagogique n'est jamais duelle mais qu'il y a toujours un troisième terme qui peut être l'instituteur, la société, la culture»⁵³

La réflexion sur la relation maître-élève et sur le rôle du formateur sera encore enrichie après les événements de mai 1968 par des perspectives plus marxisantes (rapports de domination et division sociale du savoir) et ne cessera d'évoluer au fil des ans, à partir des contributions des chercheurs de l'INFA mais aussi des différentes expériences des formateurs du CUCES.

La question des objectifs de formation, par exemple (déjà centrale dans la réforme de l'Ecole des Mines), se peaufine au fil des ans. Ces objectifs se situent à plusieurs niveaux, celui de l'organisme et celui du formateur face à un groupe. Ils doivent faire l'objet d'une réflexion approfondie, être cohérents avec les méthodes utilisées pour les atteindre et ils doivent être non seulement connus, mais encore discutés et *partagés* entre les auditeurs et le formateur. La formulation « à l'issue de la formation amener l'auditeur à être capable de ... » se généralise. Ces aspects sont travaillés en particulier en vue de leur diffusion auprès des formateurs occasionnels, employés en grand nombre, sur le terrain de l'action collective de Briey :

« structures d'un centre de recherche pédagogique » (daté quant à lui d'octobre 1966, cf. chapitre suivant), a été rédigé par J. MIGNE pour l'Equipe J.-L. LAROCHE, M. LAFARGUE, A. SCHIRCKS.
⁵³ Ibid., pp. 4-5

« Le rôle du formateur est d'abord de connaître les attentes des auditeurs envers la formation, à travers les entretiens faits lors des inscriptions. (...) La mission impartie au formateur par le CUCES est rappelée : le formateur doit être capable de :

- amener son groupe au complet à la fin du cycle,
- amener son groupe au "être capable de",
- tenir compte des attentes et des motivations de chacun des auditeurs,
- avoir une stratégie pédagogique telle que chacun ait la possibilité de se découvrir de nouvelles attentes, d'exprimer de nouveaux besoins ».⁵⁴

Parallèlement (sans que des croisements puissent toujours se faire) d'autres approches de la relation pédagogique sont en réflexion, en particulier sur les phénomènes de transfert et de contre-transfert en situation pédagogique :

« Nous abordons ici le domaine de l'inconscient : la façon dont nous vivons nos rapports à l'autorité est une composante essentielle de notre personnalité dont les sources, la forme et l'influence qu'elle exerce sur nos comportements nous restent généralement inconnus. (...) Il me paraît capital que tout formateur soit capable, dans une certaine mesure, de démêler ce qui provient de lui-même, de la situation et des projections que les formés opèrent sur sa personne. »⁵⁵

Centration sur l'auditeur, ses attentes et ses besoins ou sur la relation entre l'enseignant et l'enseigné, si les différentes approches sont inscrites sur des registres et dans des champs conceptuels lointains et se rencontrent de fait très peu, elles s'opposent toutes à une centration sur le formateur (l'enseignant), qui caractériserait, selon les critiques généralement faites à son endroit, le système d'enseignement de l'Education nationale. Notons à ce propos qu'une image spécifique du formateur d'adultes se construit au CUCES en grande partie par de fréquents recours au contre-modèle de l'enseignant (sous-entendu : l'enseignant *traditionnel*). L'entreprise, pour être démonstrative, oblige souvent à la simplification ou à la caricature, et « oublie » le rôle formateur de l'école (P. FRISTSCH⁵⁶). Les logiques différentes de l'enseignement et de la formation sont cependant reconnues comme contingentes car très largement induites par des

⁵⁴ Journée d'étude des formateurs. Dimanche 2 mars 1969, Centre culturel des Prémontrés à Pont-à-Mousson, CUCES, rapport de la commission 1 « Rôle et mission du formateur vis-à-vis des auditeurs et vis-à-vis du CUCES ».

⁵⁵ A. BERCOVITZ, « Réflexions sur quelques aspects psychosociologiques de la formation des formateurs », Communication au colloque d'Amiens, 15-16-17 mars 1968

⁵⁶ « L'opposition entre formation et enseignement paraît fondée sur une conception péjorative de l'enseignement et suppose une perception restrictive qui retient seulement l'aspect le plus superficiel : la mise au point sur les seuls programmes et sommes de connaissances que

fonctionnements institutionnels différents : liberté ou contrainte dans la fixation des objectifs, temps consacré à la relation pédagogique, pérennité ou non du système, etc. C'est d'ailleurs bien le but de l'Education Permanente que de remettre un jour en cause l'ensemble du système dans ses fondements mêmes, avec ses notions de programmes, de classes, de rythmes d'études⁵⁷. Le problème des différences entre enseignants (d'enfants) et formateurs d'adultes se posera alors différemment...

représente l'enseignement enlève de la profondeur de champ à l'analyse critique qui en est faite. », P. FRITSCH, 1971, **L'éducation des adultes**, EPHE et Mouton, Paris - La Haye, p. 93

⁵⁷ BRIX, HUMBERTJEAN, LAMBERT, « L'enseignant et les adultes », **Education Permanente**, **10**, avril, mai, juin 1971, pp. 23-34

53. Visibilité externe, lisibilité interne

« Vis-à-vis de l'extérieur l'INFA et le CUCES, ou le complexe INFA-CUCES, apparaissent comme une juxtaposition d'actes très divers, souvent parallèles, dont la cohérence et la convergence ne sont pas toujours évidentes (...) Dans ces conditions, il est apparu nécessaire de réunir un certain nombre de personnes, représentant la plus grande partie des activités actuelles de l'INFA-CUCES pour essayer de faire le point sur la situation présente à partir des faits. La finalité de ces journées est de situer les activités de l'institution par rapport à l'Education des Adultes ».

M. DESHONS, note interne, 1966⁵⁸

Cet extrait de l'exposé des motifs du séminaire INFA-CUCES du 8 au 12 février 1966, porté en exergue, est intéressant à plus d'un titre. C'est en effet la première fois, en tout cas dans la documentation que j'ai pu réunir, qu'est utilisée dans un document interne l'expression « complexe INFA-CUCES ». Mieux encore, une seconde expression fait même des institutions composant ce complexe, une entité singulière : « L'INFA-CUCES », une et indivisible et œuvrant dans le même sens puisqu'il s'agit de « *situer les activités de l'institution par rapport à l'Education des adultes* ». Cette opération de fusion sémantique ne passe pas inaperçue et, puisqu'il est demandé à chaque responsable d'équipe de rédiger un texte en retour en vue de préparer les débats, l'un d'entre eux, C. LEFORT,⁵⁹ écrit en préliminaire :

« La note d'invitation au séminaire appelle une première observation : la question des rapports de l'INFA et du CUCES est formulée en termes peu clairs. L'auteur écrit successivement en première page : l'INFA et le CUCES, puis "le complexe INFA-CUCES", puis "(les) deux institutions", et "ces deux organismes", puis "l'INFA-CUCES" ; en seconde page il écrit à deux reprises "l'institution" et "l'organisme", en abandonnant toute distinction. Cette incertitude de vocabulaire n'est sans doute pas dépourvue de sens. En tous cas nous ne dissimulons pas qu'elle engendre un

⁵⁸ M. DESHONS, « Note concernant le séminaire INFA-CUCES » 17 janvier 1966, 3 p.

⁵⁹ C. LEFORT n'a effectué qu'un bref passage à l'INFA car il devait intégrer la faculté de Nancy mais n'a finalement pas obtenu le poste qu'il convoitait.

*certain malaise, nous ne pouvons manquer de nous demander si le séminaire reconnaît pleinement à l'INFA un champ d'activité spécifique ».*⁶⁰

De manière un peu moins agressive, J. MIGNE pose la même question :

« Avoir un frère aîné, c'est bien agréable parfois mais ça n'est pas toujours drôle. Surtout quand il a déjà fait son chemin, on voudrait vous voir suivre la même voie ; quand on essaie quelque chose de nouveau, il l'a déjà fait et tout ça bouche parfois la vue et paralyse l'imagination aux parents comme à soi.

Les voies qu'a suivi le CUCES, ses objectifs sont le fruit de situations plus ou moins contingentes (...) Il y a eu certes un effort d'orientation réfléchi mais la vocation première du CUCES ne lui permettait pas le recul suffisant pour poser des objectifs à long terme.

*L'INFA, né après, mais dans le même berceau, peut bénéficier de l'expérience du CUCES développer son caractère original ou bien en être accablé comme d'un héritage trop lourd. »*⁶¹

Bien que le « malaise » soit formulé de manière on ne peut plus claire dès le début de 1966, il semble qu'il ne soit pas véritablement pris en compte par les dirigeants du CUCES. A moins qu'il ne soit volontairement occulté à cause de l'espoir qu'il y a de voir rapidement se transformer les statuts des deux organismes. Le problème serait donc jugé provisoire et promis à être très rapidement dépassé. Dans ce cas, l'INFA ressemblerait alors à un brouillon sur lequel on s'est essayé, une ébauche qui n'a d'autre avenir que d'être déchirée et remplacée par une autre. D'un point de vue extérieur, l'idée est acceptable, elle l'est sans doute beaucoup moins dès que l'on se trouve à l'intérieur et que l'on pense son destin professionnel lié à celui de sa structure. Tous les ingrédients sont en place pour que la « révolte » gronde...

L'hypothèse que l'INFA n'est pas voué à un grand avenir, du moins dans sa forme actuelle, est confirmée par un article rédigé sous les deux signatures de M. LESNE et J.-J. SCHEFFKNECHT à l'occasion du colloque de Caen de novembre 1966 et intitulé « *Structures d'un centre de recherche pédagogique* », qui entreprend sur 8 pages de présenter les missions et le mode de fonctionnement d'un centre à créer qui allie la recherche et l'action « *comme les deux pôles d'une quête tournée vers le réel qui est mouvement* » :

« Au risque de paraître paradoxal, c'est en se plaçant hors du champ des institutions éducatives de tous niveaux et en s'écartant des objectifs que s'assignent les différentes sciences humaines, qu'un tel centre peut apporter quelque chose de

⁶⁰ Note de C. LEFORT, « Préparation au séminaire INFA-CUCES, 8 au 12 février 1966, 5 p.

⁶¹ J. MIGNE, « Note pour le séminaire de février » 3 p. (p. 2)

nouveau, c'est-à-dire autre chose que des conclusions liées à la rationalité interne des institutions ou à la spécificité méthodologique de chaque science de l'homme. »⁶²

Il est proposé d'appeler cette structure « Centre d'Action et de Recherche Pédagogique » pour confirmer de manière statutaire que les deux pôles sont liés.

A travers les lignes décrivant cet organisme virtuel, il est possible de lire en creux une critique de l'INFA, ainsi :

*« toute l'économie du centre réside dans la constitution d'un noyau intermédiaire de praticiens et de chercheurs ayant une expérience certaine, parlant un langage commun (...) Par un statut juridique approprié un tel centre doit pouvoir échapper aux divers monopoles institutionnels afin de permettre l'épanouissement d'une pensée novatrice ».*⁶³

Peu novateur, paralysé par un statut juridique contraignant, compartimenté selon un découpage classique en disciplines juxtaposées, coupé de la réalité et du mouvement, ainsi en négatif transparait l'INFA. Il est clair qu'avec autant de handicaps, il ne réussira pas à « *sortir la pédagogie des cavernes où elle est enfermée* »⁶⁴, ni même à préciser les rapports que peuvent et doivent entretenir la pédagogie et les différentes sciences de l'Homme. D'autres solutions sont donc à rechercher. Un statut reste à inventer qui permette à la fois souplesse et reconnaissance institutionnelle. C'est à quoi va s'atteler une petite équipe. Cette recherche mobilisera ses membres bien longtemps. Certains y réfléchissent encore...

Pour en terminer avec la question de la visibilité externe soulignons un autre type de d'ambiguïté qui vise cette fois plus particulièrement le CUCES. Elle est exprimée dans un article paru dans la revue hebdomadaire *L'éducation nationale* en février 1967, intitulé « A Nancy : une expérience pilote en formation des adultes » :

« Est-ce à dire que l'initiative [du directeur du CUCES et de l'INFA] ne rencontre aucune réticence ? Certes non. Nous sommes loin ici, de l'enseignement traditionnel, des structures traditionnelles, de l'autorité traditionnelle même parfois : cela ne va pas sans émouvoir une fraction du monde universitaire.

D'autre part, le CUCES ne travaille-t-il pas, à l'occasion, à la demande des chefs d'entreprise ? Cela suffit à ce que certains syndicats en prennent ombrage. Mais ne

⁶² M. LESNE, J.-J. SCHFFKNECHT, **Structures d'un centre de recherche pédagogique**, note remise au colloque de Caen, octobre 1966, 8 p.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Ibid.

*répond-il pas aussi, dans le même temps à la demande des organisations syndicales ? C'est alors du côté des chefs d'entreprise qu'on s'interroge. »*⁶⁵

Cette description, peut-être un peu caricaturale, est néanmoins révélatrice de l'inconfort qui résulte des positions « intermédiaires » telles que celle qu'a choisie le CUCES et de la difficulté qu'il y a à innover sur un terrain « en friche » dans les interstices d'une société organisée pour ne rien laisser au hasard...

⁶⁵ Y. THIRIET, 1967, « A Nancy : une expérience pilote de formation des adultes », *L'Éducation nationale*, **816**, pp. 10-12

CONCLUSION

Fin 1967, le complexe de Nancy est en plein apogée. L'avenir ne se conçoit qu'en termes de développement et d'essaimage. L'effectif global du CUCES s'est augmenté de 40 %⁶⁶ au cours des dernières semaines et B. SCHWARTZ annonce au Conseil d'Administration de l'INFA du 7 novembre 1967 qu'il a demandé la création d'une antenne de l'Institut à Paris. En effet, le développement de plusieurs actions⁶⁷ entraînent le détachement de chercheurs sur la capitale. Par ailleurs, le CDEP (Centre de Documentation sur l'Enseignement Programmé) dépendant jusqu'ici de l'IPN (Institut Pédagogique National) va être rattaché à l'INFA au 1er janvier 1968 avec son personnel et il restera basé à Paris. Mais dans l'esprit de B. SCHWARTZ en tous cas, cette expansion n'est qu'un petit début :

« [il conviendrait] qu'on se rende compte que dans la mesure où l'on attend de l'INFA une œuvre de plus en plus importante, il faudra songer dans les années qui viennent à un changement d'ordre de grandeur des moyens attribués (...) il faut aussi prendre conscience que les besoins vont devenir considérables et que l'éducation permanente va toucher tous les Français. Les moyens actuels sont hors de proportion avec ces besoins. »⁶⁸

L'INFA est promis à un brillant avenir. C'est du moins ce qu'affirme au Conseil d'administration de l'INFA le représentant de M. DECOUST, Délégué Général à la Promotion Sociale, au moment du vote de la loi de 1966, dans son « discours d'adieu », (la Délégation à la Promotion Sociale devant disparaître avec la loi) :

« La création de l'INFA a été la plus importante des mesures prises depuis la loi fondamentale de 1946.(...) grâce à la loi qu'on est en train de voter et qui consacre de manière solennelle dans sa forme législative, l'importance de la formation des adultes en France, un essor plus vigoureux encore sera donné aux actions de l'INFA. »⁶⁹

En conclusion, il souhaite à l'INFA un « avenir encore plus prospère en fonction d'un passé déjà très brillant ».

Cette loi de 1966, pourtant, loin d'ouvrir toute grande la voie du développement du Complexe de Nancy, aura plutôt pour conséquences d'entraîner le CUCES dans des complications administratives et comptables. Les crédits de l'INFA, quant à eux, ne

⁶⁶ Note sur les objectifs généraux du CUCES pour l'année 1967-1968, octobre 1967, p.3

⁶⁷ La formation des maîtres du cycle terminal pratique, l'organisation de colloques pédagogiques et l'action IUT

⁶⁸ Compte rendu du CA de l'INFA du 3 juin 1966

⁶⁹ M. ROUX, au nom de M. DECOUST. Compte rendu du CA de l'INFA du 18 novembre 1966

connaîtront pas l'augmentation escomptée tandis que ses contraintes statutaires viendront de plus en plus limiter son action.⁷⁰

En interne, en cette fin de période, quelques contradictions commencent à pointer. Déjà, on l'a vu, la mission de service public du CUCES menée par une association de statut privé n'est pas sans générer quelques difficultés. Plus fondamentalement, commence à se poser la question de l'ambiguïté des actions en cours : formation-adaptation-reconversion, formation-développement, ou formation-changement ? Formation collective⁷¹ ou formation individuelle ? Enfin, la question des finalités, si elle n'est pas encore ouvertement posée semble s'immiscer en toile de fond, de manière latente. De ce fait et pour un faisceau d'autres raisons, entre l'INFA et le CUCES les relations se tendent.

Par ailleurs, les actions menées dans le bassin de Briey, au côté des syndicats, ne sont pas du goût de certaines franges, les plus conservatrices, du patronat lorrain. Dans certains milieux donc, l'image du CUCES commence à s'écorner.

De tout cela il résulte que le complexe est menacé. Le petit noyau porteur du projet qui entoure B. SCHWARTZ en a déjà conscience et c'est pourquoi il va orienter sa réflexion vers la recherche de nouvelles structures dans lesquelles le projet pourra continuer à s'élaborer à l'abri de trop fortes contraintes et dans une relative sécurité. Mais n'est-ce pas rechercher la quadrature du cercle ?

En septembre 1966, B. SCHWARTZ ne sait si ses projets recevront l'agrément des Ministères, notamment celui de la Direction du Budget qui fait traditionnellement obstacle à toute innovation. Dans ce cas, dit-il :

« nous nous efforcerons d'améliorer, mais sans espoir de mutation, le statut de l'INFA [et] de stabiliser la situation du CUCES en lui maintenant sa souplesse actuelle. (...) »

Si au contraire il semble qu'on puisse espérer une mutation des deux organismes, alors nous étudierons très sérieusement les projets d'économie nouvelle. »⁷²

En cette fin de période, c'est finalement l'espoir qui l'emporte.

⁷⁰ Par exemple la difficulté d'obtenir des frais de déplacement limite son terrain d'action à la Lorraine ou à la région parisienne.

⁷¹ La formation collective se définit au CUCES comme la formation qui implique l'ensemble des composantes d'une collectivité, ce qui est très différent de la promotion collective défendue par Marcel DAVID qui se fixe pour objectif l'épanouissement des participants en tant que responsables de leurs groupes d'appartenance et qui relève essentiellement de l'éducation ouvrière.

⁷² Note à tous les permanents du CUCES et de l'INFA, septembre 1969

D - Turbulences 1968 - 1969

1 - MAI 1968 A NANCY : POUSSEE DE FIEVRE OU CRISE PROFONDE ?

Les événements comme ceux de mai 1968, à moins d'être « couverts » par des journalistes de presse, laissent peu de traces dans les documents officiels. Les documents internes du CUCES et de l'INFA sont très laconiques sur ce thème. Par ailleurs, les informations fournies par les entretiens ne sont que partiellement utilisables ici, car elles mettent en cause des personnes impliquées dans des situations de tension affective extrême, si bien que près de trente ans plus tard, il est encore difficile de prendre du recul. Que dire alors de ces événements ? Qu'à Nancy, les membres du CUCES et de l'INFA y participent très fortement, et que certains chefs d'équipes ne sont pas les derniers à y prendre des responsabilités.

Au CUCES, la grève générale illimitée avec occupation des locaux est votée le 20 mai à une forte majorité, pour exprimer « *sa solidarité avec les millions de travailleurs et d'étudiants en grève [et] exprimer son opposition à une politique économique, sociale et éducative foncièrement antidémocratique.* »¹ Les grévistes présentent par ailleurs des revendications matérielles (réajustement des bas salaires, augmentation générale assortie d'une réduction de l'éventail des salaires) et initient une réflexion sur la participation du personnel aux orientations et au fonctionnement de l'organisme et sur les modalités de sa cogestion.

Pour ce dernier point, on le voit, les événements de mai ne font que réactiver un projet déjà ancien de deux ans.

Les cours de promotion sociale sont suspendus pendant quelques semaines et reprennent à la fin de la grève, le 7 juin. Le personnel estime en effet que l'ensemble des revendications ayant abouti et que le principe de l'autogestion étant adopté, il peut reprendre le travail et poursuivre sous une autre forme sa contestation politique et sa solidarité avec les travailleurs et les étudiants encore en grève.

A l'INFA, la situation apparaît un peu plus confuse et la contestation interne « systématique » semble prendre le pas sur les revendications. De fortes tensions naissent entre des « ultra » qui fomentent la « révolte contre le Père » et des « fractions » plus modérées qui veulent semble-t-il préserver leur outil de travail et de recherche. B. SCHWARTZ est très fortement remis en cause. Certains lui reprochent, à sa grande (et

¹ Tract syndical, non signé, « Reprise du travail au CUCES » du 7 juin 1968

désagréable) surprise, d'être un « Mandarin » et de représenter, dans la partie qui se joue, les forces d'oppression et la censure. Mais les tensions les plus fortes sont peut-être moins institutionnelles qu'intellectuelles. Certains en viennent aux mains² et le dialogue interdisciplinaire s'avère très difficile à rétablir.

Quant aux tensions entre le CUCES et l'INFA, elles sont poussées à leur paroxysme. D'un étage à l'autre, on ne communique plus que par courrier interne...

La poussée de fièvre passée, il reste des séquelles profondes. En particulier certaines thèses portées au pinacle en mai, comme celles de BOURDIEU et PASSERON³ sèment le doute chez les formateurs : à quoi prêtent-ils la main ? Sont-ils « *agents de changement ou agents de police* » (comme l'affirme un des slogans anti-CUCES des jours de crise) ? En d'autres termes les actions de formation dispensées au CUCES sont-elles de nature à désaliéner, à rendre chacun autonome et responsable de son propre destin ou assurent-elles, tout comme l'école, la reproduction sociale ? Et qui est ce « *non-public* » que l'on ne voit jamais dans les formations : les ouvriers - les vrais, les OS, pas les OP ou les OQ⁴ - et les femmes ; et pourquoi n'y viennent-ils pas ? Ces différentes prises de consciences vont amener les dirigeants du CUCES à redéfinir les objectifs et à promouvoir de nouveaux axes de développement pour tenter de toucher plus fortement les publics les moins scolarisés et les moins représentés dans les formations en place.

Comme autres conséquences, les événements de mai, en cassant le consensus de surface et en reposant de manière brutale la question de la finalité des actions mettront en évidence des « fractures » et la diversité des positions idéologiques parmi les membres des équipes. Il n'est pas douteux que certains projets d'avenir, comme celui de quitter le CUCES pour aller « vivre autre chose » ailleurs, trouvent alors leur origine, même s'ils ne se réalisent que quelques mois ou quelques années plus tard.

Ils auront sans doute aussi souligné l'émergence des « chefs » et avec elle, la « guerre des chefs ». En effet, l'effectif qui s'est accru de manière très importante au cours des derniers mois a provoqué une poussée vers le « haut » de certains cadres qui, de responsables d'actions, deviennent alors responsables d'équipe. Une nouvelle hiérarchie ainsi structurée, apparaît. Elle est porteuse du projet. Mais ce n'est pas pour autant que

² Information recoupée par plusieurs entretiens auprès de cadres de l'INFA

³ Notamment P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON, 1964, ***Les héritiers. Les étudiants et la culture***, Paris : éditions de Minuit

⁴ En 1967-68, le pourcentage d'ouvriers aux cours du soir est de 35 %, mais parmi ceux-là, les « ouvriers aux mains sales », ceux qui travaillent dans les grandes usines métallurgiques ne représentent que 2,6%. Quant aux femmes, elles représentent 2% du public en 1968/69. Les pourcentages prenant en compte la variable sexe ne sont pas disponibles avant cette date...

sa contestation (qui est quand même le jeu principal des événements de mai) en devient aisée. Le jeu se brouille - un peu trop aux yeux de certains - quand les chefs se syndiquent ou prennent même des responsabilités syndicales... Car les syndicats font leur entrée dans les institutions. Dès juin 1968, une section de la CGT et une autre de la CFDT s'implantent au CUCES tandis qu'un syndicat CGT-Sciences Sociales et Humaines s'implante à l'INFA. Une cellule du Parti Communiste, la cellule Henri-Wallon, s'ouvre également au CUCES. Les responsables syndicaux entendent bien jouer un rôle réel et la première de leurs réalisations sera de « normaliser » l'organisation du CUCES qui n'avait pas encore mis en place de Comité d'Entreprise par exemple, malgré l'obligation faite par la loi⁵.

Intrinsèquement, les événements de mai ne revêtent sans doute pas une importance capitale. Mais ils marquent une rupture. Et leurs suites tant locales que nationales, vont provoquer toute une série de conséquences directes et indirectes qui, indiscutablement, vont infléchir le cours des choses et précipiter le complexe de Nancy vers la dislocation.

La première de ces conséquences indirectes est qu'Edgar FAURE, devenu Ministre de l'Education Nationale, demande à B. SCHWARTZ de l'assister dans sa tâche. Il lui propose tout d'abord, dès le début du mois d'août, de prendre la direction des enseignements supérieurs.⁶ Mais celui-ci refuse, malgré l'insistance du ministre. Il accepte néanmoins d'entrer à son cabinet⁷. Cette mission va l'éloigner de Nancy quatre jours par semaine dès le mois de septembre 1968, mais il tient à rester à la direction du CUCES car il le sent « menacé politiquement ». Sa position, stratégique, au cabinet d'E. FAURE lui permet d'intervenir en haut lieu, de parer aux « attaques » et d'éviter ainsi quelques incidents. Mais elle signifie aussi un désengagement significatif de la gestion courante des affaires des institutions nancéiennes, et plus particulièrement encore de celles de l'INFA qu'il « abandonne », selon ses propres termes, sinon dans les faits, du moins dans l'esprit, dès la rentrée de 1968.

⁵ Rappelons que l'ordonnance du 22 février 1947 qui institue les Comités d'Entreprise précise dans l'article 2 que ceux-ci doivent être constitués dans les entreprises de 50 salariés et plus. A cette date, cela fait bien longtemps que le CUCES a dépassé ce seuil. Ils doivent par ailleurs être consultés sur les « problèmes généraux relatifs à la formation et au perfectionnement du personnel ».

⁶ Entretien avec B. SCHWARTZ

⁷ J.-M. PECHENART sera son adjoint pendant 18 mois au Ministère.

2 - LES CONSEQUENCES DU MOUVEMENT DE MAI

21. Sur l'image externe du Complexe

Si mai 1968 a fait passer un message, c'est bien que « tout est politique ». Et la formation des adultes n'échappe pas à la règle. Du coup, certaines expressions utilisées à Nancy qui pouvaient passer pour « neutres » avant les événements deviennent hautement suspectes, comme par exemple celle « d'agent de changement du milieu » qu'est appelée à devenir toute personne en formation.

Si mai 1968 a été un coup de sang finalement très bref, les « représailles » sont à la mesure de la peur qui a surgi alors. Les réactions sont radicales, féroces.

Le Complexe de Nancy, devenu subitement « foyer de gauchistes » n'échappe pas à la « répression ». Et le CUCES plus particulièrement encore du fait de sa position sur un marché concurrentiel, avec comme principal « client » des patrons de l'industrie.

Or le moins que l'on puisse dire, est que le patronat - et plus particulièrement celui représenté par l'UIMM -, n'apprécie pas beaucoup la participation du CUCES au mouvement de mai. Il contre-attaque⁸ en faisant pression sur le fonds de gestion du Secrétariat d'Etat chargé de la formation professionnelle et de la Promotion sociale en demandant le blocage des subventions.

B. SCHWARTZ est mis à l'index⁹. On se souvient tout à coup qu'il est le frère de Laurent SCHWARTZ, « intellectuel de gauche » parmi les plus actifs¹⁰. Son carnet d'adresses se réduit, et par voie de conséquence, son « carnet de commande » dans l'industrie subit le même sort... Ceux, parmi les plus modérés, qui ne lui attribuent pas un rôle de leader dans les événements lui reprochent tout au moins de s'être laissé entraîner et déborder par ses troupes.

Au plan local, les rumeurs les plus folles circulent¹¹, comme celle qui voudrait qu'on dispense au CUCES des cours d'éducation sexuelle !

⁸ Selon les termes de B. SCHWARTZ, « la guerre est déclarée »

⁹ Entretien avec B. SCHWARTZ

¹⁰ R. RIEFFEL, *Les intellectuels sous la Ve République*, tome 1, Calmann-Lévy, 1993, 233 p. ; L. SCHWARTZ, *Un mathématicien aux prises avec le siècle*, Odile Jacob, 1997, 530. L. SCHWARTZ joue notamment un rôle central, en 1960, dans la fondation du PSU et également en mai 1968.

¹¹ Entretien avec B. SCHWARTZ

Le Comité Régional de la Formation Professionnelle motive son rejet de la demande de subvention du CUCES¹² pour 1969 par la raison que le projet de programme transmis contiendrait des éléments révélant une déviation politique du rôle de l'organisme :

« L'Association du Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale que vous présidez m'a transmis, le 4 novembre 1968, son programme de 1969 (...)

J'ai le regret de vous informer qu'il n'a pas reçu une approbation unanime. S'il a été chaleureusement soutenu par les représentants de la CGT et de la CFDT, il a fait l'objet, en revanche, d'une contestation assez vive de la part des représentants du CNPF et de critiques plus nuancées de la part du représentant de la CGC.

(...) Les activités de formation individuelles dans la région de Nancy, à tort ou à raison, ont paru d'une nature différente des actions menées jusqu'ici par l'ACUCES. Plusieurs membres du Comité se sont interrogé sur le sens de la phrase suivante insérée dans la note de présentation : "La perspective présentée par l'ACUCES est de rendre capable toute personne de mieux comprendre les composantes techniques, sociales, économiques de l'environnement, d'en faire un agent de changement en la rendant capable d'agir sur les structures dans lesquelles elle vit, de permettre à chacun une prise de conscience de son pouvoir en tant qu'être agissant".

Certains membres du Comité ont exprimé leur désaccord sur ce qu'ils considèrent comme une déviation du rôle de l'ACUCES et une orientation politique très contestée.

*Je suppose que les intentions de l'ACUCES, dont le Conseil d'Administration compte dix fonctionnaires de l'Etat sur trente trois membres, sont éloignées d'un tel dessein. Je souhaiterais cependant que vous donniez aux craintes exprimées les apaisements nécessaires ».*¹³

Le Comité Régional ajoute à ses réserves le fait que les justifications financières lui apparaissent insuffisantes.

La réponse du CUCES ne se fait pas attendre :

« Avant de parler de nos intentions, il nous paraît plus efficace de joindre en annexe à cette lettre les programmes de l'ensemble des enseignements organisés par le CUCES (...) Rien dans cet inventaire ne nous paraît justifier les reproches qui nous sont adressés et il est d'ailleurs extrêmement voisin de celui des années précédentes (...).

¹² ou plutôt de l'ACUCES, cf. chapitre suivant

¹³ Lettre de M. P. DUPUCH, Préfet de la Région Lorraine, Président du Comité Régional, à M. ARNAUD, président de l'ACUCES, du 6 décembre 1968.

Quant à la définition de la formation que nous nous proposons comme objectif à atteindre, plus que comme une réalité déjà acquise, elle ne nous paraît pas suspecte de subversion, sinon nous aurions probablement évité de la rendre publique puisque personne ne nous l'a demandé (...) Nous n'avons pas le sentiment d'avoir exprimé d'autres idées que celles exprimées dans l'exposé des motifs de la Loi d'Orientation : "La diffusion des connaissances et la formation professionnelle sont elles-mêmes des moyens mis en œuvre en vue d'un objectif plus général : l'université doit faire connaître aux étudiants la Société dans laquelle ils vivent, afin de leur permettre de l'améliorer ; elle doit les préparer à leur rôle d'homme".

Il nous est d'ailleurs unanimement demandé de former des hommes qui ne soient pas passifs, qui soient capables de prendre des initiatives et des responsabilités. N'être pas passif, c'est être actif. Prendre des responsabilités suppose bien que l'on soit capable de renouveler donc de remettre en cause et de proposer des changements. »¹⁴

Cet échange de lettre est représentatif du climat qui règne alors à Nancy et au plan national entre les institutions et le Complexe. B. SCHWARTZ affirme qu'il passe son temps, dès juin 1968 et jusqu'à ce que la situation se calme un peu, à « essayer d'éteindre des débuts d'incendies » de ce type.

La réponse du CUCES est habile car elle pointe les contradictions et les ambiguïtés de la demande patronale de formation elle-même. Mais ce faisant, elle met en même temps en lumière le fait que le consensus interne en ce qui concerne les objectifs de formation peut tout à fait s'obtenir à partir d'interprétations personnelles diverses des uns et des autres. Le projet du CUCES est certes unique, mais il n'est pas univoque, et après 1968 peut-être encore moins qu'avant.

Quant à la question financière, le CUCES précise que les sommes demandées à titre de subventions lui ont toujours été accordées en dehors du cadre juridique des conventions, mais une circulaire du 24 janvier 1968, précise, en application de la loi de 1966, les rôles des échelons régionaux et académiques dans la conclusion de conventions de formation. On comprend que le CUCES ne souhaite pas se lier avec un calcul de rémunération sur la base de « l'heure/élève » dans le cadre de conventions de courte durée déterminée (généralement annuelles), mais combien de temps pourra-t-il bénéficier de mesures dérogatoires ? Les subventions ne seront finalement gelées que de janvier à juin 1969, mais cela obligera le CUCES à faire un emprunt bancaire. Cet emprunt inaugure une série de problèmes de trésorerie qui deviendront par la suite quasi structurels.

Il reste que le soutien du Conseil d'Administration, et en particulier de son Président ARNAUD, ne faiblit pas. Ce dernier, compréhensif et ouvert,¹⁵ continue à cautionner, même dans les moments les plus difficiles, l'action du CUCES. Il est probable que sans ce soutien au plan local, la chute du Complexe aurait pu être précipitée.

Au niveau de l'administration centrale de l'Etat, les réactions sont également très vives. La Cour des Comptes accuse B. SCHWARTZ de mêler les comptes des trois institutions : INFA, CUCES et ACUCES, et donc d'utiliser des fonds publics à des fins privées. Elle fait pression pour que la situation soit clarifiée d'une part entre l'INFA et le CUCES, mais également entre l'Institut CUCES, qui reçoit des fonds publics et l'ACUCES qui gère des fonds privés. La « fusion-confusion » des deux organismes, hier sollicitée et approuvée, est subitement devenue inacceptable et ne sera plus tolérée. Ce changement d'attitude entraîne des conséquences d'une extrême gravité sur le plan institutionnel du Complexe de Nancy. Il marque le début d'une longue série noire de tracasseries administratives et comptables. Par la suite en effet, c'est avec le Rectorat et l'Université de Nancy que les relations vont se dégrader et que de nouveaux contrôles financiers seront demandés.

En découleront directement des décisions déchirantes, imposées de l'extérieur, comme le « partage » de la bibliothèque en trois, une répartition rigoureuse des actions et des subventions correspondantes entre l'Association et l'Institut CUCES et, à l'INFA, un renforcement du contrôle a priori des dépenses qui auront pour conséquence de paralyser davantage encore l'institut.

¹⁴ Lettre de l'ACUCES au Comité Régional de la Promotion Sociale et de la Formation Professionnelle, 14 janvier 1969

¹⁵ Entretiens avec M. DESHONS et B. SCHWARTZ

22. Sur l'organisation interne du CUCES

« Jusqu'en juillet dernier, les structures du CUCES reflétaient d'une façon assez claire son histoire (...) Ce découpage traditionnel de nos activités a fait l'objet, de la part des permanents du CUCES, d'importantes critiques qui ont paru fondées au Comité de Direction du CUCES. (...) ces critiques valaient surtout pour les départements dont les activités étaient dispersées en Lorraine et c'est essentiellement sur cet ensemble qu'a porté la restructuration. »

Rapport d'Activité du CUCES, décembre 1968¹⁶

Une commission « Axes politiques » est créée, à côté d'autres commissions, à la fin de la grève et a pour mission de préparer le séminaire sur la cogestion des 1 et 2 juillet. Il s'agit en fait de tenter de mettre à plat les orientations du CUCES dans le cadre d'une réflexion collective. Cette commission se réunit 7 fois entre le 8 et le 27 juin, avec une participation très variable : une demi-douzaine seulement de membres du CUCES participent assidûment aux débats. Ceux-ci permettent une « *confrontation des idéologies, des conceptions et des thèses de chacun sur l'éducation des adultes.* »¹⁷

Et ce qui frappe dans cette confrontation, qui semble aux participants « relativement nouvelle au CUCES », c'est :

- la diversité des thèses présentées et dans certains cas, leur caractère contradictoire,
- l'attachement des auteurs aux thèses qu'ils proposent, autrement dit, la très grande difficulté de rapprochement et de synthèse,
- la difficulté du groupe à choisir entre deux solutions.

Les points d'achoppement concernent plusieurs thèmes :

a) Le choix des actions

Faut-il ou non choisir ? Certains estiment en effet qu'il faut se l'interdire et répondre à toutes les demandes, pour de multiples raisons. Parce qu'il est difficile de trouver des critères de choix qui conviennent à tout le monde, parce que le principe du droit à l'éducation pour tous interdit de trier ou de rejeter des demandes, parce qu'on ne sait ce que recouvre une demande et qu'il faut donc la prendre en compte pour pouvoir

¹⁶ Rapport d'Activité du CUCES, CA décembre 1968, Avant-propos, p. VIII

¹⁷ « Commission "Axes Politiques" du CUCES », note de 9 pages du 29 juin 1968

l'analyser, etc. Mais d'autres pensent au contraire qu'il faut privilégier certains types d'action (et les recherches qui lui sont associées). Mais là encore, il est difficile de trouver un consensus sur les actions à privilégier. Les uns voudraient que le centre joue un rôle « réparateur des injustices » en matière d'éducation et veulent donc travailler essentiellement avec certains publics dits « défavorisés » comme les ouvriers ou les femmes. Les autres voudraient rechercher une plus grande efficacité de l'action, c'est-à-dire sa « capacité à se démultiplier » et à s'étendre. Des actions auprès de femmes (« puisque ce sont elles qui élèvent les enfants ») et auprès des enseignants et du Ministère de l'Education Nationale plus généralement, sont donc à préférer.

b) La destination finale de la formation et sa raison d'être

Plusieurs thèses sont encore en présence, avec ceux qui privilégient la société en tant que bénéficiaire, et ceux qui privilégient les individus.

Les tenants de la première thèse voient dans la formation le moyen de changer la société. Les autres se méfient du changement comme une valeur en soi et refusent qu'il soit imposé aux individus par les formateurs, ou bien alors pensent que les contraintes sociales sont telles qu'il convient de donner aux individus les moyens de les détecter, voire de les utiliser. En particulier est rejeté ici le modèle de la formation adaptatrice vécue par d'autres comme contrainte inévitable, voire comme nécessité.

Deux autres camps s'affrontent en ce qui concerne les fonctions mêmes de la formation : ceux qui considèrent que la formation « orthopédique » est nécessaire afin de « réparer » les « malformations inévitables » d'un système éducatif quel qu'il soit ; ceux qui refusent ce modèle pour prôner celui du « système préventif et de développement » qui doit privilégier les actions en direction des jeunes et du système éducatif lui-même.

Les discussions font encore apparaître de multiples désaccords sur des questions fondamentales comme : le savoir-pouvoir, libérateur et désaliénant versus le « savoir-mystifiant » qui occulte les vrais problèmes d'existence¹⁸ ; la formation dans le milieu comme moyen d'améliorer les structures versus la formation dans le milieu comme moyen d'accroître encore le pouvoir de ceux qui l'ont déjà et donc comme aliénation plus grande encore des individus en formation ; le formateur comme technicien versus le

¹⁸ Position défendue par les « psychosociologues » en particulier par A. BERCOVITZ qui souhaite défendre une conception « thérapeutique » de la formation. Mais cette thèse est jugée « inquiétante » par d'autres qui y voient dans un « traitement » individuel ou collectif, la menace de « l'intégration »

formateur comme militant, etc. Sur le dernier point pourtant un accord semble possible, même s'il se fait par la négative. En effet, les deux postures sont également rejetées :

- le CUCES n'est peut pas être un « mouvement », une idéologie commune (et donc l'exclusion des autres) conduirait à un éclatement du Centre. Par ailleurs, et de manière plus terre-à-terre, les pouvoirs publics et économiques risqueraient de rejeter ce mouvement et des financements seraient à trouver ailleurs... ;
- les formateurs ne sont pas des techniciens au service de politiques qu'ils n'ont pas à juger.

Le groupe s'accorde donc sur une « *position intermédiaire de type neutre ou réformiste* », ¹⁹ le CUCES s'arrogeant le droit de refuser telle ou telle action et donc de marquer, ce faisant, son orientation politique, mais ne se donne pas pour « mission première » le développement d'une idéologie définie.

La commission « Axes politiques » conclut ses travaux fin juin par le constat que « *la pluralité des tendances représentées dans la commission a rendu impossible la rédaction d'un manifeste ou d'une ligne politique commune* » et suggère que la réflexion se poursuive sous d'autres formes. Entre autres nécessités, apparaît celle d'un « *approfondissement théorique indispensable à des progrès réels vers une "théorie" de l'éducation des adultes* ». En même temps, des modalités pratiques doivent être trouvées pour que, dans un esprit de cogestion, l'organisme puisse continuer à fonctionner.

En parallèle à ces travaux sont justement menées des réflexions sur l'organisation souhaitable du CUCES dans une commission intitulée « *Pratique quotidienne de la cogestion* » ²⁰. Là encore, les discussions révèlent la multiplicité des positions possibles et la difficulté à se mettre d'accord sur une définition et des pratiques concrètes de cogestion. Certains y voient un danger de manipulation, d'autres refusent toute co-responsabilité et entendent bien qu'on les considère comme des salariés venant gagner leur vie au CUCES qui n'est pour eux qu'un « outil de travail » (« on est pas marié avec le CUCES »). L'accord se fait toutefois pour « désirer une cogestion avec la direction » et au niveau inter-équipes.

Cette cogestion passerait par la mise en place d'un certain nombre d'institutions comme un comité d'entreprise, parce qu'il faut « préserver une possibilité de contestation » et un comité de direction, dont on voit encore mal ce qu'il pourrait être. Elle aurait comme préalable l'élaboration d'un règlement intérieur (incluant un accord d'entreprise) en vue de

¹⁹ Ibid. p. 6

²⁰ « Analyse de synthèse des différentes réunions d'équipe », note de 5 pages, non datée, non signée

permettre à chacun de se situer dans l'organisme. Il est par ailleurs souhaité que le fonctionnement des équipes soit revu. Elles apparaissent en effet comme des « citadelles » isolées les unes des autres. On le voit, au CUCES comme ailleurs, après mai, on discute beaucoup. Toutes ces réflexions aboutissent finalement à une refonte de l'organigramme et à une réactualisation des orientations du CUCES. En particulier le découpage du CUCES en « Départements » ne semble plus convenir, car :

- il donne, à l'extérieur, des images distinctes les unes des autres, stéréotypées et partielles de l'organisme. Le CUCES n'est connu, dans telle localité, que par une ou deux au plus de ses activités et n'est représenté que par un ou deux permanents, ce qui rend difficile, pour les interlocuteurs locaux, la mise en relation des différentes activités de l'organisme et leur cohérence ;
- il tend d'autre part à enfermer chacun des membres de l'organisme dans une spécialisation sur tel public ou tel mode d'action, ce qui a pour inconvénient de « rétrécir l'horizon » des formateurs, mais encore d'être en contradiction avec la conviction qu'a le CUCES « *quant à la complémentarité nécessaire des approches pédagogiques et la nécessaire prise en compte par le formateur des déterminants sociaux, techniques et économiques de l'environnement* ». ²¹

De nouvelles structures plus adaptées sont donc nécessaires. Celles-ci vont être pensées en harmonie avec les cinq nouveaux axes de développement qui sont définis alors :

- 1) *Elargissement aux publics peu scolarisés*, en cherchant à toucher plus particulièrement les ouvriers et les femmes.
- 2) *Effort d'explicitation et de mise en pratiques de l'objectif de la formation* qui est : « *de rendre capable toute personne de mieux comprendre les composantes techniques, sociales, économiques de l'environnement, d'en faire un agent de changement en la rendant capable d'agir sur les structures dans lesquelles elle vit, de permettre à chacun une prise de conscience de sa qualité d'acteur social* ». ²² Cette exigence doit se traduire dans les démarches pédagogiques, davantage participatives et avec des visées plus globales.
- 3) *Mise en relation des actions avec la réalité régionale*. A travers l'action collective de Briey, le CUCES a réalisé à quel point une action éducative, pour être vraiment efficace, devait devenir « une démarche collective » et s'appuyer sur une réalité socio-économique et culturelle des publics. Il est donc nécessaire de développer la connaissance de la

²¹ Rapport d'activité opus cit. p. 9

²² C'est précisément la phrase qui a inquiété le patronat lorrain représenté au Comité Régional de la PS et de la FP

région et de s'interroger sur la recherche d'institutions-relais et des programmes nouveaux de formation.

4) Réponses à des demandes particulières d'assistance, en particulier d'enseignants qui sollicitent un conseil ou une assistance technique. Ce type de demande se multiplie.

5) *Participation à la création d'organismes régionaux d'éducation d'adultes*, la première demande émanant du Recteur de l'Académie de Nantes pour monter ce qui ne s'appelle pas encore l'AUREFA des Pays de la Loire.

Les structures nouvelles remplacent le découpage en départements par un découpage géographique en deux grands collèges, l'un des activités lorraines, l'autre des activités extérieures. Un troisième et dernier élément de ce découpage apparaît un peu décalé puisqu'il est constitué par les instances du personnel : un Comité d'Entreprise et des délégués du personnel.

En ce qui concerne ce dernier point le Rapport d'activité note :

« A l'heure actuelle, 120 personnes travaillent au CUCES qui devient donc une cellule importante dont il serait naïf d'imaginer qu'elle ne connaît pas de problèmes de communication et de fonctionnement propre à tout organisme vivant. Il est apparu clairement à l'occasion des "événements" qui ont marqué les mois de mai et juin dernier que tout n'allait pas "pour le mieux dans le meilleur des mondes" et que des moyens devaient exister pour que chacun puisse se faire entendre et manifester ses réactions et ses propositions quant à la vie du CUCES »²³

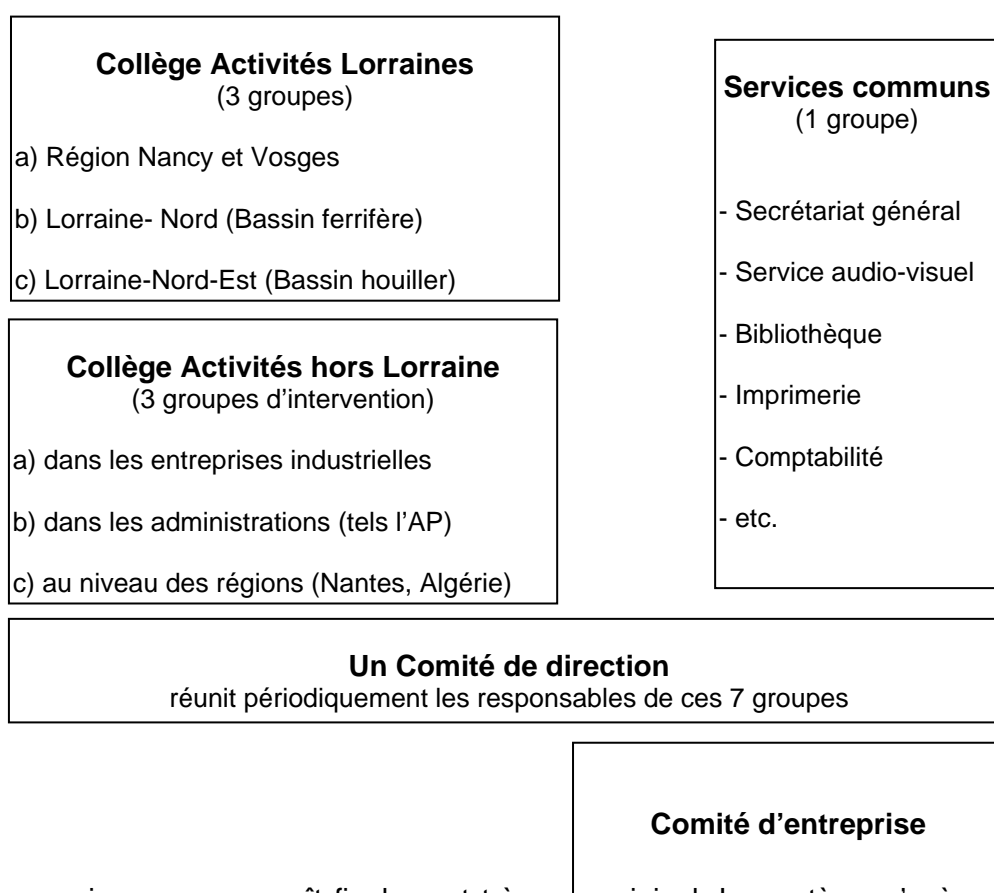
On peut ressentir à la lecture de ces lignes combien cette « révélation » a semblé surprendre les dirigeants du CUCES, comme si cet organisme, parce qu'il défendait un projet « généreux », ne pouvait pas lui-même porter en son sein les contraintes et les lourdeurs inhérentes à toute organisation. C'est bien à l'occasion de mai 1968 que certains cadres ont découvert avec stupéfaction que des permanents du CUCES pouvaient qualifier « d'exploitation abusive », « d'asservissement à des cadences infernales » le fait de les faire travailler sans relâche de 8 heures du matin à 11 heures du soir dans des conditions limites d'éloignement et/ou de solitude... et qu'il n'était pas forcément « naturel » de ressentir du plaisir ou de la passion quand on est envoyé en mission loin de sa famille plusieurs jours par semaine ou sur des terrains complètement inconnus...²⁴ Ces exemples sont à peine caricaturaux dans la description qu'ils font des situations de travail. Ils illustrent bien en tous cas le fait que certains se sont aveuglés à la

²³ Rapport d'activité opus cit. p. X

²⁴ Différents entretiens de cadres du CUCES. Sur cette question des conditions de travail, la parole des cadres de la « première vague de recrutement » est absolument dissonante comparée à celle des cadres de la « seconde vague »

lumière de leur propre militantisme jusqu'à occulter pour un temps des questions qui, pourtant, leur paraissaient essentielles en d'autres lieux, en d'autres organisations... Les premières élections du personnel ont lieu le 18 décembre 1968. Deux listes sont en présence, une liste CGT et une liste CFDT. Les élections se font par collèges : cadres et non-cadres. Avec le Comité d'entreprise, certains pensent arriver plus vite à la cogestion. En effet, il est « légal » tandis qu'une cogestion serait à faire avaliser. Il aura en particulier un rôle « salutaire » à jouer dans le choix des orientations futures de l'organisme.

Nouvel organigramme du CUCES à compter de septembre 1968



Cet organigramme apparaît finalement très peu original. Le système s'avère clairement hiérarchique ; des instances du personnel doivent jouer, comme « habituellement », un rôle de contre pouvoir. On a un peu l'impression que la montagne a accouché d'une souris. Il est vrai cependant que la situation s'est clarifiée. Ceux qui rejetaient la confusion ou la « fausse co-gestion » ont donc obtenu gain de cause. Il reste qu'on ne peut s'empêcher de penser que le CUCES est peut-être passé là à côté de quelque chose d'important...

Quant au recentrage « territorial » du CUCES il doit se comprendre dans la perspective d'un développement d'organismes régionaux de formation qui est, plus que jamais, à l'ordre du jour, du moins dans les préoccupations des dirigeants du CUCES.

23. A l'INFA

A l'INFA se créent également à la suite de mai des commissions où l'on discute, où l'on échange, où l'on revendique. Ainsi la commission « revendications temps libre » se penche-t-elle sur toutes les questions inhérentes au droit du travail et aux questions salariales : sécurité de l'emploi pour les agents contractuels et vacataires, libertés politiques et syndicales, congés payés,²⁵ maladie, maternité, retraite²⁶, cumul, etc. Certaines de ces revendications peuvent être obtenues en interne. D'autres sont présentées dans un cahier de revendications remis au Ministère de l'Education Nationale et doivent s'inscrire dans des réformes « prévues pour les mois à venir ». Par rapport aux revendications des personnels du CUCES, celles-ci peuvent apparaître comme davantage « corporatistes » et allant moins dans le sens d'une responsabilisation des professionnels que dans la recherche d'assurances et de protection. La sécurité est recherchée avant tout, mais également le profit d'avantages réservés aux enseignants chercheurs du supérieur (notamment un temps de travail hebdomadaire réduit, l'absence d'horaires fixes, etc.).

Parmi les revendications du personnel de l'INFA, B. SCHWARTZ a accepté la création d'un comité de direction comprenant dix personnes²⁷ : cinq responsables de département nommés par lui et cinq personnes élues par l'ensemble du personnel de l'institut. Ce comité qui doit se réunir tous les 15 jours environ a comme mission de discuter et d'élaborer toutes les décisions que doit prendre le Directeur, celui-ci gardant le pouvoir de décision. Ce comité souhaite être présent aux réunions du Conseil d'Administration de l'INFA. B. SCHWARTZ présente cette requête, qu'il estime légitime, aux administrateurs au cours de la réunion du Conseil qui se tient le 4 juillet à Paris. C'est P. OLMER, devenu Directeur des Enseignements Supérieurs, qui le préside. P. OLMER et quelques administrateurs résistent longtemps à cette proposition. Il leur semble en effet « dangereux » d'intégrer l'ensemble de ces 10 personnes dans un Conseil déjà très lourd, et de donner au personnel le pouvoir d'entériner ou de rejeter la nomination de chercheurs et même du directeur de l'établissement. De nombreux arguments sont

²⁵ Le personnel cadre de l'INFA demande deux mois de congés payés répartis de la manière suivante : Noël : 8 jours ; Pâques : 8 jours ; été : 1 mois ½

²⁶ « Etant donné la confusion dans laquelle est entretenue la question de la retraite, nous demandons, dès maintenant, que la question soit soumise au Conseil d'Administration et tout particulièrement à l'un de ses membres, Monsieur BLOCH-LAINE, Directeur de la Caisse des Dépôts et Consignations », Commission « Revendications-temps libre » note de 4 pages non signée, non datée, mais établie en juin 1968.

²⁷ Il s'agit en fait de l'élargissement à cinq personnes élues d'un comité créé depuis déjà quelque temps, formé des cinq responsables des actions principales dont la mission est d'aider B.

invoqués de la part de B. SCHWARTZ et d'autres administrateurs qui appuient cette revendication. Ils finissent par avoir raison des résistances. Ainsi, sous réserve de modification des règles du jeu à l'avenir :

*« Le Conseil d'administration se ralliant à la proposition de Monsieur SCHWARTZ estime souhaitable d'ouvrir le Conseil à des membres du Comité de Direction, à tout ou partie du Comité, jusqu'à concurrence de 25 % du nombre des membres du Conseil d'administration ».*²⁸

La création de ce Comité de Direction convient à B. SCHWARTZ vraisemblablement parce qu'il estime qu'il est un bon moyen d'assurer un certain intérim²⁹ en permettant la prise de responsabilité de quelques-uns. En effet, outre le fait qu'il se désengage dès la rentrée de 1968 quatre jours par semaine, il a déjà l'intention de céder la main et de démissionner dès qu'un nouveau directeur sera nommé.

Le Comité de direction commence ses travaux par trois journées d'étude les 10, 11 et 12 juillet afin d'étudier les procédures de travail et le fonctionnement de l'INFA en général. En ce qui concerne les perspectives d'avenir, il étudie plusieurs hypothèses dont deux³⁰ :

a) L'INFA ne fusionne pas avec le CUCES

Auquel cas une refonte et des regroupements des équipes sont étudiés à partir des trois missions essentielles de l'INFA : mission d'échange et de diffusion ; mission de recherches ; formation de formateurs. Certaines de ces missions sont remplies d'autres restent à développer. Le comité préconise que des réunions intra et inter équipes aient lieu dès la rentrée afin de mieux définir la problématique d'ensemble dans laquelle devraient s'inscrire les différentes recherches afin de mieux assurer les liens et les complémentarités possibles.

b) Fusion INFA-CUCES

Cette fusion se ferait dans le cadre d'un projet plus global d'essaimage de l'action. Certains services seraient fusionnés, comme le service audio-visuel, des personnes du CUCES iraient lancer des IREFA en lien avec des personnes de l'INFA, des collectifs de recherche mixtes pourraient travailler ensemble sur des thèmes intéressants diverses actions (exemple : objectifs et méthodologie des actions travaillant sur des « niveaux peu scolarisés »). Dans cette perspective, les statuts de l'INFA doivent être revus. Des projets de modification de l'INFA en INEFA ou INAREP sont étudiés en comité de direction, J.-M.

SCHWARTZ dans l'élaboration des décisions. Ce comité n'avait pas jusqu'ici d'existence officielle. cf. Compte rendu du CA de l'INFA du 4 juillet 1968

²⁸ Compte rendu du CA de l'INFA du 4 juillet 1968

²⁹ P. ANTOINE ET J. FREICHE se sont désignés pour aider B. SCHWARTZ à mi-temps dans sa mission de direction.

³⁰ Compte rendu du Comité de Direction, qui a été lu à l'Assemblée le 12 juillet 1968, 7 p.

PECHENART est chargé de la rédaction d'un texte qui doit être remis au Ministère.³¹ Par la suite des rencontres sur ce thème auront lieu entre représentants de l'INFA (B. SCHWARTZ, M. LESNE et G. PALMADE) et du Ministère.

Le Comité de Direction se réunit régulièrement de septembre 1968 à février 1969 et traite de l'ensemble des affaires courantes : gestion du personnel (21 nouveaux postes ont été promis pour la rentrée 1969³² et il convient de les répartir dans les équipes), budget (en particulier il est question de modérer certaines dépenses comme les frais de réception ou de déplacement), implantation de l'INFA à Paris (recherche de locaux), statuts de l'INFA, etc. Mais certaines réunions s'avèrent conflictuelles avec parfois des interventions d'une Commission de Défense du Personnel et des délégués syndicaux pour défendre des cas précis de non-renouvellement de contrats par exemple, ou des difficultés à trouver des terrains d'entente sur des questions de répartition budgétaire ou de personnel... Si les comptes rendus de réunions laissent généralement peu apparaître les désaccords, il en est un, celui de la réunion du 18 décembre, qui est totalement consacré au mauvais climat qui règne dans cette instance. En effet, en l'absence d'un ordre du jour précis, la totalité de la réunion est centrée sur le fonctionnement du conseil³³ dans ses rapports avec le directeur de l'INFA. B. SCHWARTZ en prend l'initiative en se plaignant du « formalisme » avec lequel on tend à s'adresser à lui. On lui communique en effet par exemple des « *prises de positions* » qui n'ont donné lieu à aucun échange ni discussion ouverte » et cela va, selon, lui à l'encontre du climat de confiance qu'il désirerait voir régner à l'INFA. Ce premier point est débattu et l'on en vient à exprimer un « malaise » qui serait à l'origine de ces diverses attitudes.

Ce malaise tient à plusieurs facteurs et notamment aux très nombreuses incertitudes qui pèsent sur l'avenir. En particulier, la mission de B. SCHWARTZ au Ministère pose problème :

*« Certains craignent que les positions que l'on attribue à l'INFA ne soient très marquées par une telle mission. D'autres se demandent si l'on ne risque pas d'être plus ou moins entraîné sans le savoir et sans qu'il y ait du reste de responsabilités personnelles à un tel propos, vers des solutions qui ne correspondraient pas aux options auxquelles on tient. »*³⁴

³¹ Compte rendu du Comité de Direction du 28 novembre 1968

³² Le nombre de postes sera finalement revu à la baisse par la suite

³³ Le titre de cette instance est en effet tantôt « Conseil de direction », tantôt « Comité de direction ». Ce flottement des termes est sans doute révélateur d'un flottement du sens même de cette instance.

³⁴ Compte rendu de la réunion du Conseil de Direction du 18 décembre 1968, p.3

Le projet de création d'un « système d'éducation des adultes »³⁵ n'est pas non plus sans générer des inquiétudes et l'on est pas certain que des positions claires et précises aient été prises sur tous les points, et notamment sur le rôle de l'INFA là-dedans. Quant au « formalisme » il est souligné qu'il permet d'éviter « l'esprit de famille » :

*« Un participant faisant remarquer que réagir à "l'esprit de famille" par une recherche accentuée du formalisme n'est pas nécessairement le signe que l'on échappe aux problèmes que l'on désirait ainsi traiter, suscite quelques exclamations dans le groupe. Le sens de ces exclamations n'est pas explicité, mais celles-ci semblent exprimer que l'on ne désire pas s'avancer dans l'examen de la question ainsi évoquée ».*³⁶

Certains soulignent que l'on consacre beaucoup de temps dans ces réunions à des « brouilles » alors que les problèmes fondamentaux ne sont pas traités. On le voit, les non-dit, les insatisfactions, les échanges agressifs alourdissent le climat et rendent, pour tous, très difficile la gestion de l'établissement. A cela viennent s'ajouter des restrictions budgétaires³⁷ qui ne font qu'accroître les difficultés. Tout ceci contribue à accentuer le désir de B. SCHWARTZ de se retirer pour de bon. Il décide de ne pas se représenter au poste de directeur en avril 1969 et pousse M. LESNE à prendre sa succession. Mais celui-ci estime devoir réserver sa réponse jusqu'à ce que soient connus les nouveaux statuts de l'INFA. « *L'institution, dit-il, est majeure est rien n'empêche d'autres candidats que lui de se présenter au poste de direction de l'INFA* »³⁸. Une solution provisoire est alors adoptée :

- l'actuel comité de direction est dissout,
- les cinq responsables d'équipe³⁹ se réuniront chaque semaine, dirigeront, géreront et organiseront l'INFA durant l'intérim,
- B. SCHWARTZ continuera à assurer la direction administrative et couvrira officiellement les responsables d'équipe et les conseillera le cas échéant.

Cette situation perdurera jusqu'en juillet 1969,⁴⁰ date à laquelle B. SCHWARTZ se retire définitivement. Il vient d'être nommé en mai conseiller technique auprès du Directeur de la

³⁵ Cf. chapitre 4 « Des IREFA aux AUREFA »

³⁶ CR de la réunion du Conseil de Direction, opus cit. p. 4

³⁷ Sur certains postes et qui résultent de pressions exercées par la direction du Budget. Ce sont les premières conséquences directes des contrôles financiers exercés dans le cadre de la mission de contrôle de la Cour des Comptes.

³⁸ Compte rendu du Comité de Direction du 10 février 1969

³⁹ Sont présents à la réunion suivante, le 28 février : Mme ROUSSEL (IUT), MM. BARBARY, LAROCHE, LESNE, PALMADE et M. JOBA, administrateur, pour certains points de l'ordre du jour.

⁴⁰ Le Comité de direction est exceptionnellement prolongé à 5 jours, du 6 au 10 juillet, en raison du nombre de décisions à prendre du fait du départ de B. SCHWARTZ

pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation ainsi qu'auprès du Directeur des enseignements supérieurs.⁴¹

L'INFA restera de nombreux mois sans direction. En effet, M. LESNE attendant des assurances de la part de la tutelle réservera sa réponse et ne se décidera finalement qu'en février 1970 à accepter de prendre la direction de l'INFA⁴².

Le bateau flotte à la dérive. Cette situation est évidemment très mal vécue en interne d'autant que des décisions importantes doivent être prises, comme l'installation de l'antenne de Paris dans des locaux provisoires, la poursuite et le lancement d'actions nouvelles (colloques formation, mise en place d'une nouvelle équipe de recherche sur la technologie de l'enseignement, etc.) et ... le renouvellement de certains contrats qui arrivent à terme.

Le départ de B. SCHWARTZ est diversement vécu au sein des équipes. Mais beaucoup y voient un abandon du « Père » et vivent donc difficilement une situation où se mêlent angoisse et culpabilité. Et en effet, B. SCHWARTZ aujourd'hui encore, invoque comme raison principale de sa « démission » le fait qu'il ne supportait plus les « querelles incessantes » des chercheurs, la seconde raison étant que les lourdeurs administratives lui rendaient la gestion « impossible ». La remise en question de son autorité en mai 1968 - et peut-être surtout son rejet par les équipes comme représentant des « classes dirigeantes » - a représenté pour lui une douloureuse blessure. Pourquoi aurait-il fallu encore se battre pour cet enfant si peu conforme aux attentes et de surcroît si indocile et irrévérencieux ? Il y avait mieux à faire que de se battre contre des moulins à vent et, en particulier, protéger le CUCES, le « fils préféré » alors en danger...

L'autre raison du départ de B. SCHWARTZ est qu'il y est poussé en haut-lieu. En effet l'imbrication des institutions et la « confusion » qui ne peut qu'en résulter selon la cour des comptes - notamment dans la gestion financière - deviennent subitement intolérables aux administrateurs de l'Etat. Le même personnage à la tête des deux institutions symbolise cette fusion condamnable.

Nommer un nouveau directeur à l'INFA, c'est commencer à « régulariser » et à assainir la situation. La date de renouvellement du contrat de direction - avril 1969 - tombe donc à point nommé. Le malheur est que personne ne veut de cette fonction. Est-ce parce que la succession de SCHWARTZ semble impossible (trop risquée ?) ou est-ce parce que l'INFA paraît véritablement ingérable ? Ces deux raisons jouent sans doute, ainsi qu'une

⁴¹ Décision du 1er mai 1969, Bulletin Officiel n°23 du 5 mai 1969

⁴² d'abord à temps partiel, car il a pris des engagements au CNAM, puis à temps complet à partir de septembre 1970

troisième : la très grande incertitude qui règne alors devant les changements inéluctables qui se dessinent. Quelles seront les suites des accords de Grenelle sur la formation ? Le service public va-t-il jouer un rôle dans cette partie ? Et l'Education Nationale ? Qu'est-ce qu'un institut tel que l'INFA peut bien avoir à faire dans un tel contexte ? Autant de questions qui restent en suspens.

3 - DU SYSTEME INEFA-IREFA AUX AUREFA

31. Améliorer l'ensemble CUCES-INFA

Nous avons vu que dès le mois de juin 1966 le Ministère de l'Education Nationale ainsi que celui des Finances et le Ministre d'Etat chargé de la réforme administrative ont été saisis par B. SCHWARTZ d'un projet de refonte des statuts du CUCES et de l'INFA. Un pré-projet « CUEP-INEP » est élaboré en novembre 1966. Ce pré-projet est rediscuté et retravaillé pour déboucher un an plus tard sur un « projet IREFA » qui donne lieu à une réunion spécifique des responsables d'équipes du CUCES, le 20 novembre 1967. Ces discussions vont déboucher sur le texte « *Pourquoi "implanter" une organisation, un "système" d'éducation des adultes ?* »,¹ non daté mais présenté en réunion de permanents du CUCES en février 1968.²

Ce texte de 22 pages présente un projet de système INEFA-AUREFA, déjà très abouti. Dans un premier temps, il présente une analyse de la situation actuelle de l'Education des adultes en France dont « *il n'est pas exagéré de dire qu'actuellement [elle] présente certaines caractéristiques du sous-développement* » et la nécessité d'une organisation spécifique dont les caractéristiques *essentiels* doivent être la souplesse et la possibilité d'évolution en fonction de celle des besoins et des moyens.

Des « missions générales » de ce système sont alors définies. Elles sont de 3 ordres :

- des actions de formation et en particulier des actions de formation de formateurs,
- des recherches,
- des échanges, soit par voie de colloque, soit par voie de documents écrits.

On retrouve ici les exactes missions dont a été doté l'INFA en 1964.

Un chapitre entier est consacré à la place et au rôle respectif de la recherche et de l'action en matière d'Education des Adultes. Sont repris ici des thèmes qui sont chers à la petite équipe qui dirige le CUCES. Les « actions-recherches » se distinguent des « études-recherches » elles-mêmes de deux types : liées ou non liées aux actions. Tous les types de recherches sont nécessaires mais lier la recherche aux actions oblige celle-ci à se « *confronter à la gestion quotidienne et aux contraintes de routine qui donnent la vraie mesure des problèmes éducatifs.* »

¹ « *Pourquoi "implanter" une organisation, un "système" d'éducation des adultes* », texte non daté, non signé de 22 pages.

² Réunion du 28 février 1968, cf. notes manuscrites, A.-M. PAGEL

La recherche et l'action ne pouvant être dissociées, il ne peut y avoir d'un côté des chercheurs et de l'autre des formateurs, mais des « *praticiens de l'éducation* » qui assureront, non pas de front car ce serait trop difficile, mais sous forme alternée, l'une et l'autre fonction. Par ailleurs, il est nécessaire de former des équipes pluridisciplinaires et de ne pas chercher la spécialisation mais bien la complémentarité des tâches. De tout ceci découle que la formation de ces « *praticiens de l'éducation* » doit être approfondie et continue.

Le système proposé pour assurer le développement de l'éducation des adultes de la manière qui vient d'être décrite s'appuie sur un réseau de centres régionaux intitulés Instituts Régionaux d'Education et de Formation d'Adultes (IREFA) dont la forme juridique est l'association loi 1901 agréée par le Ministère de l'Education Nationale. On peut penser ici que l'agrément délivré par les Services de la Jeunesse et des Sports pour les associations sportives ou socio-culturelles a servi de modèle.

Un organisme central, l'INEFA doit permettre une utilisation optimum des moyens.

A l'INEFA sont confiées les études-recherches non liées aux actions, à l'INEFA et aux IREFA sont confiées les études-recherches liées aux actions.

Chaque IREFA pourrait se spécialiser dans un domaine (ex. : l'audio-visuel, l'enseignement programmé, l'évaluation des résultats, etc.) et chargerait un ou deux spécialistes de devenir les « correspondants », les « pilotes » ou les « consultants » dans le domaine en question à la disposition des autres IREFA et de l'INEFA.

L'INEFA comme les IREFA doivent avoir en charge des actions de formation individuelles et collectives³.

Une coordination minimum s'impose afin d'assurer une réelle complémentarité et d'éviter les doubles emplois. Dans celle-ci l'INEFA n'a pas un rôle hiérarchique, ni une responsabilité plus grande. Les décisions concernant par exemple le choix des études-recherches est du ressort - après consultation des personnes concernées - des « responsables des services spécialisés de recherche des IREFA et de l'INEFA ». Il s'agit en fait de donner un pouvoir à des *personnes* en fonction de leurs *compétences* et non en fonction de leur appartenance à tel service ou à telle institution. Deux schémas présentent de manière synthétique les rôles respectifs de l'INEFA et des IREFA.

La liaison de ce système avec « l'extérieur » est assuré par un travail étroit avec les organisations publiques et privées présents sur le territoire de l'IREFA. Reste à savoir de quelle manière ils y seront associés. De très nombreuses inconnues subsistent sur les conditions de création de ces associations. Pour y parer, il est préconisé que des IREFA

³ Une action est dite « collective » si la « collectivité » (c'est-à-dire le groupe de personnes en formation) a elle-même la gestion directe de l'action et que cette action a une influence en retour sur la vie de la collectivité. (p. 4-5)

soient créés à titre expérimental avant qu'on ne cherche à formaliser leur emploi, ceci afin d'éviter l'avalanche des demandes d'agrément et pour permettre de clarifier les relations avec d'autres organisations déjà existantes. Des ordres de grandeur sont donnés : un IREFA devrait comprendre 50 à 80 cadres avec un budget global de 5 à 8 000 000 F⁴ pour une couverture régionale qui reste à définir,⁵ tandis que l'INEFA devrait comprendre 80 à 100 cadres permanents avec un budget propre de 8 à 10 000 000 F.⁶ Plus concrètement, un dernier chapitre de ce texte envisage l'implantation du système à partir de la situation présente, c'est-à-dire à partir de l'ensemble CUCES-INFA actuel qui n'est « qu'une préfiguration » du système INEFA-IREFA :

« Par manque de moyens :

- le CUCES actuel n'a pu jouer un rôle d'animation régionale, ni intégrer actions et recherches en dégagant le temps nécessaire à ces dernières ;*
- l'INFA actuel n'a pas pu développer ses activités d'échange ni ses actions de formation.*

Nous ne partons pas d'un état "zéro" mais d'une situation dont les contraintes découlent d'un certain volume d'actions et de recherche (...)

En bref, les deux organismes doivent ensemble assumer leur présent et leur mutation. (...)

La seule conduite raisonnable nous paraît être d'essayer, avec l'ensemble du CUCES-INFA actuel, renforcé d'un certain nombre de moyens que nous demanderons, de nous préparer à assumer toutes ces tâches (...) en choisissant pour chaque tâche, des cadres du CUCES et de l'INFA, non en raison de leur affectation d'origine, mais en raison de leur compétence»⁷

C'est donc aux cadres de l'INFA et du CUCES que revient la mission de développer ce nouveau réseau car un des buts essentiels du plan de création de ce système est bien : « [d'] assurer la fidélité et la cohérence idéologique et méthodologique [de chaque] nouvel IREFA avec "l'Ecole de Nancy" ».⁸

Mais ils peuvent le faire de deux manières, par « imprégnation » ou par « intervention ».

⁴ Soit au minimum le budget de l'ACUCES

⁵ « La notion de région n'a pas été précisément définie, on peut cependant dire qu'il faut faire attention à ne pas accroître trop les dimensions de l'influence de l'IREFA, mais qu'il faut aussi éviter le pullulement. Cependant, il ne semble en tout cas pas que la région soit nécessairement confondue avec l'Académie car certaines actions ne colleront pas à ces ressorts administratifs » p. 14

⁶ A titre de comparaison, le budget de l'INFA se monte en 1968 à 2 500 000 F

⁷ Texte opus cit. p. 19

⁸ Ibid. p. 19

L'imprégnation⁹ consiste à confier directement la création du nouvel IREFA à une petite équipe du CUCES-INFA. Mais cette solution présente « les dangers d'une colonisation » et la greffe risque de ne pas prendre en raison d'un rejet du milieu d'implantation.

La deuxième solution, celle de l'intervention, est jugée bien préférable. Il s'agit de former sur place les nouveaux responsables des IREFA, qui sont supposés avoir une bien meilleure connaissance de la région qu'une équipe parachutée. Le « système intervenant » doit soutenir les équipes d'interventions et apporter son appui logistique. Pour assurer cette mission, il faut que le « système CUCES-INFA » développe une organisation, mais aussi qu'il augmente des compétences et développe notamment une « théorie de l'intervention » : « *Il faut en quelque sorte créer un système d'intervention "polyclinique" à la disposition des demandeurs* ». ¹⁰ Quant aux intervenants eux-mêmes, ils doivent être non seulement compétents, mais également « lucides » par rapport notamment aux enjeux de pouvoir que peuvent revêtir dans certaines régions la création d'un organisme tel qu'un IREFA. En tout état de cause, une étude de la région préalable à la création de l'IREFA projeté s'impose.

Avec le projet INEFA-IREFA, il s'agit en fait ni plus ni moins que de remplacer le système INFA-CUCES qui ne fonctionne pas bien, et ceci principalement parce que l'INFA ne correspond pas à ce qui était souhaité. C'est bien en tous cas de cette manière qu'il est présenté, aux membres du personnel au cours d'une réunion le 14 juin 1968. Exposant les conditions de création de l'INFA, avec la visite de L. PAYE en 1961, B. SCHWARTZ rappelle comment l'Administration avait confié au CUCES la mission d'élaborer des statuts pour ce nouvel institut national, et comment ce projet avait été détourné et transformé au point que plus aucun membre du CUCES ne puisse intégrer l'INFA. Des personnes « extérieures » ont donc été appelées et ont entamé un certain nombre d'action dans différents domaines. L'INEFA reprendrait les différents secteurs actuels de l'INFA et les étendrait à d'autres domaines. L'IREFA, lui, aurait un rôle d'animation régionale. Il étudierait les besoins, à tous les niveaux sociaux, des individus d'une région déterminée et chercherait les moyens à mettre en place pour les satisfaire¹¹.

⁹ Ou l'essaimage. Cette dernière expression sera utilisée plus tard par A. BERCOVITZ au moment de l'analyse de l'échec de la tentative de création de l'AUREFA des Pays de la Loire

¹⁰ Texte opus cit. p. 20

¹¹ Compte rendu de la réunion d'information INEFA-IREFA du 14 juin 1968, animée par B. SCHWARTZ

32. Dans ou hors l'Education Nationale ?

Avant mai 1968, le projet INEFA-IREFA avait été déjà remis par deux fois au Ministère sans être accepté. Les événements de mai redonnent l'espoir à ses promoteurs de le voir bientôt susciter l'intérêt du Ministère. La réflexion sur ce thème est donc réactivée et une commission mixte INFA-CUCES est mise sur pied pour peaufiner les propositions.

Cette commission se réunit pour la première fois pendant 12 heures réparties entre le jeudi 13 et le samedi 15 juin 1968.

Un premier constat est dressé : INFA et CUCES sont impuissants à travailler ensemble malgré des objectifs communs, la contiguïté géographique et une direction commune... Il en résulte des « *déperditions* » dommageables et « *une augmentation jugée intolérable par le Directeur de sa charge de travail* »¹²

Il convient donc de réfléchir vite, compte tenu de la situation actuelle, et bien, c'est-à-dire avec l'ensemble des personnes concernées, à un autre mode d'organisation. Le projet INEFA-IREFA existant déjà, il doit pouvoir être amélioré à la faveur d'une réflexion commune. L'un des soucis majeurs étant « *de ne pas rester marginal au moment où de multiples mouvements cherchent à se structurer et où l'Education Nationale peut se transformer* ».

Une position commune sur le projet est définie, à savoir :

- l'ensemble éducatif doit être cohérent, cela veut dire que l'Education des Adultes doit être présente au niveau des décisions concernant le système éducatif global et réciproquement
- ces décisions doivent être au maximum protégées « des pressions du capital » (on dirait aujourd'hui de la « logique économique »)
- la mission de l'Education des Adultes est de permettre l'interpénétration (et le contrôle de cette interpénétration) de l'Education Nationale et du monde économique et social

A partir de cette base commune, les débats s'enclenchent et tournent principalement autour de la position à adopter vis-à-vis de l'Education Nationale : intégration, indépendance ou « appartenance symbolique »¹³ ?

Le rattachement à l'Education Nationale est étroitement lié à la question du statut du personnel. Il présente des avantages, comme la garantie d'une indépendance vis-à-vis

¹² Commission mixte INFA-CUCES, du 13 au 15 juin 1968, 4 p.

¹³ « *Appartenance à l'Education Nationale, dans un sens symbolique, c'est-à-dire comme faisant partie de l'Education Nationale aussi bien aux yeux de celle-ci qu'à ceux de l'extérieur* » Ibid. p. 2

des pressions politiques et patronales, mais également des inconvénients : lourdeurs bureaucratiques, barrages administratifs et financiers...

Cette question, éminemment idéologique, n'est pas sans provoquer des prises de positions tranchées et la confrontation n'est pas aisée. Mais au-delà de l'idéologie, de manière sous-jacente, c'est l'avenir professionnel des cadres du CUCES et de l'INFA qui est en jeu ici. Les choix des uns et des autres se font, aussi, en fonction de préoccupations de carrière et des priorités données soit à la mobilité et à un certain niveau de rétribution, soit à la recherche d'une certaine stabilité et garantie de l'emploi et de certains avantages (comme un temps de travail réduit notamment).

Une première étape des travaux consiste en la rédaction d'une « charte » afin de préciser les principes d'action et les vocations prioritaires de l'organisme à créer.

Un texte est ainsi rédigé sur cette question du rattachement à l'Education Nationale. Il en ressort que l'organisme (non nommé) doit être à la fois dans et hors l'Education Nationale, c'est-à-dire « présent dans l'Education Nationale », « rattaché sous des formes les plus souples possibles » mais nécessairement sous un « statut spécial » :

« Il semble que le système le plus souple et le plus efficace serait de laisser la plus grande liberté au Directeur pour donner le maximum d'avantages au personnel, tout en instituant un système de garanties très sûres contre un Directeur éventuellement défavorable. »¹⁴

Bref, l'impression qui ressort est qu'on souhaite le beurre et l'argent du beurre...

La commission continue ses travaux et se donne pour objectif de rédiger avant le 15 juillet 1968 un nouveau document sur le « système optimum souhaité », qui comprendrait notamment une étude des problèmes non encore abordés comme par exemple la composition des conseils d'administration des nouveaux organismes. Ce document fait l'objet d'un examen et d'une discussion au cours des journées des 19 et 20 juillet 1968.

De l'ensemble de ces réflexions est issu un nouveau texte, intitulé « *Note sur la création d'un système d'éducation des adultes disposant d'une instance nationale "CN" et d'instances régionales "CR"*¹⁵ ». Il reprend une partie du précédent texte « *Pourquoi "implanter" une organisation, un "système" d'éducation des adultes ?* » qu'il amende et complète. L'appellation « INEFA-IREFA » est abandonnée mais le « système » n'est pas encore rebaptisé.

¹⁴ Texte de 5 pages, non titré, non daté, non signé

¹⁵ *Note sur la création d'un système d'éducation des adultes disposant d'une instance nationale "CN" et d'instances régionales "CR"*, 19 p. (non daté)

Les missions générales du « système d'Education des Adultes », ainsi que son champ y sont précisés :

« C'est bien l'ensemble du champ de l'Education des Adultes qui est le terrain d'étude et d'action de ce système. Il ne paraît en effet ni possible, ni souhaitable d'isoler à priori telle catégorie de public ou telle situation sociale ou professionnelle, sans mettre en cause profondément le concept de formation et l'unité de la personne formée.

Un tel système a pour missions :

1° de contribuer à la conception et à la mise en place de l'Education Permanente

2° de promouvoir le développement de l'Education des Adultes sur le double plan de la pratique et de la théorie. »¹⁶

Mais surtout, ce texte souligne le lien nécessaire avec l'université,¹⁷ ce que ne faisait pas le texte précédent, et détaille davantage le fonctionnement du système à ses différents niveaux, centres régionaux et centre national ainsi que ses liens avec l'extérieur, notamment avec l'Education Nationale.

L'essentiel pour les centres régionaux est qu'ils soient véritablement « enracinés » c'est-à-dire qu'ils ne soient pas les échelons locaux d'un pouvoir centralisé mais bien l'émanation réelle de forces et d'exigences locales. Ils n'ont en aucun cas vocation à se substituer aux organismes déjà présents. Bien au contraire :

« Le système s'efforcera de promouvoir avec [les organismes existants] une politique de collaboration sous forme d'échanges systématiques et nombreux, d'activités complémentaires, d'études communes, d'aides réciproques notamment en ce qui concerne la formation de formateur. Pour faciliter une telle concertation, les représentants des forces vives de l'Education des Adultes seront invités à siéger dans les conseils d'administration régionaux et national ».¹⁸

Après examen de différentes solutions, dont la création d'Etablissements publics régionaux, il ressort, ainsi qu'il était déjà préconisé dans le premier texte, que seul un statut d'Association loi 1901 semblable au statut délivré par le Conseil d'Etat aux Associations reconnues d'Utilité Publique doit être retenu pour ces centres régionaux. C'est la formule la plus souple et la mieux adaptée aux besoins. C'est vraisemblablement

¹⁶ Ibid. p. 3

¹⁷ « Quels que soient en fin de compte les statuts qui seront retenus pour cet ensemble il nous paraît que celui-ci doit avoir un lien avec l'Université. Ce lien nous paraît garantir : une certaine Universalité dans sa vocation ; une neutralité et une indépendance nécessaire ; une mission de recherche qui soit déterminante ; des relations facilitées avec tous les niveaux de l'Université ». Ibid. p. 7

¹⁸ Ibid. p. 13

la raison qui conduit les auteurs à abandonner l'idée d'appeler ces organismes des IREFA, le terme « Institut » renvoyant à d'autres formes statutaires.

Mais ce sont surtout les missions et les moyens du Centre national qui sont davantage clarifiées dans ce deuxième texte. Ses objectifs ne sont pas différents de ceux du système lui-même mais il a une double vocation :

1° Il doit favoriser, inciter la création des centres régionaux en assurant une assistance et en promouvant les échanges entre les centres. Il a donc un rôle d'animation et de coordination du réseau.

2° Sa seconde vocation est régionale. En effet il est estimé que pour garder le contact avec les problèmes de l'éducation des adultes, il doit être lui-même enraciné dans une région, même s'il peut disposer d'une « antenne » à Paris.

Par rapport au premier texte, son rôle est donc accentué et enrichi. On voit se profiler ici un Centre national, dont le siège serait à Nancy et qui procéderait d'une fusion entre le CUCES et l'INFA...

Les liens entre les différents échelons sont définis de manière statutaire : dans le conseil d'administration de chaque CR il y a des membres du CN et d'autres CR et réciproquement. Quant aux statuts de ce centre national, on ne voit pas bien ce qu'ils peuvent être. En effet, s'il doit être rattaché à l'Education Nationale comme cela semble souhaité, il n'en reste pas moins qu'*« il n'existe pas de modèle satisfaisant de statuts pour cet organisme, existant au sein de l'Education Nationale »*. Il est question d'un EPIC (Etablissement Public à caractère Industriel et Commercial) mais on doute que cela soit accepté par les services du Ministère. Si cet établissement doit avoir un caractère administratif alors il doit pouvoir bénéficier de dérogations pour obtenir une plus grande souplesse de fonctionnement.

Ses moyens financiers proviendraient de 6 sources différentes :

- une enveloppe globale du Ministère pour le financement du personnel et du matériel
- des conventions de recherche passées entre les diverses instances de l'Etat
- des conventions ou contrats pour actions-recherches passés avec des organismes privés
- des subventions et dons de collectivités locales et de personnes physiques ou morales
- le produit de la taxe d'apprentissage
- le produit de la vente des publications et matériels élaborés par le CN

Son Conseil devrait être de 19 personnes au maximum, par exemple¹⁹ :

1) Représentants des Ministères concernés :

- Ministère de l'Education Nationale : 3
- Ministère des Affaires Sociales : 1
- Ministère de l'Agriculture : 1
- Ministère de l'Industrie : 1

2) Représentants des syndicats

ouvriers	2	} à désigner par le Conseil économique et social
employeurs	2	
enseignants	2	

3) Personnalités choisies pour compétence 3

4) Représentants du personnel

du CN	2
des CR	2

Contrairement à ce qui s'est produit à l'INFA, la proposition de composition d'un tel CA veut mettre l'accent sur la compétence et l'implication des administrateurs au lieu de leur représentativité institutionnelle. Elle le veut également restreint pour éviter toute lourdeur dans la prise de décisions.

Toujours concernant le fonctionnement du Centre National, il est frappant de constater l'importance qui est donnée dans ce texte à la question du personnel. Un long développement (plus de deux pages) détaille les conditions de recrutement, les compétences requises et le statut souhaitable. Il est ainsi souligné que le CN se doit de recruter « un personnel d'encadrement particulier », qui connaisse bien le public potentiel de la formation et qu'il en fasse si possible lui-même partie (exemples cités : ingénieur d'une Grande Ecole [?] ou cadre issu lui-même de la Promotion Sociale), qu'il puisse s'intégrer dans une équipe pluridisciplinaire et enfin « *qui accepte d'être souvent remis en cause (dans ses méthodes de travail, ses outils...) par un perfectionnement que l'organisme juge nécessaire* »²⁰.

On peut lire ces lignes comme une critique en creux du fonctionnement de l'INFA et donc appréhender ici les reproches que font B. SCHWARTZ et l'équipe du CUCES aux chercheurs de l'INFA et au personnel de l'Education Nationale en général :

« D'ailleurs la difficulté de dissocier l'action de la recherche nécessite bien un encadrement à la fois plus fort et plus riche que celui de l'Education Nationale ».

¹⁹ Ibid. p. 17

²⁰ Ibid. p. 15

C'est le Directeur lui-même qui recrute et nomme aux fonctions, avec le souci d'intégrer dans les mêmes actions des cadres de la fonction publique et du secteur privé. Ces derniers cependant seront majoritaires. Il est donc « normal » que les salaires soient semblables à ceux pratiqués dans le secteur privé. Suivent des considérations très détaillées sur certains avantages nécessaires en ce qui concerne les retraites, les horaires du personnel de secrétariat, etc. qui laissent deviner combien ces questions sont présentes dans les négociations en cours au sein du CUCES et surtout de l'INFA. Elles pointent également le vide réglementaire en ce qui concerne l'emploi de personnes sur une fonction non encore reconnue :

*« S'il n'est pas normal de laisser le personnel se rattacher aux normes universitaires, il est aussi anormal de laisser la nouvelle fonction de formateur sans statut, c'est pourquoi l'organisme doit s'efforcer par la suite de définir un véritable statut de formateur ».*²¹

Le détail de ces questions de statut du personnel montre encore que le « CUCES-INFA » se prépare concrètement, et à très court terme, à assumer les missions de ce nouveau système.

Pourtant, une fois encore, le « CUCES-INFA » semble ne devoir exister que dans les désirs de quelques-uns. Dans la réalité, le CUCES et l'INFA (ou plutôt des cadres du CUCES et de l'INFA) vont adopter vis-à-vis de cette question des IREFA des positions différentes. Dès le début du mois de juillet, plusieurs personnes de l'INFA (J.-L. LAROCHE, A. GIRARD, A. COLLOT, H. DESBROUSSES) expriment le souhait de quitter Nancy pour aller fonder un IREFA.²² Ils choisissent donc la méthode par « imprégnation » qui avait été rejetée au profit de l'intervention.

B. SCHWARTZ ne s'oppose pas à ce projet, bien que du point de vue du fonctionnement de l'INFA il pose le problème du remplacement des partants. Par contre, il fait état de quelques « réticences et inquiétudes ». Manifestement, il ne reconnaît pas à l'équipe en question la compétence et la lucidité voulue pour accomplir au mieux cette mission et entre autres arguments,²³ prétexte que la prise en main de l'IREFA à créer par un

²¹ Ibid. p. 16

²² Compte rendu du Comité de Direction de l'INFA du 12 juillet 1968

²³ « Au niveau de cette équipe

- acceptera-t-elle de composer avec les forces administratives, politiques et financières qui mandateront son action ?

- [qui] est-il prêt à assumer toutes les tâches ingrates d'un directeur ? (responsabilités administratives entre autres)

- l'équipe a-t-elle la compétence voulue ? D'autre part, connaît-elle bien les actions possibles d'un IREFA (ce dernier point pourrait se régler partiellement par des stages prolongés dans des actions du CUCES)

« commando extérieur » risque d'être mal acceptée au plan local. Manifestement, ses arguments ne convainquent pas les cadres de l'INFA qui restent déterminés à réaliser leur projet.

- *il n'est pas sûr qu'une ville désireuse de fonder un IREFA accepte qu'il soit pris en mains par un "commando" extérieur.* » Ibid. p.4

33. Des Associations régionales agréées

Le glissement du projet des IREFA aux AUREFA se fait entre juillet et novembre 1968. Entre temps, il est nommé pour un temps « IUREFA ».²⁴

Ainsi en septembre 1968, se crée une commission IUREFA, comprenant des membres du CUCES et de l'INFA. Mais les deux organismes ont l'intention de mener des expérimentations différentes :

- pour l'équipe INFA, il s'agit de créer un IUREFA et de le prendre en charge (elle persiste donc dans sa « désobéissance » à la ligne choisie)
- pour le CUCES, il s'agit d'une intervention sur le milieu pour faciliter la création d'un IUREFA

Cette divergence de vues souligne bien l'impossibilité qui subsiste entre les équipes à trouver un mode de travail réellement en phase et complémentaire et rendra impossible toute fusion entre les deux organismes. On ne trouve plus trace par la suite du projet de l'INFA. Le départ de l'Institut de ses promoteurs²⁵ en est sans doute la raison.

Le 27 septembre B. SCHWARTZ annonce au Comité de Direction de l'INFA qu'il souhaite « prendre du recul, travailler en profondeur et réfléchir sur les IUREFA ».²⁶ Sa mission au cabinet d'E. FAURE le met en effet en situation privilégiée pour renégocier le projet avec le Ministère.

Début novembre le Ministre lui accorde une entrevue sur ce thème. B. SCHWARTZ lui expose alors un projet INEFA-AUREFA qui doit constituer un « guide expérimental » dans la mise en place d'un « système autonome initiateur » en matière d'Education Permanente. Il reçoit un bon accueil de la part d'E. FAURE :

*« Monsieur le Ministre se déclare en accord avec ce projet, avec les raisons qui l'ont motivé et avec la création immédiate d'AUREFA expérimentaux. Cette création lui paraît d'ailleurs correspondre à la politique de régionalisation actuellement promue. »*²⁷

Dans un discours prononcé le 11 décembre 1968, E. FAURE renouvelle son accord avec ce projet. L'idée d'une existence temporaire d'une dizaine d'années environ d'une structure extérieure mais rattachée à l'Education Nationale semble admise.

²⁴ Le sigle n'est jamais développé dans les documents consultés mais il désigne vraisemblablement des Instituts Universitaires Régionaux d'Education et de Formation des Adultes

²⁵ A. GIRARD, J.-L. LAROCHE et H. DESBROUSSES quittent l'INFA entre début 1969 et 1970

²⁶ Compte rendu du Comité de Direction du 27 septembre 1968, p. 8

B. SCHWARTZ reprend par écrit les points développés au cours de cette rencontre dans un texte de 14 pages daté du 22 novembre 1968 et intitulé « *Projet de développement de l'Education des Adultes* ». ²⁸ Ce texte est intéressant car il fait le point sur le Projet. Celui du CUCES, celui de l'Education Permanente, celui de l'INFA originel, des IREFA, IUREFA, AUREFA, bref, celui de B. SCHWARTZ, parce qu'en fin de compte, c'est un seul et même projet qui est, depuis 1960, développé sous différentes formes, par le biais de diverses institutions ou à travers diverses actions. Comme ce projet n'est pas figé, il s'enrichit de chaque nouvelle situation, de chaque modification du contexte. On voit ici que le Projet s'empare des problématiques nouvelles, nées à l'occasion du développement de l'action dans le bassin de Briey ²⁹, qu'il se positionne par rapport à la loi d'orientation de novembre 1968 ³⁰ qui vient d'être votée et que le mouvement de mai y a laissé sa trace.

Après une première partie consacrée à l'évolution de la notion de l'éducation permanente, et à son objectif qui est de « rendre capable chaque personne de devenir agent de changement... etc. », il entreprend de poser le problème de « l'éducation continue des adultes » :

« Le problème n'est donc plus de convaincre de la nécessité de l'éducation continue des adultes, mais de savoir ce que signifie le fait que toutes les Françaises ³¹ et tous

²⁷ Compte rendu du Conseil de Direction de l'INFA du 14 novembre 1968, au cours duquel B. SCHWARTZ rend compte de son entrevue avec E. FAURE.

²⁸ « *Projet de développement de l'Education des Adultes* », 22 novembre 1968, 14 p. (non signé)

²⁹ Notamment celles introduites par les situations de reconversion subies (p. 3) ou celles qui concernent l'émergence des besoins (la transformation des besoins latents en besoins ressentis, p. 6) ou encore l'idée des freins psychologiques et de la crainte à se former (p. 7) qui avait déjà été réfléchi au sein de la Promotion Sociale mais qui est devenue particulièrement aiguë avec le public de très faible qualification du Bassin de Briey.

³⁰ « *Nous voudrions souligner ici que les formations post-scolaires, c'est-à-dire la formation des adultes et la formation initiale ne doivent en aucun cas être seulement juxtaposées. L'éducation des adultes ne doit pas être un système ajouté au système existant, une simple extrapolation, un service après-vente, héritier des pratiques existantes. Il faut bâtir un système spécifique adapté aux besoins des adultes, à l'intérieur d'un cadre général de l'éducation permanente. Celle-ci ne doit pas être prise dans le sens de l'éducation traditionnelle rendue permanente* » (p. 4). Au passage on peut sentir la nature des critiques que B. SCHWARTZ porte à l'endroit de la loi d'orientation. Il ne reconnaît en effet pas à l'Université la compétence nécessaire pour mener à bien la mission d'éducation permanente. Ainsi dans le compte rendu oral (repris dans le compte rendu du Conseil de direction opus cit.) qu'il fait de l'entrevue avec E. FAURE, il expose que « *Si l'on peut admettre que l'Université prenne part à cette tâche [d'Education Permanente] on ne peut pas envisager de lui confier la réalisation totale et même de lui en confier une part importante dans les premiers temps. Son inexpérience quant au public, à la pédagogie, aux diverses modalités nécessaires à ce type de formation, exige qu'un système autonome initiateur soit mis en place* ».

³¹ On notera au passage que le public des femmes est expressément mentionné, ce qui est nouveau par rapport aux textes datant d'avant 1968. Plus loin il insistera encore sur le fait que « *très peu d'efforts sont faits en faveur des femmes, ce qui est d'autant plus grave que la femme a une double fonction, celle de femme et de mère et celle de travailleur* » Texte « *Projet de développement de l'éducation des adultes* » opus cit. (p. 9)

les Français doivent pouvoir se former et de savoir s'ils le veulent ; dans ce cas, s'ils le peuvent ; sinon pourquoi ? »³²

Répondre aux besoins, faire émerger ces besoins, réduire les craintes à se former sont autant de missions à remplir.

« Un immense effort est donc à faire pour développer la formation “partout et tout le temps” »

Qui va le faire ? L'université n'est pas compétente pour s'en charger entièrement. De nouvelles institutions doivent donc être créées. Elles sont nécessaires pour de nombreuses raisons :

1° La spécificité de l'éducation des adultes n'est pas reconnue tant du point de vue des contenus que des méthodes, de la relation pédagogique et des institutions, par voie de conséquence, très peu de personnes consacrent leur *plein temps* à la recherche en éducation des adultes et la pratique pédagogique n'apporte rien au système éducatif traditionnel

2° La forme la plus fréquente de l'éducation des adultes est de type professionnel, d'autres formes existent mais dans des institutions distinctes, sans relation entre elles. La loi de 1966 en développe les efforts en matière de formation professionnelle, ne prévoit rien en ce qui concerne le développement culturel

3° Beaucoup d'efforts sont faits pour les personnes d'un niveau déjà relativement élevé de scolarisation, très peu pour les autres

4° Le nombre des personnes touchées par la formation reste très faible en France.

5° Certes de nombreuses institutions participent déjà à l'œuvre d'éducation continue des adultes mais sans liens entre elles, sans confrontation des méthodes et en l'absence presque totale de recherche.

Les formateurs doivent être prioritairement issus du milieu et avoir une compétence sur un contenu et une expérience du monde industriel, social ou culturel. Ils doivent être « à temps plein ». Cela signifie qu'ils ne peuvent être choisis parmi « les corps spécialisés ».

L'idée est en effet *« de permettre que se diffuse une prise en charge des responsabilités de la formation par des gens qui ne sont pas des formateurs de métier et que celle-ci devienne une mission de citoyen à l'égard de ses concitoyens »*.³³

Ce n'est donc pas la professionnalisation de la fonction de formateur qui prime. Cette idée est très « schwartzienne ». Il n'est pas sûr qu'elle soit véritablement partagée par la majorité des cadres de son entourage.

³² Ibid. p. 4

De cet ensemble de conditions découle l'évidence qu'« *il n'est pas possible d'enfermer l'éducation permanente dans "l'institution universitaire"* ». Il n'est pas dans l'esprit de ce projet, est-il tout de même précisé, de restreindre la mission confiée aux Universités. Au contraire, cette nouvelle mission d'éducation permanente confiée par la loi d'orientation ne peut que les amener à « se repenser », à assurer leur propre changement. Mais elles ne peuvent assurer toutes les charges inhérentes aux développements de l'éducation des adultes telles qu'elles sont ici définies. Il faut donc chercher à « innover de manière progressive ». Ces nouvelles institutions doivent être basées sur les « principes de la participation » et avoir une grande autonomie et une souplesse administrative. Il est proposé qu'elles aient un statut associatif et qu'elles soient intitulées « Associations Régionales Universitaires d'Education et de Formation des Adultes » : AUREFA.

Elles³⁴ auraient pour mission :

- d'associer par tous les moyens la formation professionnelle, de base, le développement culturel et la formation sociale,
- de contribuer à analyser besoins et moyens éducatifs de la région, d'aider à mettre les moyens en commun et de sensibiliser la région aux problèmes de l'éducation permanente,
- d'aider les organismes de formation en place (outils pédagogiques, séminaires de réflexion, formation de formateurs),
- « *faire ce qui n'est fait par personne* » et qui paraît important : prendre l'initiative d'actions pilotes qui seront reprises et généralisées par la suite par d'autres,
- favoriser l'innovation pédagogique et faire de la recherche liée à l'action,
- participer au développement régional dans le domaine de sa compétence.

Cet inventaire est complété par un schéma (voir annexe 2-333) qui détaille ces missions et les illustre d'exemples possibles.

L'Assemblée Générale des AUREFA serait constituée de 7 collèges et élirait le Conseil en son sein :

- collège des forces économiques
- collège des pouvoirs publics
- collège des élus sociaux (syndicats)
- collège des élus locaux
- collège des organismes universitaires

³³ Ibid. p. 11

³⁴ A noter à propos du « sexe » des AUREFA : couramment, au CUCES, on dit « un » AUREFA (cf. A. BERCOVITZ, juillet 1969). Cette masculinisation des Associations découle sans doute du changement de sigle. Les IREFA précédents étaient des Instituts. Par ailleurs l'intrusion d'une féminité dans un mode aussi masculin que celui de l'ACUCES ne pouvait manquer d'apparaître quelque peu incongru...

- collège des associations éducatives
- collège des formateurs à temps plein dans l'institution

Par rapport au précédent projet sont ici réintroduits les organismes universitaires et les élus locaux. L'enracinement régional se confirme et s'affirme. Sont présentées pour finir les sources possibles de financement de ces AUREFA qui ne diffèrent pas de celles des anciens IREFA.

Ce texte consacre une grande absence : rien sur une AUREFA nationale ou un Institut quel qu'il soit qui aurait la charge de la coordination de l'ensemble. Quid de l'INEFA ? Quid de l'INFA actuel ? Rien, pas un mot.

Cette partie du projet s'est-elle engloutie avec l'espoir de pouvoir un jour doter un Institut national d'un statut acceptable ? Ou bien est-ce un problème de personnes, l'équipe actuelle de l'INFA étant jugée comme n'ayant pas la compétence correspondante ? L'INFA, avec des statuts modifiés pourrait-il faire l'affaire ?

Il n'est pas étonnant de constater alors à l'INFA un malaise grandissant avec le doute et l'incertitude face à l'avenir. Ce deuxième « abandon » de l'INFA par son père fondateur - il ne s'agit plus de rejet mais de déni - apparaît bien plus symbolique encore que le premier et de manière patente, irréversible.

On remarquera que malgré tout l'intérêt que le Ministre dit porter au projet, il faudra attendre 7 mois pour qu'un texte officiel donne une existence légale à ces AUREFA et en arrête les modalités d'agrément.³⁵ C'est qu'il est inhabituel pour l'Etat de confier une partie des missions de l'Education Nationale à des associations loi 1901. Le projet reçoit un accueil favorable auprès de J. DELORS, mais le Premier Ministre et le Ministre du Budget³⁶ y semblent bien plus réticents.

L'arrêté du 12 juin 1969 reprend globalement en les simplifiant les missions et le fonctionnement qui avaient été définis en novembre 1968 et apparaît, dans l'esprit, assez fidèle au projet de B. SCHWARTZ. Il accorde semble-t-il une place un peu plus importante à l'Education Nationale en soulignant la collaboration nécessaire des AUREFA avec celle-ci et en donnant au Recteur, dont l'avis est requis pour toute implantation, un siège de membre de droit au Conseil³⁷. Ces petits aménagements apparaissent comme le résultat de négociations visant à faire respecter au minimum le protocole : si l'Education Nationale agréée, au moins qu'elle figure en bonne place et apparaisse comme un

³⁵ Arrêté du 12 juin 1969 : Agrément des Associations Universitaires d'éducation et de formation des adultes (AUREFA), BOEN n° 25 du 19-6-69 (Cf. annexe 2-332)

³⁶ Compte rendu de la réunion sur les AUREFA au CUCES le 29 novembre 1968, notes manuscrites d'A.-M. PAGEL

interlocuteur privilégié. L'article 4 précise bien, comme il était souhaité, que des enseignants et des personnels de la fonction publique pourront être détachés dans les AUREFA.

Selon une lettre du Ministre de l'Education Nationale au Recteur de Nancy de mars 1969,³⁸ les deux premières réalisations se feront dans les régions de la Lorraine, où l'ACUCES deviendrait ainsi la première AUREFA et dans les Pays de la Loire où une Association est en cours de création, avec l'appui de l'ACUCES.

³⁷ Aux côtés du Directeur Régional de l'emploi et de l'inspecteur général de l'Agriculture

³⁸ Lue par le Recteur BOMPAIRE, tel qu'il est consigné dans le Procès Verbal de l'Assemblée Générale de l'ACUCES du 27 mars 1969

4 - LOI D'ORIENTATION ET SUITES STATUTAIRES

Conséquence directe de mai, la rénovation de l'Université française est à l'ordre du jour parlementaire. Le 12 novembre 1968, la loi n° 68-978 d'orientation de l'enseignement supérieur est votée. Cette loi confie aux universités la mission fondamentale de l'élaboration et de la transmission de la connaissance, du développement de la recherche et de la formation des hommes, y compris de celle des anciens étudiants et de toute personne qui n'a pas eu la possibilité de poursuivre des études.

« Les universités doivent concourir, notamment en tirant parti des moyens nouveaux de diffusion des connaissances, à l'éducation permanente à l'usage de toutes les catégories de la population et à toutes fins qu'elle peut comporter ».
(Article 1er).

Voici donc la notion d'éducation permanente inscrite en toutes lettres dans une loi.

La toute première conséquence de cette loi est que les Instituts de Promotion Supérieure du Travail (IPST), sont voués à disparaître pour se fondre dans des Unités d'Enseignement et de Recherche. Ce sont donc à présent les universités qui auront la responsabilité de cette tâche :

« Les universités pourvoient à l'organisation de l'éducation permanente dans les unités d'enseignement et de recherche qu'elles groupent, dans les établissements qui leur sont rattachés et dans les services qu'elles créent. Cette activité est organisée en liaison avec les collectivités régionales et locales, les établissements publics et tous autres organismes concernés. » (Article 24).

Toutefois certains instituts pourront, sous réserve de dérogations prononcées par décret, continuer à exercer leurs activités de manière plus autonome, notamment en gérant directement les crédits affectés à leur fonctionnement et à leur équipement. Il s'agit de prendre des mesures *provisoires*, pour assurer la transition entre les anciennes et les nouvelles institutions. C'est dans ce cadre que paraît le décret n° 69-62 du 20 janvier 1969, qui érige une liste d'Instituts du travail et autres instituts en 5 Unités d'Enseignement et de Recherche, dont l'Unité constituée par l'Institut du travail et le Centre universitaire de coopération économique et sociale de Nancy.

Cette loi, tout en institutionnalisant l'ouverture de l'université sur l'extérieur et donc tout en assurant une légitimité et une possibilité d'expansion du projet du CUCES, ouvre en même temps une large brèche dans l'édifice institutionnel qu'avaient conçu les fondateurs du CUCES.

41. (Re)Naissance de l'ACUCES

A Nancy, que va devenir l'institut d'Université CUCES ? Plusieurs hypothèses sont étudiées en interne : une unité à l'intérieur d'une université ? Mais quelle université et pourquoi celle-là ? Une Unité totalement autonome ? Mais on ne croit pas trop à cette hypothèse qui paraît peu réaliste. La création d'une « Université pour adultes » ? Mais alors quelle réalité aurait la mission des autres universités concernant l'éducation permanente ?

En attendant de savoir ce que feront les universités, il reste que l'action engagée depuis plus de 10 ans doit être maintenue.

*« D'ailleurs, l'originalité [des activités du CUCES], notamment celles qui se déroulent dans les entreprises ou qui depuis trois ans se développent dans la région, ne sont pas pour le moment de la compétence de l'université ni dans leurs objectifs. En effet il ne s'agit pas seulement de démarches pédagogiques particulières mais d'une association volontaire de toutes les forces vives régionales dans une perspective de développement ».*³⁹

Ce qui est souhaité en fait, c'est que l'association se voie confier la totalité des actions, les siennes et celle de l'institut. L'association CUCES doit donc être maintenue, mais elle doit être modifiée car les statuts qui la régissent datent de 1954⁴⁰ et que depuis cette date, le contexte a beaucoup changé en matière d'éducation des adultes. Par ailleurs, les actions et les missions de l'association ont énormément évolué. Elles touchent à présent à de nouveaux secteurs qui ne sont pas présents en son sein (collectivités locales par exemple). Quant au personnel fonctionnaire titulaire de l'institut (il est très peu nombreux), il est proposé qu'il soit détaché à l'association.

« Si l'opinion publique ne connaissait qu'un organisme, il ne s'agissait pas là d'un hasard mais bien du résultat délibérément recherché (...). L'un [des deux statuts parallèles] disparaissant pour des raisons extérieures à notre volonté, il convient de redonner une nouvelle forme à l'Association qui redevient l'organisme unique souhaité à sa création (...) Un éclatement de la réalité actuelle du CUCES serait dommageable aux publics bénéficiaires de son action. La mise en morceau de son capital d'expérience amassé sera préjudiciable à la qualité du service rendu.

³⁹ « Projet de modification des statuts de l'association, exposé des motifs », note interne de 2 pages, du 23 novembre 1968.

⁴⁰ En effet, les statuts déposés en 1957 reprenaient les termes des premiers projets de statuts de la fondation élaborés dès 1954-55

Nous ne saurions en effet trop redire à quel point les activités du CUCES, en raison même de leur diversité, se sont enrichies mutuellement et ont favorisé le rayonnement de l'organisme. »⁴¹

C'est en ces termes que B. SCHWARTZ entend défendre l'intégrité du CUCES dans une note remise à plusieurs personnalités, dont le Ministre de l'Education Nationale. Mais cet argumentaire ne sera pas entendu. En effet, il apparaît inacceptable de faire disparaître l'institut CUCES de l'université de Nancy dans la mesure où celui-ci préfigure les nouvelles perspectives défendues par le législateur.⁴² Le Conseil d'administration du CUCES du 13 décembre est informé que l'institut CUCES fera probablement partie d'une des futures Unités Autonomes d'Enseignement. Les administrateurs travaillent alors à une proposition de modification des statuts, qui reste nécessaire, et à la préparation de l'Assemblée Générale du 27 mars 1969 qui doit les approuver.

L'Assemblée générale adopte les nouveaux statuts après quelques modifications mineures du projet proposé par le Conseil d'Administration.

Par rapport à ceux de 1957, ces nouveaux statuts se distinguent essentiellement par deux points :

1° par l'objet, qui est beaucoup plus vaste et moins circonscrit :

« L'association du Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale, dite ACUCES, a pour but de participer, en liaison étroite avec l'Education Nationale, au développement de la formation continue dans une perspective d'éducation permanente et de coopérer à cette fin avec les instances économiques, sociales et culturelles, qu'elles soient publiques ou privées, régionales ou nationales »

Notons que l'expression « Education permanente » qui n'existait pas dans les précédents statuts est introduite ; que le lien avec l'Education Nationale est solennellement précisé ; que l'ACUCES n'entend pas limiter son action aux frontières régionales, ni mêmes nationales.

Quant à l'appellation « Association du CUCES », un administrateur, M. SALLERIN représentant le Directeur général des Houillères du Bassin Lorrain, demande si elle correspond encore à une réalité. Il lui est répondu que cette appellation doit être maintenue car c'est sous cette dénomination que l'association est connue à l'extérieur.⁴³

Ce choix n'est pas neutre. Il montre bien le refus de l'éclatement du CUCES et l'espoir qu'ont les administrateurs de maintenir, malgré tout, la symbiose entre les deux institutions du moins dans la représentation que le public se fait de leurs actions.

⁴¹ Ibid.

⁴² Compte rendu d'activité, CUCES, janvier 1971

⁴³ Procès-verbal de l'Assemblée Générale du 27 mars 1969, p. 5

2° Par la composition de son Conseil.⁴⁴ Les précédents statuts ne prévoyaient que trois collèges (représentants de l'université, du secteur économique et membres cooptés), les nouveaux statuts introduisent de nouvelles catégories de membres :

- les membres de droit (dont le Recteur d'Académie) comprenant des représentants nationaux et régionaux de l'Etat et de collectivités territoriales (12),
- des représentants des employeurs (10),
- des représentants des syndicats de travailleurs et d'enseignants (10),
- enfin, 6 sièges sont réservés à des personnes es qualité
- et 2 aux représentants du Comité d'Entreprise de l'association.

Cette nouvelle instance, de composition « paritaire » (l'usage de la parité se répand alors dans de nombreuses instances) colle mieux à l'esprit du temps que celle des anciens statuts, devenus désuets. Elle se rapproche par ailleurs de la composition d'un CA d'une AUREFA. Le tout nouveau Comité d'Entreprise acquiert une représentation officielle. Notons que B. SCHWARTZ fait son entrée, au côté de A. GRANDPIERRE, en tant qu'administrateur (il est en effet directeur de l'*Institut CUCES*) au titre des personnes es qualité qui œuvrent dans le domaine de l'éducation des adultes. Il devient vice-Président de l'ACUCES. Quant à M. DESHONS, il est confirmé par l'Assemblée Générale dans son rôle de Délégué Général. Rien n'est changé dans les situations professionnelles des uns et des autres,⁴⁵ mais la clarification des situations semble bien conférer à M. DESHONS une promotion « morale » et une responsabilité accrue dans ses fonctions de direction. Ceci est encore accentué par le fait que B. SCHWARTZ n'est plus que très partiellement présent à Nancy. C'est M. ARNAUD qui devient Président intérimaire de l'ACUCES,⁴⁶ tandis qu'il revient au Recteur de l'Académie de Nancy, alors M. BOMPAIRE, la Présidence de la nouvelle institution en cours de création en remplacement de l'institut CUCES.

La séparation avec « l'Institut CUCES » se fera de manière très progressive. Pour l'heure, dans les faits, rien n'est changé et les actions continuent d'être menées comme par le passé. Officiellement, une convention est signée en juillet 1969 entre l'université de Nancy et l'ACUCES qui stipule que « *l'Institut et l'Association s'engagent à s'apporter un concours mutuel* ». ⁴⁷ Chaque année une convention doit définir la ventilation des activités dévolues à l'un ou à l'autre, et des financements correspondants. L'Association s'engage

⁴⁴ Cf. statuts en annexe

⁴⁵ B. SCHWARTZ est professeur de la faculté de sciences de Nancy, chargé de la direction du CUCES

⁴⁶ En effet, la présidence de l'AUREFA doit revenir au Recteur

à maintenir au profit de l'Institut l'encadrement dont elle le faisait bénéficier jusqu'à présent (article 4). Pour « *éviter toute rupture dans le processus éducatif* », une instance commune de travail est instituée entre les deux organismes de façon à harmoniser contenus, méthodes, recherches et formations de formateurs pour toutes les activités complémentaires et dépendant des deux institutions. L'université continue d'héberger l'ACUCES jusqu'à ce qu'elle intègre ses propres locaux. En effet, l'ACUCES a reçu l'assurance d'un crédit de 3 750 000 F pour la construction d'un immeuble de 4 000 m² sur le terrain du Parc de Saurupt. Un bail emphytéotique d'une durée de 30 ans concernant le terrain de construction est annexé à la convention. Par cette officialisation des liens, l'université cherche à sauvegarder ses droits vis à vis de l'ACUCES en même temps qu'à assurer des moyens (prêtés par l'ACUCES) à l'institut CUCES qui n'a encore aucune autonomie financière.

A l'ordre du jour du Conseil d'Administration de l'ACUCES du 2 juillet 1969 figure la demande d'agrément de l'Association au titre d'AUREFA. Cette démarche sera effectuée. Ainsi en décident les administrateurs à l'unanimité moins deux abstentions, dont celle de la CGT. Son représentant s'en explique en ces termes :

« M. EGLOFFE, au nom de la CGT déclare que son organisation ne peut retenir le principe des AUREFA car, de son point de vue, les Associations existantes sont déjà en nombre beaucoup trop important, et toutes les actions éducatives doivent être prises en compte et en charge par le Ministère de l'Education Nationale lui-même. Ceci étant dit en tant que représentant de l'Union Départementale, connaissant les activités du CUCES, ayant apprécié les efforts faits par celui-ci pour toucher des publics aussi nombreux que possible et à des niveaux habituellement peu scolarisés, il ne fera pas opposition mais s'abstiendra. Il demande aux Membres du Conseil de comprendre cette position. »⁴⁸

La CGT est très présente maintenant au sein même de l'ACUCES. Certains de ses adhérents, porteurs du projet de l'ACUCES, se trouvent de fait dans une situation un peu marginale par rapport aux positions prises au niveau national par la centrale.

L'ACUCES obtiendra l'agrément AUREFA et en sera informée par lettre du Ministre en date du 14 janvier 1970.⁴⁹

⁴⁷ Convention passée entre l'Université de Nancy et l'ACUCES, 4 juillet 1969

⁴⁸ Procès verbal du CA de l'ACUCES du 2 juillet 1969, p. 4

⁴⁹ Rapport d'activité, CUCES, CA janvier 1971

42. Le CPST-PIC et l'Unité de formation permanente

En application de la loi d'orientation, le recteur Bompaire consulte les directeurs des deux instituts de Nancy qui s'occupent de formation d'adultes, l'Institut du travail et le CUCES, et leur propose la création d'une Unité d'Enseignement et de Recherche (UER) commune. La logique et l'intérêt d'une telle proposition l'emportent⁵⁰ et le décret du 20 janvier 1969 officialise le projet.

Une assemblée constituante est élue suivant les dispositions réglementaires.⁵¹ Formée de 26 représentants du CUCES⁵² et de 8 de l'Institut du travail, cette assemblée se réunit 22 fois sur l'année 1969 pour arrêter les propositions de statuts de l'Unité de formation permanente qui doivent être officialisés par décret. Il s'agit en fait d'inventer, en utilisant toutes les failles et les marges possibles oubliées par la rigidité des lois, une structure officielle qui pourrait reprendre les missions de l'Institut, c'est-à-dire assurer l'éducation permanente de ceux qui relèvent de l'enseignement supérieur, et assurer les liens avec les futures AUREFA. L'idée est de créer une entité publique à côté des universités. Mais pourquoi pas *dans* l'université ?

*« Parce que tous les niveaux de l'éducation nationale participent à la promotion sociale (primaire, technique...) ; parce que l'association recherchée des forces vives de la région n'y trouveraient pas réellement leur place ; parce que dans le cas de multiples universités dans une même région, il y aurait conflit pour le rattachement de l'institution à l'une d'entre elles ; parce que les formateurs issus du secteur privé et appelés à y retourner se verraient en déséquilibre dans leur statut et leur carrière ».*⁵³

Tout ceci amène l'assemblée constituante à proposer une institution régionale indépendante dotée d'un statut d'Etablissement public à caractère scientifique et culturel, qui associe toutes les universités au même titre que d'autres organismes chargés de l'éducation permanente. C'est ici que ce projet rejoint celui des AUREFA...

⁵⁰ Des liens de travail unissent déjà les deux institutions. Des enseignants de l'IT prennent par exemple en charge certains cours du soir au CUCES, sur le droit du travail notamment. Il est à noter cependant que l'IT s'adresse également à des étudiants en formation initiale.

⁵¹ Cf. dossier d'environ 350 p. sur les travaux de l'assemblée constituante assemblé par P. HUMBERTJEAN (et offert à G. EGG) composé de l'ensemble des PV de réunions, les versions successives des statuts, les courriers et les rapports produits par l'assemblée.

⁵² B. SCHWARTZ participe aux travaux, ainsi que G. FRIEDEL, directeur de l'IT. C'est G. EGG qui est chargé d'animer et de coordonner les travaux. P. HUMBERTJEAN et F. VIALLET y prennent également une part active en tant que représentants des enseignants du CUCES.

⁵³ « Note concernant la loi d'orientation de l'enseignement supérieur et l'éducation des adultes, ses conséquences pour l'institut et l'association CUCES », CUCES, novembre 1968, p. 7 (9 p.)

Un certain Claude GAGNY, géologue, que B. SCHWARTZ a déjà rencontré par le passé sur un autre projet, est pressenti pour diriger la nouvelle unité.

Un premier projet de statut de l'EPEP⁵⁴ (Etablissement Public d'Education Permanente) est adressé au Ministère, avec l'aval du recteur, en mai 1969.

La réponse du Ministère⁵⁵ n'est pas défavorable mais précise cependant qu'aucune décision ne sera prise en ce qui concerne le statut d'établissement public sans l'avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche, lequel n'est pas encore créé et ne sera sans doute pas mis en place avant le début de l'année 1970...

Ces premiers statuts seront revus et corrigés de nombreuses fois pour assurer en particulier une autonomie plus grande du Centre d'éducation ouvrière de l'Institut du travail au sein de l'Unité. Le travail de fourmi de l'assemblée constituante se déroule sur fond de luttes d'influence qui accompagnent la réorganisation du paysage universitaire de Nancy. Le projet d'une université unique, soutenu par le recteur, échoue et se sont finalement deux universités qui se créent. Chacune des deux universités aimerait bien récupérer cette Unité en cours de création ou, faute de mieux, la voir se transformer en service commun aux deux universités. Pourtant l'assemblée constituante tient bon. S'il est précisé dans une nouvelle mouture des statuts que l'Unité constitue un « organe d'intérêt commun aux universités », c'est pour mieux signifier qu'elle n'est en aucun cas « service commun des universités ». Le 28 novembre 1969, l'assemblée vote la version « définitive » des statuts de l'IREP (Institut Régional d'Education Permanente), soutenue par le nouveau recteur.⁵⁶

Pourtant tout sera remis en question en janvier 1970 par G. FRIEDEL, le directeur de l'Institut du travail qui, au dernier moment, se désolidarise et demande à ce que son institut « reprenne sa liberté ». G. FRIEDEL, on s'en souvient, avait précédé B. SCHWARTZ à la direction du CUCES. A-t-il subi des pressions de la part de ses pairs universitaires ? A-t-il eu peur que le gros CUCES ne mange le petit Institut du travail ? Il est en tous cas hostile à la création de l'Unité en dehors de l'Université (il demande le rattachement de l'Institut du travail à Nancy II) et ne cache pas qu'il aurait préféré que son institut devienne une unité à part entière⁵⁷. Par ailleurs il n'est pas douteux que la personnalité de B. SCHWARTZ, et « *l'hostilité envers tout ce qui est universitaire* » des

⁵⁴ L'EPEP deviendra EREP (Etablissement régional), puis IREP (Institut régional), puis IUREP (Institut universitaire régional) au fil des amendements et des mises en garde pour confusions possibles entre les sigles (avec l'IREPS notamment, l'Institut régional d'éducation physique et sportive)...

⁵⁵ Lettre du 5 juin 1969, signée du cabinet d'Edgar FAURE

⁵⁶ Le recteur GROSHENS remplace le recteur BOMPAIRE en juillet 1969.

⁵⁷ « *Rapport relatif à l'abandon du projet de création d'une UER dite "Unité de formation permanente" de Nancy* » de G. FRIEDEL au Ministère de l'Education Nationale du 26 janvier 1970 (12 p.)

représentants du CUCES l'horripilent profondément.⁵⁸ Ce problème relationnel s'ajoute à l'inquiétude d'être embarqué dans une aventure mal maîtrisée. La rupture sera officiellement prononcée en avril 1970.⁵⁹ Ce n'est plus une unité mais deux qu'il convient de constituer, l'une à partir de l'Institut du travail, l'autre à partir du CUCES. L'assemblée constituante, réduite aux seuls représentants du CUCES, reprend le travail et entreprend de peaufiner une énième mouture des statuts de l'Unité.

En attendant, et malgré la parution du décret, les UER n'ont pas encore d'existence réelle et ne reçoivent notamment aucun crédit. Le Ministère décide donc dès janvier 1969 de créer un Centre universitaire, qui prend le nom de Centre de Promotion Supérieure du Travail et de Perfectionnement des Ingénieurs et Cadres (CPST-PIC) qui se substitue provisoirement à l'instance nouvellement créée et a la charge de poursuivre l'action de l'Institut CUCES en attendant que les problèmes juridiques soient résolus.⁶⁰ Cet organisme passe une « convention A » avec le Ministère de l'Education Nationale.

Ce Centre et l'ACUCES se partageront progressivement les actions⁶¹ :

- pour le CPST-PIC, les activités de formation du niveau supérieur au baccalauréat, particulièrement celles conduisant à des diplômes (donc, l'année à temps plein de la PST), et le perfectionnement des cadres ;
- pour l'ACUCES, les activités menées à de faibles niveaux de scolarisation, les actions collectives d'Education Permanente et celles menées en relation avec des organisations publiques et privées.

Mais, mis à part la conclusion d'une convention qui précise les répartitions entre les deux organismes (cf. chapitre précédent), dans les faits, à la fin de 1969, rien n'est changé.

La direction de ce nouvel organisme revient à B. SCHWARTZ. Le CPST-PIC bénéficie du concours des cadres de l'ACUCES pour assurer sa mission, car c'est en fait une « coquille vide ». Seuls quelques permanents étaient officiellement rattachés à l'Institut, l'essentiel des subventions étant affecté à la rémunération des enseignants des cours du soir. Le budget de l'Institut n'a pas évolué au même rythme que celui de l'Association. Si les deux budgets étaient quasiment équivalents en 1960, celui de l'ACUCES est à présent

⁵⁸ « Il ne s'agit pas ici d'une réaction d'ordre "individuel", qui n'aurait pas la place dans ce rapport, mais de la profonde différence d'esprit opposant un "universitaire" pourtant largement ouvert à toutes les innovations et bien décidé à loyalement appliquer la loi d'orientation - et des hommes auxquels le déroulement de leurs études et leurs convictions politiques ont donné de profonds griefs contre l'Université et la société qu'à leurs yeux elle représente », G. FRIEDEL, opus cit., p. 5

⁵⁹ Elle sera entérinée, plus d'un an plus tard, avec la modification du décret 69-62 en mai 1971

⁶⁰ Rapport d'activité, CUCES, CA janvier 1971, p. 2

près de trois fois supérieur⁶² et l'association compte 13 fois plus de personnel que l'Institut.

⁶¹ Ibid.

⁶² Le budget de l'Association s'élève en 1969 à 5 000 000 F et celui de l'Institut à 1 750 000 F cf. Procès-verbal de l'Assemblée Générale du 27 mars 1969 novembre 1968, p. 8 (9 p.)

43. L'INAREP ou le futur INFA

A la suite des initiatives prises dans ce sens par son Comité de Direction, des modifications des statuts de l'INFA sont étudiées. Plusieurs textes sont élaborés et des contacts sont pris au Ministère de l'Education Nationale, en particulier avec M. SALOMON, à la Direction des Enseignements Supérieurs. Ils s'engagent de manière plutôt positive et l'on n'exclut pas au Ministère des aménagements possibles.

En particulier la question de faire bénéficier l'INFA des dispositions de la loi d'orientation est examinée. Dans ce cadre, la nécessité pour l'INFA de pouvoir délivrer des diplômes universitaires de formateurs est retenue.⁶³ Cela doit entraîner la création de deux ou trois postes de professeurs de Faculté et également la possibilité de recevoir des professeurs associés.

Tout en conservant une partie de l'ancien statut, il s'agit de rendre l'Institut plus souple et plus en prise directe avec le monde de l'éducation des adultes. Il est ainsi prévu de diminuer le nombre des administrateurs et surtout de faire siéger au Conseil des personnes jugées peut-être moins « représentatives », mais plus directement concernées par l'objet de l'Institut. Le nombre des représentants des services administratifs est donc réduit pour faire place à des représentants « d'organismes d'éducation des adultes », « d'organismes d'éducation désignés par le Secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports » et « d'organismes de formation désignés par le Conseil d'Administration ». Une plus grande souplesse est également recherchée à travers le recrutement qui doit pouvoir être effectué par le Directeur lui-même. Enfin il est proposé de supprimer purement et simplement l'article 11 des statuts afin que l'Institut échappe au contrôle a priori des dépenses par le contrôleur financier et puisse bénéficier d'un certain nombre de dérogations aux règles de la comptabilité publique.⁶⁴

Une dernière mise au point des statuts de l'INAREP (Institut National d'Action et de Recherche en Education Permanente) est soumise au Comité de Direction du 12 mai 1969 et envoyée au Ministère. Le Comité de Direction du 6 juin 1969 est informé que « *la Direction des Enseignements Supérieurs a admis toutes les demandes [et qu']il n'y a plus qu'à signer le décret* ». ⁶⁵

⁶³ Compte rendu du Comité de Direction de l'INFA du 17 avril 1969

⁶⁴ Telle que la possibilité d'avoir une masse non affectée dite de fonds de roulement, de réviser l'établissement du budget en cours d'année, d'affecter différemment en cas de besoin dans diverses lignes du budget...

⁶⁵ Compte rendu du Comité de Direction de l'INFA du 6 juin 1969

Ce futur INFA qui doit donc développer son action et prendre une toute autre envergure est amené à s'installer du moins partiellement à Paris. Cette implantation dans la capitale répond à un souhait exprimé par M. LAURENT, Secrétaire Général du Ministère en 1967. Il répond également à un besoin puisque nous avons vu que certaines équipes travaillent déjà sur la région parisienne⁶⁶ et que le CDEP, rattaché à l'INFA, reste basé à Paris.

Un premier projet d'implanter l'INFA à Sèvres est abandonné. En effet, la municipalité refuse d'accueillir sur le terrain qui lui appartient un organisme qui ne présente pas un caractère très largement international.⁶⁷

Début 1969, le Ministère étudie la construction d'un bâtiment neuf d'environ 9 000 m² qui serait partagé entre l'ONIP et l'INFA dans le centre de Paris, sur des terrains libres à côté de la Préfecture de Police. Le Comité de Direction se prononce pour une implantation future de *la totalité* de l'INFA, jugeant qu'il serait extrêmement difficile de diriger un établissement dont les différentes équipes seraient dispersées dans plusieurs régions.⁶⁸

Mais le lien avec les régions ne devant pas être rompu, des « succursales » de l'INFA pourraient être créées qui devraient jouir d'une certaine autonomie. Le Comité de Direction évalue les surfaces nécessaires et discute des aménagements à demander à l'architecte, comme une entrée distincte de celle de l'ONIP, un parking réservé, un foyer d'accueil avec bar et des salles qui permettraient un développement d'activités à caractère culturel : salle d'exposition, salle de musique, atelier de sculpture, de peinture, etc.

Pour le personnel, trois solutions sont envisagées :

- l'installation parisienne pour ceux qui le souhaitent
- le maintien à Nancy jusqu'à la fin du contrat
- l'insertion dans un autre organisme (éventuellement l'ACUCES)

Ces propositions ne seraient cependant effectives qu'à la condition que l'INFA soit *totalemment* implanté à Paris, et cette perspective ne saurait être confondue avec la situation actuelle où l'INFA est partagé entre Nancy et Paris.

En attendant la construction de ces bâtiments, des locaux provisoires sont proposés à l'INFA dans des salles appartenant à des IUT, soit à Cachan, soit à Boulogne et c'est

⁶⁶ Les besoins en locaux concernant par ordre d'urgence l'équipe PALMADE, le Secrétaire Général de l'INFA, l'équipe IUT, l'Equipe « Education Nationale (formation des maîtres), l'équipe LESNE, le CDEP (Compte rendu du Comité de direction du 27 septembre 1968)

⁶⁷ Compte rendu du Comité de Direction de l'INFA du 28 novembre 1968

⁶⁸ Compte rendu du Comité de Direction de l'INFA du 28 février 1969

M. PARRAULT, le futur secrétaire général de l'INFA en remplacement de M. JOBA,⁶⁹ qui prend en charge les problèmes liés à l'implantation à Paris.

Tous les grands projets de l'INFA seront pourtant gelés. L'INFA ne s'installera jamais dans des locaux neufs et le décret de modification des statuts de l'INFA ne sera jamais voté. Une position « attentiste » sera jugée préférable par les responsables administratifs de la tutelle probablement pour deux raisons :

- un référé de la Cour des Comptes et ses conclusions doivent conduire à repenser entièrement l'INFA dans ses orientations et son fonctionnement, or il ne sera rendu qu'en juillet 1970
- la modification des structures internes de l'Education Nationale, avec notamment le projet de création d'une nouvelle Direction déléguée à l'orientation et à la formation continue (DDOFC), entraînera des transferts de pouvoir et de responsabilités vis-à-vis de l'INFA

Enfin n'oublions pas que le Ministre de l'Education Nationale change le 22 juin 1969. C'est O. GUICHARD qui remplace E. FAURE et il est beaucoup moins attentif aux projets de B. SCHWARTZ que ne l'était son prédécesseur. Il cherchera au contraire à l'éloigner autant que faire se peut des lieux de décision.⁷⁰

« L'antenne parisienne » deviendra cependant une réalité avec le transfert, à la demande du contrôleur financier,⁷¹ des services administratifs de l'INFA à Boulogne le 16 septembre 1970, dans l'attente de leur installation définitive dans l'Hôtel de Noailles dans le 16^e arrondissement.⁷²

Malgré tout, fin 1969, certains ont encore l'espoir de faire évoluer les choses. C'est uniquement parce qu'il recevra des assurances en ce sens que M. LESNE acceptera finalement de prendre la direction de l'INFA en janvier 1970.

⁶⁹ A noter que M. JOBA, ancien militaire de carrière, avait, dans le milieu culturel de l'INFA, une position tout à fait décalée. Il n'était pas non plus, semble-t-il, très rigoureux sur le plan de la gestion. Son successeur ne le sera pas davantage (plusieurs entretiens d'anciens cadres).

⁷⁰ D'après B. SCHWARTZ, sa nomination (par arrêté du 19 mars 1970) en tant que « Conseiller à l'éducation permanente » n'aurait eu d'autre but que de l'écartier à la fois de la Direction à l'orientation et à la formation continue et de Nancy (de l'ACUCES)

⁷¹ Cf. lettre de M. LESNE à R. VATIER du 8 juillet 1970

⁷² M. BILLECOCQ, au Ministère informe en effet B. SCHWARTZ que des travaux sont entamés à l'Hôtel de Noailles pour y accueillir l'antenne parisienne de l'INFA par lettre du 16 octobre 1969.

5 - DES PROJETS ET DES ACTIONS

On pourrait penser qu'autant de remous, de doutes et d'incertitudes entraînent une paralysie de l'activité de ce qui reste encore pour un temps le « Complexe de Nancy ». Il n'en est rien. Et même, paradoxalement, les actions et les projets initiés durant ces deux années revêtent une très grande importance. Certains de ces projets auront, il est vrai, un avenir très limité (l'AUREFA de Nantes, les colloques formation, le Projet Nancy), d'autres au contraire perdureront de longues années encore (le système des unités de Nancy, l'action collective dans le bassin houiller) et l'un d'entre eux, la revue Education Permanente, existe encore aujourd'hui.

51. L'AUREFA de Nantes

« *“La Régionalisation n'est pas décidée et vous proposez une association régionale. Nous ne connaissons pas la Région, nous connaissons la lutte des classes” (un syndicaliste) ;*

”Nous ne vous avons pas attendus. Nous faisons l'Education Permanente depuis cent ans” (un enseignant). »¹

Le 19 décembre 1967, le Recteur de l'Académie de Nantes écrit à B. SCHWARTZ pour lui demander l'assistance du CUCES dans la création d'un organisme régional de formation d'adultes. Par la suite, le projet ayant fait son chemin, le Comité Régional de la Formation professionnelle, de la Promotion Sociale et de l'Emploi des Pays de la Loire, lors de sa séance du 6 mai 1968, confie au CUCES une mission exploratoire en vue de la création d'un « Centre Régional de Promotion et de Perfectionnement ».

Deux cadres du CUCES, A. BERCOVITZ et G. JOBERT, visitent alors la région et effectuent de nombreux entretiens avec les représentants de tous les milieux concernés. Ils remettent au Comité Régional, le 21 novembre 1968, une note de 11 pages, *Projet de création d'un Centre Régional d'Education et de Formation d'Adultes* », qui décrit dans ses grandes lignes le public, le fonctionnement et les actions possibles pour l'organisme souhaité. Ce projet insiste notamment sur la nécessité de mener *de front* trois démarches afin de favoriser cette création :

- une enquête-participation sur les attentes à l'égard de l'Education Permanente, qui a la double vocation de recueillir des informations et de sensibiliser aux problèmes de l'éducation des adultes
- le lancement dès que possible des actions éducatives, afin que le centre ait tout de suite une réalité effective
- la création légale d'une institution

Le Comité Régional exprime à l'unanimité sa volonté de créer un Centre qui dispenserait surtout une formation générale et culturelle, sans exclure pour autant la formation professionnelle. Le statut juridique de l'association loi de 1901 est retenu. L'Assemblée constitutive est fixée au 28 mars 1969. Elle est préparée par des groupes de travail organisés par le CUCES, dans chaque département, de décembre 1968 à mars 1969. Le

¹ Cités par A. BERCOVITZ, « *A propos de la création d'une AUREFA dans les Pays de la Loire* », 21 pages, 2 juillet 1969, p. 7

travail de ces groupes porte principalement sur les objectifs et les statuts de la future association dont le texte proposé par le CUCES est modifié plusieurs fois. Tout a l'air de se dérouler convenablement, la plupart des personnes invitées aux groupes de travail répondent « avec empressement », il y a bien ça et là quelques réticences ou absences notables, surtout en Loire-Atlantique (CGT, FEN, CGT-FO), mais rien qui laisse présager la tournure que vont prendre les événements :

« Durant les deux semaines qui précèdent l'Assemblée [Générale du 28 mars], des réactions et rumeurs inquiétantes nous parviennent. De nombreuses instances envisagent de boycotter l'Assemblée ou de la reporter sine die :

- les syndicats patronaux font savoir qu'ils ne viendront pas. Ils jugent insuffisants le nombre de sièges qui leur est réservé ;*
- les organisations agricoles laissent entendre qu'elles seront absentes et publieront un communiqué. L'AUREFA leur semble trop patronale. Elles réclament un statut Education Nationale. Elles comptent influencer la CFDT (qui, jusqu'ici, soutient le projet) ;*
- le Préfet fait savoir qu'il a reçu l'ordre de ne pas se rendre à la réunion ;*
- la CGT (de Maine-et-Loire) nous écrit une longue lettre dans laquelle elle présente ses réserves et demande des assurances ;*
- de nombreuses informations concernant le CUCES (et ses positions politiques²) circulent dans les Pays de la Loire, en Lorraine et à Paris. Des influences sont exercées jusqu'au niveau des Ministères.*

Nous décidons de maintenir l'Assemblée constitutive pour la date prévue. Le Ministre de l'Education Nationale assure Monsieur SCHWARTZ de son soutien : il a écrit au Préfet de Région et au Recteur auquel il ordonne de le représenter à l'Assemblée. »³

L'Assemblée générale se tient en effet et c'est le fiasco total. Des prises de paroles d'une rare violence de la CFDT, de la Chambre de Commerce, de la Chambre d'Agriculture, de la CGT, de FO... rendent impossible tout débat. La Chambre de Commerce déclare d'entrée que sa participation est liée à l'adoption d'un autre projet de statut qu'elle a remis la veille au soir au Recteur. Les syndicats accusent l'AUREFA d'être « parachutée de Paris » et dénoncent « l'utilisation politique de sa création » à quelques semaines du référendum.⁴ Le projet est suspendu. Il ne sera jamais repris.

² Plus loin dans le texte, on peut lire sur ces rumeurs que le CUCES, qui aurait embauché des « disciples de Marcuse », serait « vendu au PSU », « A propos de la création d'une AUREFA dans les Pays de la Loire », opus cit., p. 8

³ Ibid. p. 4

⁴ La réforme régionale et la réforme constitutionnelle sont mises au référendum le 27 avril 1969. Le non l'emportera et entraînera le départ du Général de Gaulle.

A. BERCOVITZ entreprend une analyse fine et relativement courageuse de cet échec. Il y voit tout d'abord des raisons externes au CUCES comme la période électorale très peu propice, le fait que la région des Pays de la Loire ne constitue en aucun cas une identité réelle, etc. Par un malheureux concours de circonstances, il s'avère que le CUCES, ce jour-là (au côté du Recteur, et en présence de B. SCHWARTZ alors chargé de mission au cabinet d'E. FAURE), représente l'Etat aux yeux de la plupart des participants :

« Le rejet de l'AUREFA, c'est le rejet global d'une politique de remise en cause du Pouvoir, associé à la défense d'intérêts particuliers contre un Etat centralisateur »

Autre raison idéologique : la peur du « démantèlement de l'Ecole Publique » au profit d'associations privées qui laisse la porte ouverte à la concurrence et aux luttes de pouvoir. Mais tout ceci ne suffit pas à expliquer l'unanimité contre lui, à droite comme à gauche, que le CUCES a réussi à produire. A. BERCOVITZ entreprend une autocritique sur la manière dont l'intervention a été conduite et cela le mène à remettre en question quelques aspects du projet AUREFA.

Pour ce qui est de l'intervention proprement dite, il reconnaît que les forces en présence ont été mal appréciées ou méconnues comme celle de l'anarcho-syndicalisme traditionnellement fort dans la région de Nantes. Placés sur les plans éducatif et pédagogique, les intentions du projet ont dérapé vers des problèmes directement politiques.⁵ Par ailleurs, l'intervention s'est cantonnée à la réflexion sur la question statutaire, ce qui a cristallisé les oppositions. Aucune action n'a été engagée comme il était prévu. Un plus grand ancrage du projet dans la réalité aurait peut-être permis d'atténuer les luttes d'influences.

Mais plus fondamentalement, cette expérience est finalement très révélatrice - les tenants de l'analyse institutionnelle dirait qu'elle joue un rôle d'analysteur - car elle met en jeu, en réduction, les méthodes et l'essence même du CUCES, avec ses aveuglements et ses contradictions, ses doutes et ses positions impériales. En effet, même si d'autres s'en désolidarisent, l'échec de l'AUREFA de Nantes n'est pas celui de deux cadres ou d'une petite équipe du CUCES. Il est celui d'un mode d'intervention - et en général d'une manière de penser l'éducation permanente - qui prévaut très largement dans la plupart des actions du CUCES.

Aussi, toutes les remarques que fait A. BERCOVITZ pour tenter d'expliquer pourquoi ce projet a échoué pourraient-elles presque s'entendre sur un second registre, comme une critique du Projet de Complexe de Nancy dans son entier.

⁵ « C'est cette politique qui a été rejetée et, avec elle, nos propositions pédagogiques. Ce qui nous a été ainsi signifié, c'est qu'il nous faut prendre parti, qu'il n'y a pas de plate-forme éducative et que l'affrontement politique prime » Ibid. p. 10

Sur la question politique :

« Nous avons cru que l'importance de nos idées, la pureté de nos intentions et l'intérêt du projet seraient déterminants (...) Nous nous sommes conduits en éducateurs. Ce faisant, nous pensions éviter d'entrer dans le jeu politique ; celui-ci nous a dominés. »

Sur les rapports avec l'Education Nationale :

« En dernière analyse, le seul argument qui subsiste en faveur de l'Association, c'est l'incapacité de l'Université à réaliser véritablement l'Education des Adultes. (...) On voit tout de suite à quel point ce diagnostic sur l'Education Nationale est péjoratif, même s'il est exact. Ceci revient pratiquement à déclarer que l'Ecole est incapable d'assurer correctement l'Education des citoyens. Un tel jugement est intolérable à bien des personnes. »⁶

Sur la manière de traiter la demande :

« Ils attendaient de nous que nous propositions des programmes, des demandes de crédits, de locaux, des profils d'enseignants à recruter, etc. Nous avons répondu principes pédagogiques, philosophie de l'éducation, réflexion collective, droit à la parole, (...) etc. toutes choses incompréhensibles et dangereuses. »⁷

Sur la question du principe de réalité :

« Nous avons oublié ou méconnu les forces conservatrices (...) D'une certaine manière, nous avons travaillé dans l'imaginaire »⁸

Sur le refus de la paternité des actions :

« Nous avons refusé [l'idée de l'implantation du CUCES sur place] notamment parce qu'elle est contradictoire avec une part de notre idéologie : favoriser l'émergence d'une institution autonome (et indépendante de la nôtre), aider ceux qui s'associent à développer eux-mêmes leur organisme, nous retirer dès que possible, etc. (...) [Mais] la seule demande un peu forte était peut-être la nôtre. D'une certaine manière, nous intervenions pour créer un client susceptible d'émettre ultérieurement une demande. »⁹

Sur le refus du pouvoir :

« On nous a souvent accusés d'impérialisme (...) Il est certain que dans ce projet nous nous sommes montrés extrêmement volontaristes et que notre comportement (ici comme dans bien d'autres cas) est marqué par nos phantasmes de puissance. Or sur ce point, ce qui est clair, c'est notre ambivalence. D'une part, nous nous

⁶ Ibid. p. 11

⁷ Ibid. p. 12

⁸ Ibid. p. 15

⁹ Ibid. p. 16

*définissons comme des catalyseurs, nous refusons de prendre des décisions, nous n'acceptons pas d'avoir le pouvoir. D'une autre, nous recherchons le pouvoir en fait et nous orientons les choix ».*¹⁰

L'expérience de l'AUREFA de Nantes aura donc été formatrice à plus d'un titre. Elle permet de remettre en perspective certains aspects de la mise en place du « système d'éducation des adultes ». La méthode de l'intervention est notamment remise en question. Pourquoi ne pas plutôt favoriser l'essaimage¹¹ ? C'est cette position qui conduira A. BERCOVITZ à s'investir dans la création d'une antenne de l'ACUCES à Montpellier, puis à créer l'ACUCES-Paris en 1974.

Mais dans le même temps, cet échec publiquement avéré, avant même que ne sorte le texte officiel sur les AUREFA, est de mauvaise augure pour la suite. Il a mis en lumière les défauts du projet et les difficultés de réalisation qu'il suppose.¹² Déjà très controversé, le projet AUREFA n'avait pas besoin de ce handicap supplémentaire. Cet épisode augmente encore probablement la propension de certains à vouloir oublier au plus vite le dossier dans un tiroir...

¹⁰ Ibid. p. 17

¹¹ « *Tout se passe comme si le CUCES avait honte de son propre expansionnisme. Nous sommes culpabilisés par l'idée que nous cherchons à nous développer, comme si ce ne pouvait être qu'au détriment d'autrui ou comme si c'était interdit. Une conséquence est que l'agressivité dont nous disposons est partiellement refoulée et s'investit dans des conflits internes.* » Ibid. p. 18

¹² Il semblerait qu'un autre projet de création d'AUREFA, à Sallaumine, que devait conduire A. ELIE, ait été stoppé net à la suite de l'échec de l'AUREFA de Nantes (entretien avec A. ELIE).

52. Création de la revue Education Permanente

« En donnant la parole aux différentes catégories de personnes constituant le milieu de formateurs et de chercheurs, aux groupements intéressés à la formation, elle permettrait des échanges ouverts et décloisonnerait cet ensemble dispersé caractérisé pour l'instant par une méconnaissance réciproque des différents milieux. »

B. SCHWARTZ, le 4 juillet 1968¹³

Le projet de créer une revue remonte à de nombreuses années. Il était déjà dans les objectifs de la « fonction publication » du CUCES suite à la réforme des structures de 1966. Il est probable que les événements de mai 1968 poussent les responsables du CUCES à considérer le dossier comme dorénavant prioritaire. En effet, jusqu'à présent, l'action prévalait et le temps et les moyens en personnel manquaient toujours pour mettre en œuvre ce nouveau chantier. Un groupe de travail se réunit pour tracer les grandes lignes du projet. Cette revue s'intéressera aux problèmes de la formation des adultes, mais *« elle ne s'interdira pas de considérer les incidences des enseignements primaires, secondaires et supérieurs sur adultes »*. Elle diffusera le résultat de recherches dans le domaine de la formation, mais également la présentation et l'analyse d'actions expérimentales. Son public sera essentiellement composé de formateurs d'adultes, mais elle devrait également toucher des enseignants. La très grande hétérogénéité de ce public potentiel soumettra la revue à des contraintes, en particulier dans la recherche d'un équilibre entre des articles théoriques et d'autres plus « concrets », et dans l'utilisation d'un langage accessible mais dans un souci de rigueur.

Décider de faire aboutir ce projet suppose de prendre à bras le corps un certain nombre de problèmes, en premier lieu de déléguer un grand nombre de responsabilités à *une* personne qui aurait la tâche de suivre le processus de A à Z. Mais il faut encore lui trouver un financement et un support institutionnel.

Ces deux dernières conditions seront trouvées à l'INFA. En effet, la vocation nationale de l'Institut doit procurer de meilleures garanties et faciliter le développement de la revue. B.

¹³ Compte rendu du Conseil d'Administration de l'INFA du 4 juillet 1968, p. 20

SCHWARTZ en expose donc le projet au Conseil d'Administration en séance du 4 juillet 1968. Il suscite débat. Une revue coûte cher, et plusieurs administrateurs, dont le Président P. OLMER, préféreraient que l'INFA utilise, pour diffuser ses écrits, des supports déjà existants. Mais tous reconnaissent l'absence de publications qui traitent des problèmes de l'éducation des adultes et consentent à laisser l'INFA faire l'essai. Il est donc décidé de démarrer la revue et de faire le point au bout d'un an.

C'est à P. BOLO qu'est proposé ce chantier. Elle a eu une longue expérience dans la formation des adultes, principalement au Maroc et en Algérie avant d'intégrer le CUCES où elle travaille aux côtés d'A. ELIE sur la formation du Bassin de Briey. Mais elle n'a pas d'expérience en matière d'édition.¹⁴ Il lui faut donc tout apprendre sur le tas. Elle est « prêtée » à l'INFA et s'installe à Paris pour établir tous les contacts nécessaires. Sous la responsabilité de G. PALMADE, et avec son aide, elle finit par réunir les conditions d'émergence de la revue et en devient le Rédacteur en chef.

Le premier numéro sort en mars 1969¹⁵.

C'est le début d'une longue histoire qui survivra bien longtemps au Complexe de Nancy, puisqu'elle dure encore.

Cette revue concrétise, bien mieux que toute autre action passée et à venir, la complémentarité tant recherchée entre le CUCES et l'INFA. Elle est un pur produit de l'INFA-CUCES (ou du CUCES-INFA)¹⁶ et en portera la trace, à travers les membres de son comité de rédaction, longtemps après la disparition de l'INFA et, même, de celle de l'ACUCES.¹⁷

¹⁴ Entretien avec P. BOLO

¹⁵ Pour plus d'informations sur les conditions de création et les premières années de la revue, se reporter à la Fiche-Action **II-A/5** (annexe)

¹⁶ Les deux expressions sont couramment utilisées sans que la place des sigles signifie une quelconque prégnance d'un organisme sur l'autre, si ce n'est peut-être dans la situation strictement considérée.

¹⁷ En décembre 1983, par exemple, le comité de rédaction comptait, sur 14 personnes, 2 anciens de l'INFA et 4 du CUCES.

53. Autres réalisations, autres projets

521. Colloque formation

Le « Séminaire national de Pont-à-Mousson »,¹⁸ premier (et dernier) grand « colloque formation » organisé par l'INFA, largement secondé par le CUCES, se tient les 29, 30, 31 octobre 1968, soit à peine six mois après les événements de mai, et cette proximité temporelle est malencontreuse.

Préparé de longue date, notamment par un pré-colloque, plus d'un an auparavant à Nancy du 3 au 5 juillet 1967, et par la mise en place de commissions régionales, il avait pour objectif de faire se rencontrer les différents milieux de la formation d'adultes sur le thème : *Objectifs et besoins dans les expériences de formation d'adultes*. Or le climat qui règne en octobre est encore très imprégné des tensions de mai. Les participants accordent souvent plus d'importance à la forme des débats qu'au fond et les critiques et contestations de toutes sortes vont bon train. Ainsi on note dans les rapports de commissions¹⁹ « un certain refus des organisateurs d'assurer leurs responsabilités et d'explicitier clairement leurs fonctions », ou que le séminaire, « pavé de bonnes intentions, a été l'occasion de dresser des barricades », ou encore que « le rôle et la participation des membres de l'INFA et du CUCES n'ont (...) pas été clairement définis, d'où des tensions sur le plan émotionnel provoquant des blocages sur celui de la tâche ».

On nage en plein psychodrame et la conclusion du séminaire par B. SCHWARTZ, lui-même fortement remis en question, ne fait que souligner la chose :

« J'avais initialement préparé deux feuilles en face de moi. L'une où je comptais inscrire les réflexions positives, l'autre que je réservais aux critiques. Vous m'avez facilité la tâche car une page est restée blanche et il m'a fallu écrire tout petit sur l'autre... ».²⁰

Pourtant de « grands noms » de la formation, personnes et organisations, étaient présents à ce séminaire, qui s'était ouvert sur l'étranger puisque y étaient invités des responsables allemands et québécois. Des échanges ont cependant eu lieu qui ont permis de poser quelques jalons, bien qu'on ait surtout pris conscience de la diversité des points de vue, des intérêts et des méthodes. Se pose en final la question de l'évaluation d'un tel séminaire et des suites à lui donner.

¹⁸ Pour plus de précisions sur son organisation et son contenu, se reporter à la Fiche-Action II-A/4 (annexe)

¹⁹ **Education et formation des adultes en France, séminaire de Nancy, 29, 30, 31 octobre 1968**, INFA, janvier 1969, 221 p. (Extrait des rapports des commissions I, Vbis et VII).

²⁰ Ibid. p. 216

Un comité de coordination des « colloques formation », dont l'animation est confiée à G. PALMADE, reste constitué après le séminaire, ainsi que quatre commissions régionales qui fonctionnent plus ou moins bien. Mais le « service-colloques » de l'INFA coûte cher, et lorsque l'Institut est appelé à faire des économies, il est le premier à en pâtir. Dès décembre 1969 l'intention de supprimer ce service est annoncée. Des solutions de remplacement sont alors recherchées mais n'aboutiront pas. Deux journées régionales seront encore organisées en 1970, puis l'activité cessera complètement.

La manière dont tourne court cette initiative amène plusieurs réflexions. L'organisation de colloques, de rencontres et d'échanges fait bien l'objet d'une des trois missions de l'INFA. Que l'organisation du premier colloque ait été dispendieuse et la date soit mal tombée ne diminuent pas l'intérêt de la démarche globale et il aurait été loisible aux responsables d'orienter les choses différemment. Il faut alors supposer que d'autres enjeux ont interféré. D'un point de vue politique, il est vraisemblable que l'organisation des colloques n'ait pas constitué une priorité pour les administrateurs de l'INFA, essentiellement des représentants de l'Etat. B. SCHWARTZ lui-même, étant donné l'accueil qui lui a été fait au premier colloque, n'a pas dû insister lourdement pour que l'INFA poursuive son action dans ce domaine. Par ailleurs, les relations conflictuelles entre G. PALMADE et M. LESNE, qui prend en final la décision d'abandonner les colloques, ont sans doute pesé dans la balance. Mais un autre aspect doit être considéré. Il est probable que cet essai de coordination de la réflexion par l'INFA au niveau national ait été perçu comme une tentative hégémonique. Le milieu de la formation (on devrait plutôt dire les milieux) constitué pour la plupart en dehors du service public, dans des associations ou des services d'entreprise, et habitué à s'organiser « tout seul » a pu en effet considérer l'initiative comme une sorte d'ingérence de l'Etat et que cela n'avait pas lieu d'être. Ceci pourrait expliquer le peu d'empressement qu'ont manifesté les organisations pour poursuivre l'action après le séminaire de Pont-à-Mousson. A moins que ce ne soit l'absence d'intérêt pour la réflexion sur l'action ou le manque de temps à y consacrer qui ne soient responsables d'une telle désaffection. Toujours est-il qu'avec cette action inachevée dans « *la déception et l'amertume de voir tous ces efforts voués à l'échec* »²¹, l'INFA manque à sa mission d'animation et en même temps rate peut-être une occasion de s'affirmer véritablement dans le champ de la formation. Mais peut-être est-il déjà trop tard ?

522. Le projet Nancy ou l'intervention dans la ville

²¹ Compte rendu d'activité, exercice 1970, INFA, p. 42

« Il est assez clair, à l'heure actuelle, et plus précisément après l'explosion de conscience du mois de mai qu'un certain nombre de responsables de formation, (...) tant dans le secteur de Formation Professionnelle que dans le secteur d'Education Populaire ou d'Animation Culturelle se sentent une mauvaise conscience. C'est-à-dire qu'ils perçoivent le décalage énorme qui existe entre leurs objectifs, personnels ou de groupe, et le résultat de leurs actions (...)

Le projet NANCY peut-il naître de deux mauvaises consciences ? C'est-à-dire de la mauvaise conscience de deux secteurs de formation : Professionnelle, Socio-Culturelle ? »²²

Une équipe « Projet-Nancy » comprenant trois cadres du CUCES (P. HUMBERTJEAN, P. CANALS²³, G. EGG) et un de l'INFA (F. MARQUART²⁴) se réunit dans la foulée de mai 1968 pour réfléchir à un possible élargissement du public actuellement touché par le CUCES à Nancy, grâce à des actions qui se situeraient à mi-chemin entre la formation professionnelle et l'animation socio-culturelle.

Cette réflexion s'inscrit dans les nouvelles orientations du CUCES et à partir du découpage géographique qui a été retenu pour dessiner l'organigramme. Que pourrait donc être une action sur Nancy et quelles limites donner à ce territoire ?

Il apparaît à cette équipe qu'il existe de nombreux secteurs de la vie civique, sociale et culturelle dans lesquelles les attentes de formation plus ou moins conscientes ne sont pas satisfaites. Elle est donc conduite à s'intéresser d'un peu plus près à certains secteurs d'activité non professionnelle et aux organismes socio-culturels qui travaillent déjà dans ce champ. D'un point de vue plus théorique, elle veut travailler également la question de l'utilité du savoir et de sa fonction aliénante ou désaliénante.²⁵

²² P. CANALS, « Réflexions à propos du Projet NANCY », note de 13 pages, p. 2

²³ P. CANALS, ancien animateur socio-culturel, a été récemment recruté par le CUCES pour travailler au Système des Unités de Nancy

²⁴ F. MARQUART s'était précédemment intéressé à la « sociologie des associations de quartier », il est également militant à Peuple et Culture et impliqué dans les associations de quartier du Haut du Lièvre à Nancy.

²⁵ Viendront par la suite se joindre à la réflexion M. DESHONS (CUCES), A. GIRARD (INFA), J.L. LAROCHE (INFA), J.J. SCHEFFKNECHT (CUCES) à la demande des premiers à partir de la question suivante : « *Peut-on travailler en toute quiétude à la transmission d'un savoir comme étant lui-même désaliénant ou au contraire la transmission du savoir peut-elle être aliénante ?* »

L'équipe veut faire du neuf, « *sortir des sentiers battus* » et du « *cercle restreint ou se rue l'éducation des adultes en France* ». Sont alors explorées « des situations qui sembleraient génératrices de besoins » à partir desquelles des hypothèses sont émises et qu'il va falloir tester dans le cadre d'actions expérimentales. Une démarche est élaborée en plusieurs phases rétroactives des objectifs, aux hypothèses, de l'action à l'évaluation de cette action, qui doit en retour en modifier les objectifs.

Trois axes sont retenus :

1° Travail en association avec le système d'enseignement secondaire, principalement auprès des associations de parents d'élèves ou dans le cadre des tous nouveaux Foyers socio-éducatifs

2° Travail avec les associations socio-culturelles

3° Actions de formation liées à la situation d'habitant d'une ville telle que Nancy

Pour ce dernier point il s'agit en particulier de réfléchir au phénomène urbain et aux spécificités du citadin dans sa ville :

« Les habitants de Nancy disposent d'une ville dont ils sont les usagers quotidiens, qui constitue pour eux un "outil de vie". Quels usages font-ils de leur ville ? Quelles difficultés d'utilisation rencontrent-ils ? Savent-ils en utiliser au mieux toutes les possibilités ? Savent-ils en voir les lacunes à combler ? On peut se demander alors quelle formation, au sens très général du terme, pourrait améliorer cette utilisation. »

Ces explorations conduisent le CUCES à prendre contact avec des organisations existantes dans le champ socio-culturel, comme la Ligue de l'Enseignement, FOEVEN,²⁶ la MJC (Maison des Jeunes et de la Culture), le Centre social, etc. Mais aucune des actions ne se mettra en place, vraisemblablement parce que les financements ne sont pas trouvés. Le secteur associatif, notamment les associations de parents d'élèves, est en effet très peu solvable. Par ailleurs la marge est étroite entre les territoires des uns et des autres. S'immiscer dans les interstices oubliés ici ou là pour combler quelques lacunes s'avère plus compliqué que prévu.

L'équipe en viendra tout de même à rédiger un projet de formation « cadre de vie » à la demande de l'OREAM-LORRAINE²⁷ dont l'objet est « *d'augmenter de façon importante le niveau de sensibilisation et d'information du public lorrain en matière d'aménagement* ». Ce projet reçoit un accueil de principe favorable à la DATAR où il est présenté mais ne peut être financé dans l'immédiat...

²⁶ Œuvre éducative et de vacances de l'Education Nationale

²⁷ qui dépend de la DATAR

En fait d'élargissement de l'action et du public, l'équipe Nancy en viendra à intervenir à la demande d'administrations (Office National des Forêts, Caisse d'Allocations Familiale, SNCF) ou d'entreprises locales (Kleber-Colombes de Toul) ou encore à se rapprocher du nouvel IUT. On peut penser que, ce faisant, elle se cantonne dans le cercle restreint où se rue l'éducation des adultes en France...

523. Le Système des Unités

De profonds changements sont en préparation depuis la rentrée 1967 dans les cours du soir de la PST. Ceux-ci sont confortés par les événements de mai et les réflexions qu'ils ont provoquées au sein des équipes. Expérimenté « à l'extérieur » du CUCES, au cours de l'action collective de Briey pour l'obtention de CAP par unités capitalisables, le découpage des contenus de formation gagne la PST par les mathématiques tout d'abord. Il s'agit de mettre sur pied, pour chaque unité, des contenus répondant à un objectif précis, visant un but concret et correspondant à peu près à 50 heures de travail.²⁸

Le système des Unités se met progressivement en place à titre expérimental en octobre 1968 dans les années A et B (les deux premières années du cycle), puis se généralise jusqu'en juillet 1969.

Ce nouveau système bouleverse toute la formation des cours du soir. Par le décloisonnement, il permet des passerelles d'une formation à l'autre (CEIG, DEST, Perfectionnement des Ingénieurs et Cadres et Maîtrise). Le Cycle Maîtrise disparaît, il est fondu dans le système. Ceci conduit le CUCES à proposer un système éducatif unique destiné aux adultes de niveaux « bas » et « moyen » du point de vue des connaissances de base. Bien entendu, ce découpage complique l'organisation de la formation. Pour aider les personnes souhaitant s'inscrire à s'y retrouver et à construire leur « *itinéraire de formation personnalisée* », le SOC (Service d'Orientation et de Conseil) est créé.

Cette nouvelle organisation génère encore l'émergence d'une nouvelle fonction, celle de Responsable de formation. Ce professionnel n'a pas vocation à enseigner, mais à orienter, conseiller et aider les participants à s'auto-évaluer. Interface entre le participant et le système, il répercute l'évaluation des participants sur la formation elle-même (contenus, méthodes). Il est aussi en contact avec l'extérieur (entreprises industrielles et administrations) ce qui peut l'amener à infléchir les programmes et à définir de nouvelles unités.

C'est une véritable révolution que subit la Promotion Sociale et avec elle l'ensemble des formations individuelles dispensées au CUCES. Le Système des Unités permet d'abaisser encore le niveau des personnes à l'entrée en formation. L'objectif de démocratisation de la formation du CUCES trouve grâce à lui sa réalisation.

Le Système des Unités, qui restera à l'ACUCES après la scission, perdurera jusqu'à la dissolution de l'Association.

524. La diversification des groupes d'intervention

²⁸ Pour plus de détails, se reporter à la Fiche-Action I-A/3 (annexe)

Le premier des groupes d'intervention à se constituer a été, en 1967, le GIRED (Groupe d'intervention et de Recherche en Education liée au Développement), sous l'impulsion de J.-J SCHEFFKNECHT à la suite de l'intervention en Algérie. Il a vocation, selon son promoteur, à suppléer l'INFA, qui ne remplit pas son rôle d'accompagnement de l'action. Il se propose de développer « une approche des problèmes éducatifs adaptée aux problèmes de développement du Tiers-Monde ». Le GIRED deviendra une équipe importante de 15 à 20 personnes environ qui travailleront en Algérie ou à Nancy, en lien avec l'action d'Annaba.

Le second de ces groupes à voir le jour sera le GPS (Groupe de formation et d'intervention psycho-sociologique), en 1969, dont le responsable est A. BERCOVITZ. Le GPS est un groupe plus restreint qui se propose de développer la formation psychosociale dans des formations ou les interventions de différentes natures. Il est essentiellement constitué, en plus de son responsable, de G. JOBERT et d'A. MEIGNANT.

Un autre groupe se constituera encore plus tard, le GIO (Groupe d'Intervention dans les Organisations) à la suite de l'expérience menée aux Ciments Lafarge, sous l'impulsion de P. CASPAR, qui sera rapidement relayé par J.-M. PECHENART. Son objectif est « *d'étudier et de mettre en œuvre des interventions qui favorisent la formation des personnes membres d'institutions* ».

On peut voir dans ces créations successives une trace de la « guerre des chefs » qui sévit alors au CUCES. De manière moins polémique, il est possible de considérer la naissance de ces groupes comme la conséquence de l'affermissement des positions théoriques et des options méthodologiques des uns et des autres. Ils se créent cependant à un moment où le carnet de commandes des formations industrielles commence à avoir du mal à se remplir. Pour illustrer ce recul des formations-interventions menées in situ dans les entreprises (privées et publiques puisque l'intervention à l'Assistance publique n'est pas terminée), les recettes propres de l'Association (hors subventions publiques) représentaient en 1966 plus de 60 % des recettes totales, alors qu'elles ne se montent plus en 1970 qu'à 27,7 %. Cette chute, en proportion, des rentrées d'argent « privé » s'explique en partie, il est vrai, par l'accroissement très fort des subventions dans le cadre des actions collectives de Briey, puis du bassin houiller. Il n'en reste pas moins que le secteur de l'intervention en entreprise n'est plus, et de loin, à la fin de cette période un secteur en pointe.

525. Le lancement de nouvelles actions collectives de formation

« Probablement parce que l'ACUCES est le seul organisme à pouvoir traiter des problèmes aussi nouveaux, elle est soumise constamment à de nouvelles demandes dont les deux seules caractéristiques communes sont :

- qu'elles sont à imaginer,*
- qu'elles sont urgentes et pressentes.*

Et plus il est demandé à l'ACUCES de faire du nouveau, plus, dans le même temps, la norme lui est imposée. »²⁹

Parmi ces actions « *tout à fait nouvelles et donc tout à fait anormales* », selon des termes de B. SCHWARTZ,³⁰ que le CUCES est amené à prendre en charge sont les actions collectives de formation.

L'action de Briey se poursuit et se développe avec l'appui des pouvoirs publics. Une nouvelle action est « *instamment demandée* » par le Préfet Régional, M. LAPORTE, puis par son successeur dans le bassin charbonnier.³¹ Une troisième est « *vivement souhaitée* » par la DATAR et devrait commencer dans les Cévennes.³²

Pourtant le développement de telles actions ne va pas de soi. Parce qu'elles sont hors-normes, il est très difficile de leur appliquer des solutions communément admises. En particulier, les financer par conventionnement revient à nier leurs spécificités.

Contre cet état de fait, l'ACUCES est appelée à développer un certain nombre d'arguments.

La loi de 1966, qui apparaît très ouverte, est interprétée, selon l'ACUCES, d'une manière très restrictive en donnant une priorité « *à peu près totale* » à la formation professionnelle au sens strict. Se pose alors la question du financement de formations à l'expression ou encore de la formation de femmes, lorsqu'il ne s'agit pas de travailleuses mais de femmes de mineurs, et d'autant plus lorsqu'il s'agit de formations non professionnelles de type « *coupe-couture* ». Pourtant, oppose l'ACUCES, ce type de formation est « *stratégique* ».

²⁹ « *Note sur les problèmes actuels de financement de l'ACUCES* », non signé, non daté, mais vraisemblablement de B. SCHWARTZ à la fin de l'année 1969

³⁰ Ibid.

³¹ Cf. Fiche-Action **I-C/2** (annexe)

³² Cf. Fiche-Action **I-C/4** (annexe)

Parce qu'elle propose des « matières familières », elle permet de dépasser la demande et ouvre de nouvelles perspectives aux personnes en formation.

Par ailleurs, les actions collectives ne sont pas que de la formation proprement dite et leur appliquer un coût de l'heure/élève n'a aucun sens. Elles comprennent une grande part d'information (diffusion pédagogique, contacts avec des « visiteurs étrangers » qui viennent s'inspirer de ces méthodes, etc.). Une « fonction-étude » des nouveaux problèmes doit y être intégrée, de même que la formation des cadres de l'ACUCES, qui sont formateurs de formateurs. Enfin la documentation, donc l'exploitation d'une bibliothèque font également partie des charges. Qui doit financer tout cela ? Les conventions de type « A » sont réservées aux établissements publics. Quant aux conventions de type « B », réservées aux établissements privés, elles impliquent la nécessité d'un autofinancement à hauteur de 40 à 60 % que l'ACUCES ne peut en aucun cas assurer.

E. FAURE a écrit au Préfet de Lorraine pour lui dire que le Ministère de l'Education Nationale prendrait en charge une partie du financement de ces actions. Ceci a été confirmé par M. BILLECOCQ lors d'un déplacement à Briey.³³ Mais les Ministres changent, et il faut sans arrêt se battre et « monter au créneau » pour faire reconnaître la nécessité de la dérogation aux règles habituelles, ce que B. SCHWARTZ entreprend sans relâche une grande partie de son temps. Il est vrai que ses missions nationales (outre sa mission au Ministère, il est également membre du Conseil National du Fonds de Gestion de la Formation) facilitent les contacts et donnent un certain poids à ses arguments.

Même si l'ACUCES n'échappe pas à la convention « B »³⁴, des dérogations³⁵ seront finalement obtenues pour les actions collectives, mais au prix d'une dépendance accrue aux pouvoirs publics et, plus tard, de la jalousie de bon nombre d'organismes qui n'auront pas la chance d'être traités d'une manière aussi favorable.

³³ « *Note sur les problèmes actuels de financement de l'ACUCES* », opus cit.

³⁴ Une convention B est signée le 25 juin 1970 (prenant effet au 1er janvier 1970) entre le Ministère de l'Education Nationale et l'ACUCES pour les actions de Formation professionnelle et de Promotion sociale de Nancy, Raon l'Étape, Briey-Longwy.

³⁵ L'Etat accorde à l'ACUCES 100% des dépenses, malgré son statut d'association, en raison de la non-solvabilité de son public.

L. TANGUY, sans son étude sur l'action de Briey, montre que les règles sont contournées grâce à l'influence de B. SCHWARTZ au sein de différents réseaux. Un compte rendu de mission, effectué à la demande du Conseil de gestion du FFPPS les 24 et 25 janvier 1969, qu'elle a retrouvé dans les archives du Premier Ministre, préconise un traitement exceptionnel du fait des formations implantées dans des « zones à éduquer par priorité ». Une autre note de juin 1969, retrouvée également par ses soins, conclut que la totalité des subventions sera versée directement à l'ACUCES, sans passer par la Préfecture de Région. L. TANGUY, 1998, « Reconversion industrielle et conversion culturelle dans un bassin minier lorrain au milieu des années 60 », opus cit.

Si l'action collective d'Alès tourne court, celle du Bassin houiller³⁶, dont P. CASPAR prend la responsabilité à la suite de celle de l'intervention aux Ciments Lafarge, se développe de manière très satisfaisante. En octobre 1969, ce sont 850 personnes, dont la moitié de femmes, qui sont touchées par les cycles de formation.

³⁶ Cf. Fiche-Action **I-C/3**

SUR LES PLAINES DE FORMADUL (CONCLUSION)

« Vers le milieu de son cours, le Fleuve NOIR irrigue l'immense plaine de Formadul, aux horizons encore mal explorés, mais que les spécialistes s'accordent à supputer fort riches.

Deux tribus se sont installées de part et d'autre du fleuve : les Cucés, turbulents et toujours affairés, sur la rive occidentale, et sur la rive orientale, les Inf'A, plus méthodiques et circonspects. (...)

Mais voici qu'un beau jour on entendit, venant de très loin là-haut dans les montagnes, de sourds grondements ; la terre frémit, puis trembla ... »

P. RANJARD³⁷

Ainsi le Complexe de Nancy s'est découvert vulnérable. La secousse de mai a été rude. A l'extérieur, l'image renvoyée a viré au rouge. A l'intérieur au contraire, le bloc s'est éparpillé en petits morceaux multicolores.

Dans l'action, le CUCES réussit néanmoins à maintenir un certain cap, mais il est clair à présent que la « fusion », un temps souhaitée, entre le CUCES et l'INFA n'est plus à l'ordre du jour. Les Cuchefs gardent leur territoire de chasse et les Inf'A ne seront pas dévorés...

Mais une autre déchirure guette encore le CUCES, cette fois en son sein même. D'événements en lois, de lois en décrets et circulaires, l'avenir du « Complexe CUCES-ACUCES » se joue à Paris, pas à Nancy, et pas sur le terrain de l'action mais sur celui des règlements, des conventions et des statuts en tous genres.

L'INFA, quant à lui, a déjà « décroché ». Mais pour aller où, pour devenir quoi ? Le mystère reste entier.

Il reste un espoir : celui des AUREFA. Mais y croit-on encore vraiment en cette fin de 1969, après l'échec de Nantes, après le départ du Ministre E. FAURE ?

Une seule chose est sûre : rien ne sera plus comme avant. Le paysage de la formation des adultes est en train de se dessiner sous les yeux des équipes nancéiennes. Les accords de Grenelle de 1968 laissent présager de nouvelles prises de positions de l'Etat en la matière. Quels rôles vont pouvoir y jouer l'Education Nationale, le futur INFA, l'institut CUCES et l'ACUCES ? Les marges sont étroites et la navigation à vue très peu aisée en raison des multiples inconnues qui subsistent encore.

³⁷ P. RANJARD, « *Les CUCHEFS sont-ils cannibales ?* », texte de deux pages, non daté, vraisemblablement écrit fin 1968, début 1969, porté en annexe 2-431 (N.B. : Noir se traduit par SCHWARTZ en Alsacien)

E - Normalisation, démantèlement 1970 - 1973

Le début de cette période de recomposition totale du paysage institutionnel est marqué par deux faits d'une importance majeure pour le devenir des institutions qui nous intéressent.

Le premier, au plan national, est la nomination de R. VATIER, en mars 1970, à la toute nouvelle Direction Déléguée à l'Orientation et à la Formation Continue (DDOFC) du Ministère de l'Education Nationale. Son rôle consiste entre autres à préparer l'Education Nationale à assurer de nouvelles missions dans le cadre des négociations en cours qui conduiront, le 7 juillet 1970, à l'accord national interprofessionnel sur la formation professionnelle et qui confirmeront le rôle de l'Etat en la matière.

Pourquoi est-ce VATIER qui est choisi pour cette responsabilité ? B. SCHWARTZ n'aurait-il pas eu autant sa place à la tête de cette nouvelle direction ? Il se trouve que celle-ci ne lui est pas proposée.

R. VATIER explique le choix de sa personne¹ par le fait que le Ministre O. GUICHARD s'attendait en fait à se voir confier le Ministère de l'Industrie. Ce n'est qu'au tout dernier moment, alors qu'il avait déjà composé son cabinet, qu'on lui aurait finalement proposé celui de l'Education nationale. Pour prendre en charge la nouvelle direction qu'il souhaitait créer, le Ministre et son cabinet auraient alors recherché quelqu'un avec une pratique professionnelle dans la formation d'adultes en milieu professionnel, qui sorte de l'entreprise et qui puisse dialoguer avec les organisations syndicales de salariés et les organisations patronales. J. DELORS aurait alors désigné R. VATIER comme correspondant au profil.

Il reste que B. SCHWARTZ, conseiller à l'éducation permanente au Ministère, peut influencer sur certaines décisions et, selon, « faire tandem » avec R. VATIER ou au contraire, contrepoids. Les relations entre les deux hommes, cordiales, ne sont pas exemptes de tensions et de conflits.

C'est R. VATIER qui hérite de l'épineux dossier « INFA ». L'Institut passe en effet sous la double tutelle de la DDOFC et de la Direction des Enseignements Supérieurs.

Le second fait marquant se produit au niveau local. C'est également d'une nomination qu'il s'agit, celle du nouveau Recteur de l'Académie de Nancy, P. PASTOUR, en

¹ Entretien R. VATIER

avril 1970. Avec sa prise de fonctions, les relations du CUCES² avec l'Université de Nancy vont se tendre. Celui-ci va demander, peu après son arrivée, une Inspection Générale du Ministère sur le fonctionnement et la gestion des deux institutions, CPST-PIC et ACUCES, qui restent liées par convention. Ces tracasseries s'ajoutent aux contrôles entamés par la Cour des Comptes en 1969 et à celui de la Trésorerie Générale. Si bien que c'est presque un mi-temps d'un comptable et de la direction qu'il convient de dégager pour satisfaire à l'ensemble de ces contrôles administratifs.

Les conclusions de ces audits tomberont comme des couperets³.

Si la Cour des Comptes ne relève aucun délit dans la manière dont est tenue la comptabilité du CUCES, elle conclut, d'une part, que les coûts de fonctionnement sont trop élevés et, d'autre part, qu'il est absolument anormal que deux institutions soient chargées d'une même mission. Elle exige leur séparation totale d'ici à la fin de 1972.

Les conclusions de l'Inspection Générale diligentée par le Recteur sont encore plus menaçantes : la plupart des activités de l'ACUCES pourraient tout aussi bien - et même peut-être mieux ? - être prises en charge par l'Education Nationale elle-même.

Tous les débats de cette période vont porter sur la manière d'échapper au démantèlement du CUCES, puis, une fois celui-ci devenu inéluctable, sur les moyens de survie possible pour l'association en tant que telle ou dans sa transformation en institution publique nationale.

Les incertitudes qui pèsent sur l'avenir vont entraîner d'énormes inquiétudes en interne qui vont à leur tour se traduire par des mouvements du personnel dès 1970 et une importante grève des cadres, les 2, 3 et 4 mars 1971. Cette dernière action conduira à la signature d'un accord d'entreprise, le 22 janvier 1973, dont certaines clauses vont laisser rêveurs plus d'un syndicaliste.

En toile de fond, la fragilité budgétaire se confirme avec l'ouverture du « marché de la formation », et donc de la concurrence, qu'entraîne la loi de juillet 1971 et qui rendent improbable le maintien des dérogations dont bénéficie l'ACUCES.

² C'est encore sous l'appellation « CUCES » que se déroulent les activités conjointes de l'ACUCES et du CPST-PIC, l'appellation « ACUCES » n'étant utilisée que dans le cadre officiel, pour l'établissement des budgets ou la signature des conventions et bien entendu pour tout ce qui concerne la vie des instances officielles ou encore justement pour distinguer les activités de l'association de celles de l'ex-institut CUCES.

³ Cf. entretien B. SCHWARTZ, et plusieurs cadres du CUCES et notes manuscrites d'A.-M. PAGEL, réunion du 24 janvier 1972, ACUCES.

Il est grand temps pour certains de songer à leur propre reconversion. C'est le début de la grande hémorragie. La majorité des « chefs historiques » du CUCES va quitter le navire au cours de ces quatre années, les autres les suivront peu après. En 1973, le CUCES a déjà perdu 11% de ses cadres.

B. SCHWARTZ annonce son départ de Nancy au cours d'une réunion du personnel le 24 janvier 1972. Il quitte son poste de directeur du CPST-PIC, mais aussi et surtout, il donne sa démission du Conseil d'Administration de l'ACUCES.

M. DESHONS partira quant à lui, un an plus tard, en janvier 1973. G. BARBARY, prendra sa suite à la direction de l'ACUCES, à titre provisoire, mais un provisoire qui dure.

Au CPST-PIC, c'est C. GAGNY qui assure la très difficile succession de B. SCHWARTZ.

Quant à l'INFA, durant toute cette période, il se débat dans des problèmes inextricables : contrôles administratifs et comptables, vacances de direction toujours davantage prolongées, etc. Les projets de modification de ses statuts n'aboutiront (toujours) pas et les nombreuses interventions, tant sur le plan syndical que politique, qui visent à condamner la confusion qui règne, ainsi que l'absence de transparence, n'arriveront pas à lever le voile de l'inquiétude. C'est presque par hasard que les chercheurs de l'INFA apprendront officiellement en octobre 1972 ce que tout le monde avait déjà compris, à savoir que l'Institut est condamné à disparaître à très court terme...

1 - FAUT-IL MAINTENIR L'INFA ?

11. Les critiques de la Cour des Comptes sur l'activité de l'INFA

« S'il était jugé indispensable de maintenir l'Institut National de la Formation des Adultes, du moins serait-il urgent de définir plus nettement ses missions, dans le cadre d'une politique d'ensemble de l'Education Permanente »

Rapport de la Cour des Comptes, 22 juillet 1970⁴

Dans un rapport remis le 27 juillet au Cabinet du Ministre de l'Education Nationale, la Cour des Comptes émet un certain nombre de critiques sévères sur le fonctionnement de l'INFA.

D'un point de vue financier, elle note en particulier une importante non-utilisation des crédits qui a conduit l'établissement à se constituer un fonds de roulement excessif. Ceci est dû en grande partie au démarrage très lent de l'Institut, à la faiblesse des dépenses des premières années (1963 et 1964), et au fait que les sommes restantes n'ont pas été tout de suite reversées.

Mais les critiques deviennent plus féroces lorsqu'il s'agit de qualifier les principales actions de l'INFA qui n'auraient qu'un « *rapport très indirect avec la formation des adultes* ». Sont citées, à ce propos, la formation des maîtres du cycle terminal pratique, l'action IUT-langues vivantes et la responsabilité du Centre de Documentation sur l'Enseignement Programmé et sa revue...

Autre reproche : le manque de diffusion des résultats de recherches et une trop grande part de sous-traitance à d'autres organismes dans la conduite de certaines recherches.⁵

Sont jugés suspects les liens de l'INFA avec l'ARIP, dont le président, G. PALMADE, est également professeur à l'Institut, ainsi qu'avec l'ACUCES qui réalise des travaux initialement demandés à l'INFA. Si bien qu'on s'interroge. Les recherches menées à l'INFA justifient-elles un institut autonome ? Ne pourraient-elles être confiées au CNRS ou à l'Institut Pédagogique National ?

Sur la question des personnels, la Cour constate que la presque totalité des personnes recrutées l'ont été sur contrat et, toutes, au moins au niveau de maître de conférences, y

⁴ Rapport signé du Premier Président de la Cour des Comptes, Lucien PAYE, à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale « *Activités de l'INFA - observations relatives aux personnels ; dépenses de fonctionnement* », 22 juillet 1970, 12 p.

compris celles qui n'ont pas de doctorat, ce qui laisse supposer que « *les assimilations ont été consenties avec une certaine libéralité* ». ⁵ Viennent ensuite des considérations sur le cumul de certains avec des fonctions exercées à l'extérieur, sur des indemnités systématiques qui semblent versées de manière forfaitaire, sur un nombre d'heures de vacances trop important, et sur des frais de déplacements entre Paris et Nancy jugés abusifs.

Si certaines critiques de la Cour des Comptes tombent juste, beaucoup d'autres portent sur des missions que l'Etat lui-même a confiées à l'Institut (comme la réalisation de certaines actions) ou sur la responsabilité qu'il a dans la non-atteinte de certains objectifs (par exemple dans la question du statut du personnel). Il est donc possible de démontrer presque chacun de ses arguments. Ce sera fait, quoiqu'avec beaucoup de retard, grâce à une réponse aux différents points du référé où les voix de M. LESNE, pour la partie qui le concerne, et celle de B. SCHWARTZ, pour la période précédente, ⁷ se mêlent.

Par ailleurs, « *certaines mesures susceptibles de permettre à l'INFA un meilleur fonctionnement et une meilleure efficacité* » sont prises.

Ces mesures ont même devancé le rapport du référé, puisque la première de celles-ci s'est traduite par le changement de direction, qui doit permettre le « décrochage » de l'INFA du CUCES. Il n'est pourtant pas alors envisagé de « coupure totale » :

« (...) il est certain que de façon immanquable l'INFA va être amené à avoir une personnalité distincte de celle du CUCES, ses missions, ses moyens étant différents. Par conséquent le « complexe INFA-CUCES » qui représentait jusqu'à présent un ensemble de moyens groupés sous la même animation va s'effacer au profit de deux établissements qui coordonneront leurs actions et entretiendront des rapports de bon voisinage. » ⁸

⁵ Notamment celle qui est consacrée aux thèmes « Formation, progrès, changements » (p. 3)

⁶ Sur ce point B. SCHWARTZ répondra qu'il n'y a « *aucune chance de recruter des gens comme assistants ou même comme Maîtres-assistants débutants, en leur demandant en plus des charges et servitudes qui sont très supérieures à celles de l'Education Nationale. Là encore, je voudrais qu'on comprenne qu'il y avait deux hypothèses : ou bien (...) on décide de prendre des Maîtres-assistants et Assistants comme à l'Université selon les mêmes critères en les payant autant et en leur demandant les mêmes services ou bien, on accepte l'idée et c'est celle que nous avons prise, qu'on leur demande beaucoup plus, auquel cas, il faut les payer plus* ». M. LESNE abonde dans son sens en précisant « *qu'actuellement on ne trouve pas d'universitaires qui accepteraient les charges et les servitudes de l'INFA, ni même des universitaires se consacrant entièrement au domaine de l'éducation des adultes. Il faut donc prendre des jeunes, les payer un peu plus et les former. C'est ce qui est fait conformément aux statuts.* » Annexe I, Réponses aux divers points du référé, 6 p., p. 4.

⁷ Il s'agit de la retranscription de paroles de B. SCHWARTZ enregistrées sur bande magnétique

⁸ M. LESNE, Compte rendu du CA de l'INFA du 2 juin 1970

Le transfert des services administratifs à PARIS, le changement de secrétaire général en janvier 1970⁹, constituent la base d'une « restructuration » qui se poursuivra par étapes avec :

- l'arrêt d'une politique de publication, avec le lancement de la collection rouge « Les documents de l'INFA »
- l'apurement de la situation de la bibliothèque (séparation des fonds INFA-CUCES, réaménagement complet dans un autre local, reproduction du fichier pour l'échelon parisien...)
- la constitution de nouvelles équipes

Ces mesures seront complétées par l'établissement d'un budget par objectif et d'un compte rendu d'activité pour l'année 1970.

R. VATIER qui préside pour la première fois le Conseil d'Administration de l'INFA¹⁰ le 2 juin 1970 assure que l'Institut est appelé à jouer un rôle important en matière de formation continue notamment par des observations, suggestions ou indications sur les actions à entreprendre, mais il faut pour cela que la gestion de l'INFA soit exemplaire :

« quoique pédagogues il nous faudra intensifier nos efforts pour montrer une réelle compétence technique en ce domaine. Notre gestion doit être au-dessus de tout soupçon »

R. VATIER réitère son soutien à l'INFA au cours du Conseil suivant du 15 décembre 1970. Il informe en effet les administrateurs qu'afin de mieux répondre aux critiques de la Cour des Comptes, qui s'interroge sur le bien-fondé de maintenir l'institut, il a demandé qu'on fasse une Inspection Générale et a par ailleurs répondu au Ministre :

« qu'au vu de ce qui est en puissance à l'INFA (...) se serait perdre quelque chose de capital et de qualitatif de le supprimer. Mais il faut maintenant que l'INFA en soi, son directeur, son personnel et son conseil prouvent à tout un chacun qu'il peut effectivement contribuer à développer largement ce qu'on a appelé "Education Permanente", "Formation continue", etc. »

La mission d'Inspection,¹¹ même si elle reconnaît la faiblesse de la gestion précédente, contribue en effet à relativiser fortement les critiques de la Cour des Comptes.¹² Elle fait

⁹ M. PARRAULT précédemment secrétaire général de l'INAS succède à M. JOBA en janvier 1970

¹⁰ La Présidence du CA revient alternativement à R. VATIER, DDOFC, et à M. PINET, Directeur des enseignements supérieurs

¹¹ Menée par P. TAIEB, J.-F. PERNOT et ELMARY, Inspecteurs d'Administration

¹² « L'institut National pour la Formation des Adultes a connu une période de démarrage difficile (...) dans le passé, toute l'activité a été dominée par le souci d'ouvrir des voies, d'explorer un domaine mal connu par tous les moyens. Il est certain que beaucoup de tâtonnements, d'erreurs et

également quelques propositions « objectives » en vue d'améliorer les conditions de fonctionnement de l'Institut après une « *période de flottement désormais dépassée* ». Il convient selon elle :

- de mettre en place, en interne, les structures, les liaisons et les contrôles nécessaires au fonctionnement des équipes, à la coordination de leurs travaux et à l'exploitation de leurs résultats,
- d'établir avec le « monde extérieur » toutes les relations indispensables.

Mais les délais pour réaliser cette inspection ayant été relativement longs, au moment où elle rend ses conclusions, la situation a de nouveau changé et l'Institut se prépare à vivre une nouvelle vacance de direction...

d'irrégularités ont marqué cette phase. En matière de gestion financière et d'administration des Personnels notamment la Cour des Comptes a pu justement relever toute une série de faits critiquables. Nous ne méconnaissons ni la réalité ni parfois même les suites fâcheuses de ces errements mais nous estimons qu'ils étaient inévitables compte tenu du caractère d'incertitude des missions à effectuer et de la médiocrité de l'échelon administration dont on n'a compris que très récemment la nécessité et les besoins. » Rapport concernant l'INFA, Inspection Générale, 38 p. (conclusion, p. 37)

12. La « période LESNE »

Le 28 janvier 1970, alors que l'INFA est sans direction officielle depuis plus de neuf mois (depuis que B. SCHWARTZ n'a pas renouvelé son contrat de direction en avril 1969¹³), une réunion est organisée au Ministère avec deux responsables de l'Administration¹⁴, B. SCHWARTZ et M. LESNE. Cette réunion a pour objet d'étudier les conditions de fonctionnement de l'INFA, avec notamment l'installation d'un échelon parisien. Il s'agit en fait d'apaiser les craintes qui pèsent sur l'avenir afin de pousser M. LESNE à accepter de prendre la direction de l'Institut. Ce dernier se laisse finalement convaincre et, par lettre du 10 février 1970 à M. BILLECOQ, Secrétaire d'Etat à l'Enseignement technique, il confirme que grâce aux assurances qu'il a obtenues, il accepte la « *tâche extrêmement difficile qu'est la direction de l'INFA* » :

« Vous avez bien voulu me prodiguer tous apaisements et promettre votre aide directe en ce qui concerne les problèmes qui pourraient surgir lors de l'implantation de l'échelon parisien. Vous avez également insisté sur la volonté administrative de faire de l'INFA un instrument efficace d'éducation permanente (...).

*Je vous serais très reconnaissant (...) de bien vouloir me confirmer si je reproduis bien votre pensée ... »*¹⁵

C'est presque à regret, et on le voit, avec moult précautions, que M. LESNE consent à assumer la direction de l'INFA. Mais il a obtenu des assurances sur les moyens qui seront consacrés à l'Institut et un accord sur la nécessité de réformer les statuts et de coordonner l'action de l'INFA avec les objectifs du 6ème Plan en matière d'éducation permanente. Il estime ces deux dernières conditions en effet nécessaires pour que l'INFA puisse « dégager sa personnalité » et s'inscrire dans une perspective à long terme.

Cependant, M. LESNE est encore retenu par des engagements qui le lient à la fois au CNAM, où il exerce depuis 1966 les fonctions de directeur-adjoint, et au Ministère où il est conseiller technique auprès du Directeur Délégué à l'Enseignement Supérieur¹⁶. Ce n'est finalement qu'à partir de septembre 1970 qu'il deviendra directeur à plein temps de l'INFA. G. MALGLAIVE resté à Nancy mais en fréquents déplacements sur Paris assure de fait une certaine liaison¹⁷ entre les échelons nancéien et parisien, ce dernier étant en train de s'installer dans les locaux de Boulogne. M. LESNE entreprend la restructuration de l'INFA, nécessité par la « clarification » des rapports de l'Institut avec le CUCES (cf.

¹³ Rappelons qu'il assure cependant un suivi de l'INFA, au moins jusqu'en juillet 1969. Par la suite, si ce suivi se poursuit, c'est avec une distance encore plus grande

¹⁴ Il s'agit de MM. SALOMON et THOUVENIN

¹⁵ Lettre du 10 février 1970 de M. LESNE à M. BILLECOQ

¹⁶ Depuis le 1er janvier 1969 (Décision du 15-01-69, BOEN n° 4 du 23-01-69)

chapitre précédent) et par la longue vacance de la direction. Des postes administratifs nouveaux sont notamment créés.¹⁸ Six équipes travaillent alors à l'INFA, réunissant une quarantaine de chercheurs :

- une équipe chargée d'études à caractère socio-économique appliquées à la pédagogie des adultes,
- l'équipe psycho-pédagogie,
- l'équipe recherche et formation en enseignement programmé,
- une équipe qui étudie les problèmes liés au changement et au progrès,
- une équipe qui s'occupe de la revue,

La sixième équipe est chargée de rassembler la documentation¹⁹.

Mais quel doit être leur rôle et celui de l'INFA dans le jeu qui se joue au niveau national ?

Deux tendances s'expriment en Conseil :

- l'INFA doit faire de la formation (et beaucoup de formation),
- l'INFA est un organisme qui est en relation avec d'autres organismes faisant de la formation.

Mais une équipe d'une quarantaine de personnes peut-elle absorber la recherche pédagogique, la formation et la documentation, le tout représentant, selon M. LESNE, un champ extrêmement vaste ? R. VATIER n'est pas d'accord avec cette manière de poser les problèmes. Il considère comme essentiel le rôle que doit jouer l'INFA dans le cadre des accords de juillet 1970. Il faudra en particulier former, selon lui, d'ici à 1975, au minimum 4 000 formateurs à temps plein et pas loin de 40 000 à temps partiel. C'est à l'INFA de réfléchir à des solutions qui permettent d'y réussir.

*« Si l'on ne peut pas, dit-il, en n'ayant que quarante personnes à l'intérieur de l'INFA, faire la démonstration des services qu'il peut apporter, il n'est pas douteux que l'INFA ne trouvera personne pour défendre des aides supplémentaires ».*²⁰

De malentendus en déceptions et dans l'attente de modifications statutaires qui n'arrivent jamais, le conflit s'installe entre M. LESNE et R. VATIER. Pour ce dernier, l'INFA trop préoccupé par ses travaux de recherche ne fait aucun effort pour s'inscrire dans une dynamique d'action et de propositions et laisse d'autres organismes occuper le terrain.

¹⁷ Entretien G. MALGLAIVE

¹⁸ Ils ne seront finalement pas pourvus.

¹⁹ L'organisation de la documentation pose de très sérieux problèmes. l'INFA a hérité d'un CDEP apparemment très peu structuré. A cela s'ajoutent les difficultés de liaisons entre les documentations nancéiennes et parisiennes ainsi que de nombreux déménagements qui obligent à chaque fois une nouvelle réorganisation. Cf. Fiche-Action **II-A/2** (annexe)

²⁰ R. VATIER, compte rendu du Conseil d'Administration de l'INFA du 15 décembre 1970.

Pour M. LESNE, on ne donne pas à l'INFA les moyens de ses ambitions et la Direction Déléguée à l'orientation et à la formation continue fait écran à son action et le met à l'écart de toute décision :

*« Personne à l'INFA, ni même son directeur, ne participe aux diverses commissions de travail du Ministère de l'Education Nationale sur l'Education Permanente. On pourrait presque parler de quarantaine de l'INFA ».*²¹

Dans le même temps, l'INFA occupe une position marginale par rapport à la Direction des Universités et des Etablissements d'enseignement supérieur. Il traîne comme un boulet sa structure administrative bureaucratique et ses contraintes budgétaires. Il ne se passe pas un jour sans que des tracasseries n'en viennent perturber le fonctionnement, comme par exemple le refus de l'agent comptable d'accorder des frais de déplacements à tel intervenant, de régler des vacances, de déroger aux règles d'embauche,²² etc. Le problème du recrutement du personnel n'est toujours pas réglé. A cela s'ajoutent des problèmes de locaux. L'Hôtel de Noailles est toujours en réfection²³ et les locaux de Boulogne, insuffisants, obligent les équipes à se disperser sur Paris. L'échelon parisien travaille dans « des conditions matérielles déplorables ».

La déconvenue est forte pour M. LESNE qui, dès décembre 1970, envisage de démissionner :

*« A l'heure actuelle, je suis le seul titulaire et je ne vous cache pas que je comptais présenter ma démission parce que j'estime ne plus pouvoir assurer ma mission ».*²⁴

Le Conseil, souhaitant tempérer, renvoie à l'équipe de l'INFA le soin de réfléchir en interne à des orientations à long terme et en particulier à la mission de formation de formateurs de l'institut.

Pendant ce temps, à Nancy, on s'inquiète. Des rumeurs circulent sur la suppression prochaine de l'échelon nancéien. La section SNEsup de l'INFA, appuyée par les sections

²¹ M. LESNE, compte rendu du Comité de direction de l'INFA du 15 décembre 1970

²² En particulier celle de P. BOLO, rédactrice de la revue Education Permanente, qui doit, selon les clarifications imposées par la Cour des Comptes, réintégrer le CUCES et pour qui est demandée une dérogation concernant les conditions d'embauche, afin qu'elle puisse continuer son travail à l'INFA. Ceci sera refusé par le Contrôleur financier :

« Vous estimez [en l'absence de diplôme de l'Enseignement supérieur] que sa compétence et son dynamisme permette de considérer Mme BOLO comme "personne qualifiée" Je crois devoir vous rappeler que la notion de personne qualifiée figure au titre II du décret du 1er octobre 1965 traitant "des personnels assurant l'enseignement supérieur". Les titres universitaires produits par Mme BOLO ne me permettent pas, en l'état actuel de mes informations, de considérer qu'elle puisse valablement invoquer le bénéfice de ce texte ». Lettre du Contrôleur financier du 1er octobre 1970 à l'administrateur de l'échelon parisien de l'INFA.

²³ Des rumeurs circulent même que d'autres organismes que l'INFA y seraient logés

²⁴ Ibid.

CGT et CFDT du CUCES,²⁵ s'émeut face à cette situation et en alerte les « autorités responsables ». J.-J. SERVANT-SCHREIBER, député, écrit à O. GUICHARD que cette question « *réclame d'urgence une mesure d'autorité de [sa] part* ». ²⁶ Tous obtiennent la garantie que l'échelon nancéen sera préservé. D'ailleurs, le transfert de l'INFA dans son entier, revenant à transférer son siège, ne pourrait résulter que d'une annulation ou d'une modification du décret portant création de l'INFA. Les syndicats se félicitent des réponses obtenues mais disent rester « vigilants ».

A Nancy, sont restées basées les équipes « psychopédagogie », « enseignement programmé » et, partiellement, les équipes « Education Nationale » (formation des maîtres) et « sociologie de l'éducation des adultes », ainsi qu'une partie des personnels de la documentation.²⁷

A Paris, la situation continue de se dégrader. M. LESNE n'obtient aucune des aides qu'il a demandées et ne trouve aucun appui au Ministère. Le Budget 1971 n'est pas augmenté et par surcroît, son adoption par le Conseil est différée pour la raison que sa présentation n'est pas conforme.²⁸ Le climat au sein des équipes est lui-même altéré par une « affaire » de non-renouvellement de contrat²⁹ qui oppose un des chercheurs de l'équipe PALMADE au Directeur. Cet épisode ajoute encore à la tension qui existait déjà entre G. PALMADE et M. LESNE. C'est probablement la goutte qui fait déborder le vase. M. LESNE démissionne de ses fonctions par lettre au Secrétaire d'Etat au Ministère de l'Education Nationale datée du 16 mars 1971. Sa démission sera finalement acceptée à compter du 1er juin, au moment même où l'INFA emménage, enfin, dans les locaux rénovés de l'Hôtel de Noailles. La direction de M. LESNE à l'INFA n'aura donc duré que 13 à 15 mois tout au plus. Elle n'aura guère permis à l'Institut de se repositionner par rapport aux mutations en cours dans le champ de la formation. La loi du 16 juillet 1971 est votée alors que l'INFA n'a plus de responsable et que commence pour lui une nouvelle période d'incertitudes.

Cette situation inquiète encore un peu plus les chercheurs et repose de manière indirecte la question de savoir s'il convient toujours de maintenir l'Institut...

²⁵ Tract intersyndical du 21 décembre 1970

²⁶ Lettre de J.-J. SERVANT-SCHREIBER à O. GUICHARD (AN, carton 850 198/2)

²⁷ Cf. annexe 2-421, « Répartition des effectifs entre Paris et Nancy à compter du 16 septembre 1970 »

²⁸ Le CA avait demandé le 15 décembre 1970 que le budget soit présenté par actions et par objectifs. Mais le bref délai entre les deux réunions (la séance d'étude du budget se tient le 15 janvier 1971) n'a pas permis la modification de la présentation.

²⁹ Il est reproché au chercheur en question de n'avoir rien produit depuis son arrivée à l'INFA. Mais le personnel de l'INFA fait corps pour défendre ce collègue et fait intervenir dans l'affaire les représentants du personnel et les syndicats face à la direction.

13. Nouvel intérim, nouvelle direction, nouveaux statuts ?

La nouvelle situation de l'INFA oblige à faire le point. R. VATIER, en accord avec les autres Directions du Ministère souhaite faire conduire la réflexion par un groupe de « trois sages », personnalités indépendantes, qui pourraient, grâce à leur extériorité proposer « *des missions et des principes auxquels devrait satisfaire l'activité de l'INFA* ».

Conformément à l'esprit de l'accord du 7 juillet 1970, ce groupe se doit d'être « paritaire ».

C'est ainsi qu'on demande à :

- un syndicaliste, M. FAIST,
- un universitaire, M. TABATONI,
- un chef d'entreprise, M. MYON (également fondateur du CESI),

de mener à bien cette réflexion. B. LIETARD, pour le Ministère, en assure l'assistance technique.

Le groupe de travail s'efforce d'effectuer sa mission dans des délais les plus courts possibles, de mai à septembre 1971. En effet, la situation de l'INFA ne peut attendre : 32 des 46 contrats arrivent à échéance d'ici à décembre 1971 ! Un certain nombre de rencontres et de réunions de travail sont organisées. On entend ainsi les auteurs du rapport de l'Inspection Générale, P. PARRAULT, secrétaire général de l'INFA, des membres et des représentants du personnel, B. SCHWARTZ, ainsi que MM. AUBA, chargé de mission à la recherche pédagogique, VATIER, SCHEFFKNECHT (représentant le CUCES), LESNE.

Une synthèse de ces travaux conduit à la production d'un « essai de diagnostic » sur la situation actuelle de l'INFA qui permet de retenir une photographie en 7 points :

- insuffisance de la structure administrative,
- liaison entre la recherche et les actions en formation trop faible,³⁰
- absence d'une véritable gestion de la recherche,
- problèmes liés au personnel formateur-chercheur (dont le profil contrairement à ce qui avait été souhaité est majoritairement universitaire),
- problèmes de relations avec l'Administration Centrale (attributions respectives des tutelles pas assez précisées),

- difficultés conjoncturelles : durcissement administratif à la suite du référé de la Cour des Comptes, absence de direction,

- manque de rayonnement de l'institut, qui paraît replié sur lui-même, à la recherche de sa spécificité en tant qu'organisme para universitaire.

Le groupe des sages dessine alors quelques perspectives. Les missions de l'INFA doivent se développer dans le sens de la recherche pédagogique liée à l'action :

*« Le groupe insiste sur la nécessité d'un organisme public retenant comme thèmes d'action principaux ceux qui constituent la trilogie de Monsieur SCHWARTZ : formation directe, formation de formateurs, recherche ».*³¹

La mission « d'animation » s'avère également indispensable.

Les sages préconisent une souplesse de l'institution et une autonomie financière nécessaires, une implication plus grande des membres du Conseil d'administration et le renforcement du rôle du Conseil Scientifique, qui aurait :

- à déterminer les programmes de recherche,
- à conseiller en ce qui concerne le recrutement de chercheurs ,
- à apporter un appui aux chercheurs et une évaluation de la qualité des travaux.

On attend donc des membres de ce conseil une certaine disponibilité. Il faut, disent-ils, tirer les leçons du passé. Les sages font ici allusion au précédent Conseil Scientifique, nommé par arrêté du 24 mars 1966,³² qui ne s'est, semble-t-il, quasiment jamais réuni.

Quant à la question des personnels, une solution, « qui n'est pas évidente » devra être recherchée pour établir des passages possibles entre établissement privés et structures universitaires. Il est envisagé une formule de type « détachement » pour les uns, contrats pour les autres, mais sans plus de précisions. Le groupe ne prend pas non plus parti en ce qui concerne le maintien ou non de l'échelon nancéien. Les solutions à long terme devront être approfondies. Mais en attendant, étant donné l'urgence de la situation, des mesures provisoires doivent être prises, dont :

- la prolongation systématique des contrats jusqu'au 31 décembre 1971,
- une levée du contrôle financier a priori,
- la nomination d'un responsable dès la rentrée.

³⁰ Les sages notent à ce propos que les Sciences de l'Education n'étaient peut-être pas suffisamment représentées et regrettent que le Conseil Scientifique n'ait pas joué sur ce point un rôle actif. Rapport de la mission sur l'INFA, septembre 1971, 15 p. (p. 5)

³¹ Ibid. p. 9

³² Il comprenait B. SCHWARTZ, professeur à la faculté des sciences de Nancy, J. SCHNEIDER, doyen de la faculté de lettres et sciences humaines à Nancy, G. MIALARET, professeur à la faculté de lettres et sciences humaines à Caen, J. STOETZEL, professeur à la faculté de lettres et sciences humaines de Paris et M. LESNE, professeur à la faculté de lettres et sciences humaines de Nancy.

Sur ce dernier point les choses vont traîner, car plusieurs personnalités pressenties pour occuper ces fonctions déclinent l'offre qui leur est faite. Les représentants du personnel expriment à plusieurs reprises leur vive inquiétude.

Dans une note du 5 octobre 1971 à R. VATIER, signée de l'ensemble des chercheurs de Nancy et Paris, ils font remarquer :

*« Alors que partout la formation des adultes prend un développement croissant, que l'inter-groupe formation du VIème Plan a insisté sur la nécessité de développer la recherche pédagogique et les actions pilotes en ce domaine, citant expressément l'INFA, l'ensemble des chercheurs est profondément inquiet de constater le blocage institutionnel et le manque d'essor de l'organisme ».*³³

Plus la situation se prolonge, plus il semble en effet improbable que l'INFA trouve sa place dans la profonde restructuration en cours du paysage institutionnel de la formation. Il est bel et bien en train de rater le coche.

Ce rapport des sages n'apporte pas grand chose de nouveau. Il ne fait finalement que reprendre les principales idées que défendent B. SCHWARTZ et le CUCES depuis un certain nombre d'années déjà. Au niveau du Ministère, il est considéré comme « intéressant dans sa partie constructive ». Une note confidentielle³⁴ à R. VATIER souligne cependant qu'il « ne fait qu'effleurer dans sa partie descriptive, le vrai problème qui est celui des hommes ».

D'après cette note en effet, il est tout à fait possible d'opérer les modifications statutaires de l'organisme. Il suffirait de « substituer à l'INFA un autre organisme dont le nom et le sigle seraient différents ». A l'occasion de cette « substitution » une partie seulement des contrats seraient renouvelée.³⁵ Il conviendrait encore de couper l'INFA « géographiquement, administrativement et psychologiquement » de Nancy et encore de trouver un directeur qui « accepte de diriger » et de mettre en marche un programme d'action « précis, limité, finançable et plus pratique que fondamentaliste ». Le statut du personnel, qui doit rester contractuel serait revu pour permettre des passerelles du public au privé et soumis au statut de droit privé quant aux horaires de travail et aux vacances. « En tout état de cause, est-il encore écrit, le nouvel institut ne doit pas être réceptacle des laissés pour compte de l'Université ou de la profession », ce qui peut laisser entendre que le précédent l'était ? Il est proposé que deux commissions, l'une administrative, l'autre

³³ Note de l'ensemble du personnel de l'INFA à R. VATIER du 5 octobre 1971

³⁴ Note confidentielle pour M. VATIER du Ministère (JD/JM n° 413), 20 août 1971, signature non identifiée

³⁵ « Après examen cas par cas des niveaux de base et des travaux faits depuis 1965 » Ibid.

pédagogique, mettent en œuvre cette réforme. Les jours de l'INFA sont dorénavant comptés.

Pendant ce temps pourtant, les équipes s'organisent comme elles le peuvent et l'action continue quoiqu'avec des difficultés et de nombreux retards de paiement. P. PARRAULT, Secrétaire Général, est chargé³⁶ de l'intérim des fonctions de direction.

Contre toute attente, une nouvelle grosse action va échoir à l'INFA au cours de cette période confuse et débiter en octobre 1971, la formation des animateurs des CIFFA.³⁷ (Centres Intégrés de Formation de Formateurs d'Adultes), qui constituent une préfiguration du réseau public de formation continue. Le contrat en avait été initialement passé entre la DDOFC et l'ACUCES. Depuis janvier, l'Association a déjà travaillé à débroussailler le dossier et a présenté un projet de formation qui a été accepté. Mais le contrôleur financier devait, au dernier moment, refuser de signer la convention et donc, de financer l'opération, sous le prétexte qu'une action du service public ne pouvait être réalisée par une association de statut privé. En désespoir de cause, les responsables de l'ACUCES et de la DDOFC (à cette époque déjà plusieurs cadres du CUCES ont quitté l'association pour être détachés au Ministère³⁸ et travaillent au côté de R. VATIER) se tournent donc vers l'INFA et vers la seule personne capable à leurs yeux de prendre en charge cette action, du fait de ses précédentes responsabilités dans la formation des maîtres, G. MALGLAIVE. Peu d'autres actions seront initiées durant cette période.

Le 25 novembre 1971, enfin, l'INFA a trouvé son nouveau directeur, R. CUQ, qui était précédemment chargé des fonctions de Directeur-Adjoint à Censier. R. VATIER définit ainsi sa mission :

« Nous allons devoir doter l'INFA d'un cadre lui permettant de faire face efficacement au développement engagé de la formation continue.

C'est dans ce cadre qu'a été mis en place un fonctionnaire chargé des fonctions de Directeur, M. CUQ, qui doit nous faire prochainement des propositions concernant les statuts, le Conseil d'administration et le Conseil Scientifique. »³⁹

R. CUQ arrive dans un « beau désordre »⁴⁰ et, avec beaucoup d'optimisme, il entreprend de monter les grands projets qui doivent faire de l'INFA un « haut-lieu » de la formation

³⁶ Arrêté du 29 octobre 1971

³⁷ Cf. Fiche-Action II-B/2

³⁸ dont J.-J. SCHEFFKNECHT et P. CASPAR à temps partiel, qui consacre l'autre partie de son temps à Quaternaire.

³⁹ Note de R. VATIER à M. BENOIST, directeur-adjoint au Cabinet du Ministère, du 8 décembre 1971 (AN, carton 850 198-2)

continue dans le secteur public. Quelques actions et recherches sont initiées⁴¹ et l'INFA prend l'initiative de nouveaux contacts, notamment avec les universités parisiennes.

Parallèlement une énième réflexion sur l'élaboration de nouveaux statuts est entamée. Un avant-projet daté du 10 février 1972, dans lequel l'INFA prend le nom d'INFEP (Institut National de Formation et d'Education Permanente), est envoyé au Ministère. Manifestement on demande à ses auteurs d'en revoir la copie. Trop d'imprécisions, voire de « *l'inconscience et de la légèreté* », leur sont reprochées. « *Un cadre aussi imprécis doit entraîner inévitablement à la confusion ou à une position monopolistique tendance "impérialiste"* » et laisse la voie à « *toutes les missions possibles et imaginables* ».⁴²

L'INFA travaille donc à une autre nouvelle version qui doit être portée à la connaissance des administrateurs du Conseil pour la séance du... 17 octobre 1972, la séance même où R. VATIER annoncera officiellement la suppression imminente de l'INFA au profit de l'ADEP !

Entre temps, le climat s'est dégradé entre R. CUQ et l'Administration, notamment avec le Secrétaire d'Etat aux universités pour une question très confuse de l'octroi d'une partie de l'Hôtel de Noailles, initialement réservé au seul INFA, à un obscur organisme, l'ICSU⁴³... Il semble en fait que deux personnalités importantes de l'Etat se soient personnellement engagées, sans se concerter, auprès des deux organismes, en garantissant à chacun la jouissance exclusive de ces locaux. Dans ce conflit, R. CUQ obtient le soutien du Conseil d'administration qui vote à l'unanimité moins une abstention une motion en ce sens :

« *Le Conseil d'administration de l'INFA réuni le 26 juin 1972 :*

- 1) *Signale que les changements et transferts qui ont été imposés à l'Etablissement depuis cinq ans, de Nancy à Boulogne, puis à Paris, 51 bd de Montmorency, lui sont extrêmement préjudiciables : la Cour des Comptes avait, en son temps, souligné le caractère tout à fait anormal de ce nomadisme et d'une telle dispersion.*
- 2) *Estime nécessaire une stabilisation de la situation et remarque que l'Hôtel de Noailles a été affecté à l'INFA sans aucune restriction.*
- 3) *Exprime de ce fait ses vives inquiétudes à propos de l'implantation d'un autre organisme au 51 bd de Montmorency, au moment où l'INFA est appelé à accroître ses moyens techniques, pédagogiques, ainsi qu'en personnel administratif et enseignant.*

⁴⁰ Entretien R. CUQ

⁴¹ Cf. Fiches-Actions **II-B/3 et II-C** (annexe)

⁴² Note manuscrite reçue par R. VATIER, le 21 février 1972 sur les nouveaux statuts de l'INFA. Auteur non identifié. (AN carton 850 198/01)

⁴³ Conseil International des Unions Scientifiques. Des rumeurs courent sur cet organisme, dirigé par un américain, qui servirait, selon celles-ci, de couverture pour l'activité du CIA en France

4) *En conséquence, accorde son soutien total à l'action menée par le Directeur pour le maintien de l'Etablissement dans les locaux actuels* ».

Mais il est probable que l'intervention des syndicats dans cette affaire-là n'ait pas été du goût de tout le monde.

Autre sujet de préoccupation, les mandats des administrateurs de l'INFA, en raison des difficultés de fonctionnement et de l'absence prolongée de réunions (aucune réunion ne s'est tenu entre le 15 décembre 1970 et le 26 juin 1972), n'ont pas été reconduits en temps et en heure, si bien que le Conseil est quasi clandestin ! Cette situation fait l'objet, le 22 juin 1972, d'une question écrite à l'Assemblée Nationale, déposée par M. ANDRIEUX, député du Pas de Calais.⁴⁴

M. PINET, Directeur des enseignements supérieurs, a pu obtenir par arrêté la prorogation du pouvoir des administrateurs jusqu'au 30 juin 1972, ce qui lui a permis de réunir le Conseil et de régler les problèmes financiers notamment. Mais ce n'est que partie remise car au 1er juillet, tout est à recommencer. Cette fois la prorogation est refusée à M. PINET. A partir d'un échange de notes entre MM. PINET et VATIER, on peut faire l'hypothèse que l'INFA représente sans doute un enjeu de pouvoir entre les deux directions de tutelle, la DDOFC et la Direction des enseignements supérieurs. Cette dernière n'est semble-t-il pas entièrement informée des projets qui se trament en arrière plan, puisque M. PINET demande par écrit à R. VATIER le 18 juillet 1972 :

« Responsable de la gestion de cet établissement, je suis tenu à des formalités indispensables pour assurer son budget et veiller à son exécution (...)

*Aussi j'attacherais le plus grand prix à connaître votre position sur l'avenir de l'INFA et sur la nécessité d'obtenir de M. MANSILLON, chef de cabinet du Ministre, la prorogation qui vient de m'être refusée. »*⁴⁵

Mais tout le monde sent bien qu'il se prépare quelque chose. Le changement de Ministre (J. FONTANET remplace O. GUICHARD), qui intervient le 6 juillet 1972, n'aura pas d'incidence. Les jeux sont déjà faits. Le climat détestable qui règne alors vient de ce que l'information n'en est pas diffusée et que les principaux concernés, les personnels de l'INFA, nagent en pleine incertitude quant à l'avenir qui leur est réservé.

⁴⁴ Portée en annexe 2-414

⁴⁵ Note de M. PINET à R. VATIER du 18 juillet 1972 (AN, carton 850 198/02)

14. Vers l'ADEP

« A la surprise générale, alors qu'on s'attendait à une discussion sur les programmes d'objectifs 73 et sur la politique générale de l'établissement, le Président explique dans un exposé long et embarrassé, que les missions de l'INFA pourraient à l'avenir, être reprises par d'autres organismes (la recherche dans les universités et la formation dans les CIFFA) et conclut sur la nécessité d'une transformation à terme de l'Etablissement, en évoquant le projet, d'ailleurs vague et lointain, d'une Agence pour le Développement de l'Education Permanente (ADEP). »

Conférence de Presse, 7 novembre 1972⁴⁶

De manière officielle en tous cas, rien ne laissait présager le coup de théâtre du Conseil d'administration du 17 octobre 1972. Ni les échanges du précédent conseil du 26 juin, ni l'ordre du jour annoncé.⁴⁷ L'INFA avait par ailleurs reçu un agrément du Comité Interministériel par arrêté du 5 juin 1972, qui le confortait dans ses missions de recherche sur l'Education Permanente, de formation de spécialistes et de documentation-information.

Présidé par R. VATIER, le Conseil se réunit *« grâce à d'incessantes démarches auprès du Ministère de l'Education Nationale »*. Là, les administrateurs et les représentants du personnel apprennent, du directeur de la DDOFC, que des « projets » sont à l'étude. C'est alors qu'intervient le représentant de la CGT qui *« met en évidence l'imminence du projet et sa certitude, puisqu'il est déjà budgété »*.

En effet, c'est par le projet de budget 1973 que l'information a transpiré quelques jours auparavant : la ligne budgétaire de l'INFA n'existe plus. Elle a éclaté entre une ADEP qui n'existe pas encore (3 324 720,00 F) et l'INRDP (1 662 360,00 F).

L'INFA est donc appelé à disparaître dès la fin de 1972 par, accusent les syndicats, *« une décision unilatérale et quasi-clandestine du Ministère de l'Education Nationale »*.⁴⁸

Il est vrai que le secret qui a entouré les décisions, l'absence totale de concertation de certaines fractions directement concernées - les personnels mais également le Conseil National de l'enseignement supérieur et de la recherche - et, enfin, la désastreuse

⁴⁶ Communiqué, Conférence de Presse SNAU-SNEsup du 7 novembre 1972 (3 p.)

⁴⁷ Le Conseil du 10 octobre devait définir les objectifs pour 1973, mais il a été retardé au 17.

reconnaissance officielle des faits par un R. VATIER mis au pied du mur, ne pouvaient que provoquer colère et indignation. Plusieurs interventions sont tentées par les syndicats de l'INFA, auprès des sénateurs, des parlementaires et du grand public par divers articles dans la presse régionale et nationale, mais la situation des chercheurs de l'Institut apparaît bien marginale et si elle provoque une « vive émotion », ils ne recueillent que peu de soutien.

Le 13 novembre 1972, un arrêté décharge R. CUQ de ses fonctions de direction, tandis qu'un autre désigne, en la personne de G. PAGES, un administrateur provisoire pour « liquider » les affaires de l'INFA.

Les missions de l'Institut seront réparties comme suit :

- la recherche fondamentale, dans les universités,
- la recherche appliquée, dans les centres régionaux de documentation pédagogique,
- la formation de formateurs, dans les CIFFA (que l'INFA contribue alors à créer).

Plusieurs communiqués syndicaux insistent alors sur le fait que le Ministère souhaite favoriser au détriment de l'INFA « un autre organisme d'éducation permanente, le CUCES » en passant avec lui une convention et en lui assurant un développement non plus seulement régional mais national.

Décidément, la rupture de 1969, encore très mal digérée, aura laissé bien des rancœurs et des incompréhensions. En outre, le fait que des responsables du CUCES d'alors, B. SCHWARTZ et J.-J. SCHEFFKNECHT⁴⁹ principalement, aient pris au Ministère, comme on le suppose à juste titre, une part active à la création de l'ADEP (et des CIFFA précédemment) n'arrange rien à l'affaire.

Quant à l'avenir professionnel des chercheurs, il est étudié cas par cas. Quelques-uns n'ont pas attendu pour partir l'officialisation de la suppression de l'INFA. Ceux qui restent se voient proposer le transfert de leur poste soit en université, soit dans la future ADEP pour ceux de l'équipe « Education nationale ». C'est une aubaine pour le département des sciences de l'éducation de l'Université de Nancy qui voit le nombre de ses postes passer de 1 à 4... D'autres trouvent abri à l'OFRATEMME, au Centre de Télé-Enseignement, au CESI, etc.

Lorsque le décret n° 73-334 du 23 mars 1973, portant suppression de l'Institut National pour la Formation des Adultes, paraît au Journal Officiel, tous les problèmes de reclassement professionnel ont pu trouver une solution.

⁴⁸ Communiqué opus cit.

⁴⁹ J.-J. SCHEFFKNECHT, quant à lui passera également pour un « traître » à la cause de l'ACUCES lorsqu'il contribuera à créer le réseau public de formation continue (CIFFA, CFC, CAFOC, GRETA...)

Quant à l'ADEP, sa personnalité et ses missions se précisent de mois en mois, jusqu'à la parution du décret 73-137, du 13 février 1973, qui officialise sa création.

L'agence, dit-on, répond au désir de l'Education Nationale de mettre en œuvre et de renforcer le développement de sa contribution à l'application des lois du 16 juillet 1971. Elle doit faciliter la réalisation de nouvelles actions de formation, notamment dans les établissements publics, en apportant une assistance technique et en facilitant le dialogue entre les différents acteurs de la formation (responsables de formation, entreprises, fonds d'assurance formation, associations, etc.)

Son président, C. CHAMPAUD, la présente ainsi :

*« (...) en s'appuyant sur des réalités, sur ce qui est fait ou peut être fait, et non sur le rêve et la théorie, l'agence doit aider les partenaires à rechercher de nouvelles voies, à réaliser des actions qui progressivement donneront toute sa portée à la formation continue, puis à l'éducation permanente. »*⁵⁰

C'est donc une option pragmatique qui est retenue. L'ADEP doit servir, selon ses détracteurs, de « pompe à finances » pour l'éducation nationale qui peut ainsi se positionner sur le marché concurrentiel afin de « commercialiser » des formations.⁵¹

Son directeur, G. METAIS s'en explique :

*« L'agence interviendra sur le marché de la formation comme tout partenaire, c'est-à-dire sans privilège, sans le moindre monopole. Mais elle ne sera pas un nouvel établissement. Elle facilitera le fonctionnement du marché ».*⁵²

Ses statuts, ceux d'un établissement à caractère industriel et commercial, doivent lui permettre d'intervenir vite et de manière variée et d'adopter un mode de gestion très souple.

Mais si G. METAIS ne voit qu'un pur hasard dans la coïncidence de la naissance de l'ADEP et de la disparition de l'INFA,⁵³ qu'on nous permette d'en douter. L'ADEP a pour mission de réaliser ce que précisément l'INFA, selon ses propres concepteurs, n'a jamais eu les moyens de faire. Une histoire de l'ADEP montrera sans doute un jour à quels types de difficultés a pu se heurter ce nouveau projet.

⁵⁰ C. CHAMPAUD, 1974, « L'ADEP et la formation continue », ***Droit social***, 12, décembre 1974, p. 449

⁵¹ On sait combien ce langage marchand est connoté de manière péjorative dans certains milieux du service public, et notamment chez les syndicats enseignants

⁵² G. METAIS, 1973, « L'Agence Nationale pour l'éducation permanente », ***Education Permanente***, 18, mars, avril 1973, p. 6

⁵³ Ibid. p. 12

L'ADEP prend à la suite de l'INFA la responsabilité de la formation des animateurs des CIFFA et de la revue Education Permanente.

Notons encore qu'on choisit, comme Directeur de l'ADEP, G. METAIS, précédemment au cabinet de J. DELORS, parce qu'il accepte de prendre également la présidence de l'ACUCES.⁵⁴ Cette condition est censée permettre de lier expérimentation et développement dans le domaine de l'éducation permanente.

⁵⁴ Entretiens avec J.-J. SCHEFFKNECHT, G. BARBARY et R. VATIER

2 - FAUT-IL « NATIONALISER » LE CUCES ?

21. Inquiétude des salariés du CUCES

« La croissance est finie, la régression s'organise, par les licenciements camouflés, par les départs "volontaires", qui ne font que commencer. Resterons-nous sans réagir devant cette politique "d'avenir bouché" où la seule perspective concrète offerte à chacun est de partir plus ou moins vite ? »

Tract syndical CGT-CFDT, avril 1970

Les difficultés financières du CUCES deviennent visibles : à deux reprises déjà depuis le début de l'année 1970, les salaires sont payés avec plusieurs jours de retard, des bruits de licenciement commencent à courir. Les salariés du CUCES en viennent à se perdre dans « l'imbroglie des organismes divers » : ACUCES, IREP, CPST-PIC, IREFA, AUREFA, etc.

*« Chaque salarié est en droit de se demander qui est son employeur véritable, et qui le sera demain ».*¹

Malgré l'agrément obtenu en janvier 1970, le projet des AUREFA semble déjà enterré. Défendu par le secrétaire d'Etat BILLECOQ, il est en effet rejeté par O. GUICHARD qui refuse d'installer une structure parallèle à l'Education Nationale. Les premiers départs de cadres² laissent augurer d'autres démissions. Le climat général se détériore et les organisations syndicales appellent à une grève de 24 heures en mai si leurs revendications ne sont pas satisfaites. Il s'agit en particulier qu'un projet de grille de classification qui traîne depuis plusieurs mois ne soit plus reporté. Mais les plus grosses inquiétudes viennent des modifications institutionnelles à venir. Que deviendront par exemple les personnels du CUCES dont les activités seraient reprises par l'IREP ? Et d'ailleurs, un IREP existera-t-il ?

A la suite du départ de l'Institut du travail, on a vu que les représentants du CUCES ont repris les travaux de l'assemblée constituante de l'Unité de formation permanente.

¹ Tract syndical CGT-CFDT appelant à une assemblée générale le mercredi 29 avril 1970.

² Dont F. VIALLET et P. CASPAR, partis fonder Quaternaire, mais également D. HOF parti dans des conditions semble-t-il moins favorables

B. SCHWARTZ et G. EGG rencontrent R. VATIER sur ce thème et celui-ci leur demande de réétudier les objectifs de l'Unité de Nancy. De nombreux autres projets viennent en effet interférer, comme la création éventuelle d'« Instituts d'éducation permanente » au sein même des universités, ou encore la création prévue des « Instituts Universitaires de Formation des Maîtres » (dès 1970 !) qui devraient également s'occuper de la formation permanente des enseignants et donc empiéter sur les missions de l'Unité de formation permanente telle qu'elle avait été conçue en novembre 1969.

Renseignements pris au Ministère, B. SCHWARTZ considère que la demande de statut d'Etablissement public ne doit plus être mise en avant, mais qu'il convient plutôt d'insister sur le caractère dérogatoire de l'Unité. Mais il est vrai que dans ce cas de figure, si le budget de l'Unité, indépendant, ne fait que transiter par le Conseil de l'Université, le personnel, lui, reste géré par l'université. On s'interroge alors au CUCES sur les moyens d'obtenir pour les formateurs en place des équivalences avec les diplômes universitaires³ (sciences de l'éducation notamment). Par ailleurs, il semble vain de plancher au niveau local sur des statuts, alors que des décisions seront vraisemblablement prises au niveau national pour ce qui concerne les anciens IPST. De nouveaux statuts, ceux de l'IUREP (Institut Universitaire régional d'éducation permanente) sont néanmoins transmis au recteur en octobre 1970. Sans réponse du Ministère, le projet reste en suspens de nombreux mois. Pendant ce temps, l'action continue dans le provisoire et l'incertain, grâce au régime du conventionnement entre l'ACUCES et le CPST-PIC. Mais chacun sait à présent que cette situation ne pourra pas durer.

En même temps que le ton se durcit entre le CUCES et le rectorat, l'inquiétude grandit au sein du personnel. La crise qui mûrit depuis un an éclate en mars 1971. Une grève de trois jours (les 2-3-4 mars) mobilise 120 personnes sur les 150 salariés du CUCES.

L'ambiguïté de la situation, l'absence de perspectives, les retards dans le versement des salaires et les reports successifs des décisions concernant la grille de classification sont à l'origine de cette grève.

« La crise présente dont ne peut préjuger l'issue, aura, en tout cas, démontré la complexité des structures internes du CUCES aux diverses parties en cause ; sans doute, le remarquable développement de l'institution, au cours des dernières années, avait-il masqué les difficultés qui s'annonçaient, et, parmi elles, c'est sans

³ Tentative qui restera vaine, aucun allègement de cursus universitaire ne pourra être obtenu. Cette disposition aurait en particulier concerné P. HUMBERTJEAN, un des rares cadres employés par l'Institut CUCES. Cela le poussera à démissionner de l'Education Nationale pour rejoindre l'ACUCES sous un statut privé (entretien P. HUMBERTJEAN).

doute la recherche de véritables organes de prise de décision qui aura le plus préoccupé les grévistes à l'origine du mouvement »⁴

Les négociations s'ouvrent au troisième jour de grève, le jeudi 4 mars à 22 heures et dureront toute la nuit. Au petit matin, l'essentiel des revendications ayant abouti, le mouvement est suspendu, mais les sections syndicales restent mobilisées et veillent à l'application des promesses. Une conséquence de ce mouvement sera la signature de l'accord d'entreprise de l'ACUCES en janvier 1973.

Cette grève est révélatrice d'un certain nombre de carences dans l'organisation et la gestion du CUCES. La gestion du personnel en particulier est plus que nébuleuse. Depuis la très grosse augmentation de l'effectif, en 1967 et 1968, le manque de rationalisation de la politique de personnel est devenu flagrant : contrats de travail imprécis (voire inexistant), échelles de salaires aléatoires, profils de postes non définis, etc. Les premières revendications salariales datant de 1968 et visant à réduire la fourchette des rémunérations ont de fait ouvert la voie de la réorganisation. Mais ce chantier se révèle immense. M. DESHONS, assisté par G. BARBARY depuis le départ de B. SCHWARTZ au Ministère, est conduit à mettre à plat tout le système et à le reconstruire à partir d'une nouvelle logique. C'est une tâche pour laquelle il n'a ni de grandes dispositions, ni sans doute un grand intérêt. Loin d'être un « gestionnaire » il a toujours dit qu'il partirait si la tâche devait un jour lui sembler trop lourde. Embauché en 1955 pour mettre en place le CUCES, assisté d'une seule secrétaire, il se retrouve 15 ans plus tard à la tête d'une entreprise de 150 salariés. Les « années SCHWARTZ » n'ont de ce point de vue pas été très formatrices pour lui, car les questions administratives et comptables n'ont jamais revêtu un grand intérêt pour B. SCHWARTZ qui préférait mettre son énergie ailleurs... De plus, le climat de « camaraderie » qui règne au CUCES, où tout le monde se tutoie et où la vie privée interfère bien souvent (trop au goût de certains) dans les situations de travail, n'incite pas à l'instauration d'une hiérarchie précise en matière de relations institutionnelles. C'est contre tout cela que vont s'insurger les grévistes. Mais la violence de l'agressivité qui éclate alors a d'autres résonances. Elle est sans doute l'expression archaïque de malaises plus profonds. Le caractère « infantile » de cette révolte apparaît d'ailleurs, avec le temps, à ses acteurs eux-mêmes.⁵ S'il s'agit de secouer « l'illusion groupale », qui désigne selon ANZIEU « *certaines moments d'euphorie fusionnelle où tous les membres du groupe se sentent bien ensemble et se réjouissent de faire un bon groupe* »⁶, le moment pour le faire coïncide avec une grande absence. Le Comité

⁴ « *Le CUCES en grève : une délégation reçue par le recteur* », **Est Républicain**, 5 mars 1971

⁵ Entretien avec W. ROUX-MARCHAND

⁶ D. ANZIEU, 1975, **Le groupe et l'inconscient**, nouvelle édition 1981, DUNOD, p. 11

d'Organisation et de Direction⁷ (COD), officiellement reconnu comme l'organe de direction du CUCES en septembre 1970, ne rassure semble-t-il pas les syndicats qui ne lui reconnaissent pas la compétence de fixer les orientations présentes et à venir du CUCES⁸ et qui dénoncent l'ambiguïté de la situation. B. SCHWARTZ, qui du reste est consulté par la « direction » au moment du conflit, est très directement visé comme étant le responsable du manque de perspectives :

« Doit-on considérer la présence de SCHWARTZ au ministère comme un substitut à l'absence de tout axe de développement de l'organisme ? »⁹

Les accusations « d'abandon » et de « trahison » se feront encore plus virulentes quand B. SCHWARTZ aura officiellement annoncé sa démission du Conseil d'administration en janvier 1972.¹⁰

Pourtant le mouvement de mars 1971 ne doit pas donner à croire que les salariés du CUCES partagent tous les mêmes analyses. Pour un bref moment (la grève n'a finalement duré que trois jours) le personnel fait corps.¹¹ Par la suite, la situation habituelle reprend le dessus et elle se caractérise par de profonds clivages entre les équipes et au sein même de celles-ci.

Entre les équipes la communication ne passe pas toujours. 1968 avait été l'occasion d'un essai globalisation de l'action et d'échanges inter-équipes. Cette tentative n'a pas eu d'effets durables. Chaque équipe développe en effet ses propres méthodes et agit sur son

⁷ La direction du CUCES est alors composée de M. DESHONS, délégué général, A. GOIN, secrétaire général, responsable financier et responsable des services généraux, G. BARBARY, chargé de mission et d'étude en particulier sur les problèmes de gestion du personnel. Le COD (comité d'orientation et de développement), quant à lui, est un organe consultatif composé des responsables des unités de travail.

⁸ « Communiqué du personnel du CUCES en grève au Conseil d'Administration », 3 mars 1971, 2 p. Cf. aussi un tract : « Arrêtons la "magouille" permanente au CUCES » du 29 janvier 1971 : « [Les] "incohérences" de la direction ne se manifestent pas uniquement en matière de salaires, mais aussi dans la définition de la politique générale de l'organisme et de son avenir. »

⁹ Tract CGT-CFDT d'avril 1970

¹⁰ « B. SCHWARTZ lui-même lors de l'assemblée du Personnel du 24 janvier dernier a affirmé qu'il fallait envisager une éventuelle reconversion de l'Organisme en s'asseyant, si nécessaire, sur les exigences pédagogiques...

Il savait de quoi il parlait !... Car, tout en rejetant habilement la plus grosse part des responsabilités sur l'Education Nationale (dont il fait toujours partie d'ailleurs...), une autre part sur l'ACUCES elle-même, sa marginalité, puis couvrant de son aile "la comptabilité bien tenue" et enfin faisant miroiter un hypothétique espoir, il s'empressait de démissionner du Conseil d'Administration de l'ACUCES. Depuis, il a fait ses bagages en famille et a fui Nancy, scène de tous ses exploits (Ecole des Mines, INFA, CUCES, ACUCES). La comédie est finie.

Curieuse conception de sa responsabilité envers 150 personnes.

Abandonner ainsi au moment où elle est menacée une institution créée en marge de toutes les règles de fonctionnement habituelles et ceci par sa propre volonté est une attitude que nous ne pouvons que juger sévèrement. »

Bulletin édité par la Cellule H. Wallon (ACUCES) du Parti Communiste Français. Section de Nancy. Fédération de Mthe-et-Melle SUD, n° 3, juin 1972. p. 1 (6 p.)

propre terrain, avec un public très caractérisé : ici les mineurs des houillères, là ceux des mines de fer, là-bas les ingénieurs algériens ou des cadres de la fonction publique et à Nancy, les candidats à la promotion... Il existe en fait peu d'occasions pour échanger et le régime des « citadelles » dénoncé en 1968 reprend ses droits.

Le personnel du CUCES se clive ainsi selon plusieurs découpes :

- public/privé : ceux qui ont des « missions de service public » (actions financées par des fonds publics) et ceux qui « sont vendus » au privé. Cette opposition se renforcera après la loi de juillet 1971 et dans les années qui suivront quand des organismes privés seront mis en concurrence avec les organismes assurant des « missions de service public » ; ces derniers étant eux-mêmes en concurrence avec le secteur public (l'Education Nationale en particulier) ;
- individuel/collectif ;
- non-directivité/activisme.

Les méthodes¹² de chaque équipe étant fortement influencées par la personnalité de son responsable, la « guerre des chefs » sévit à la base. Mais comme il y a peu de lieux et d'occasions pour s'exprimer sur le sujet, les affrontements sont rares. Les critiques restent d'ordre privé, tout au plus contribuent-elles à forger, par la rumeur, une « culture d'équipe » qui peut ainsi se définir par défaut...

Les équipes elles-mêmes ne sont pas exemptes de tensions. Conflits du travail (notamment sur la question des horaires des cadres et sur celle des salaires¹³) ou conflits plus idéologiques émaillent le déroulement des actions. Des traces de l'un d'eux apparaît au sein de l'équipe SNS, grâce au rapport d'intervention de R. LOURAU, invité au CUCES par J. GUIGOU en juin 1970. Le licenciement de trois formateurs¹⁴ est ainsi décrit :

¹¹ A l'exception notable d'une équipe entière, celle du GIRED (entretien R. CROGUENOC)

¹² Par exemple : « Terroristes », pour les non-directivistes ; « néo-colonialistes » pour ceux qui interviennent dans le « Tiers-Monde » ; etc.

¹³ Les salaires au CUCES (en fait à l'ACUCES...) sont très confortables. Les tensions viennent donc moins du niveau de rémunération que des disparités qui peuvent exister d'un salaire à l'autre. Les « cu chefs » en particulier qui deviendront des « C4 » dans la grille de classification de l'accord d'entreprise ont des salaires qui se situent dans la fourchette supérieure des salaires du secteur privé. Mais tous les cadres rencontrés avouent qu'ils étaient très bien payés, parfois même *trop* payés. Outre le fait qu'une rémunération jugée abusive pouvait en culpabiliser quelques-uns au regard d'un certain idéal de justice sociale, d'autres problèmes sont apparus quand il a fallu songer à une reconversion et revoir à la baisse ses prétentions pour se conformer aux contraintes du marché du travail. Il n'est pas douteux par ailleurs que le niveau de rémunération a joué un rôle décisif quand il a fallu choisir (si tant est que le choix ait réellement existé) entre intégrer l'éducation nationale ou poursuivre l'action sous un statut de salarié du privé...

¹⁴ en juillet 1969, dont M. KRAVETZ. et deux autres membres de la « Gauche prolétarienne » qui avaient été embauchés pour réaliser des « guides de lectures » sur différents sujets tels que l'éducation à Cuba, et qui, jouant un rôle d'agitateur, avaient provoqué un conflit entre les stagiaires de la formation de formateurs et le CITAM en qualifiant l'action de « néo-colonialiste ».

« (...) les tensions à un moment donné ont été trop fortes et certains plombs ont sauté, sans entraîner pour autant un court-circuit général - le disjoncteur ayant parfaitement fonctionné. »¹⁵

Peut-être plus que l'incident en question, l'intervention de R. LOURAU peut être interprétée comme résultant elle-même des tensions. Le rapport d'intervention souligne les contradictions de l'action et le conflit interne au projet lui-même (la formation de formateur pour le CITAM)¹⁶ :

« "Epousant" (la métaphore a été proposée par les stagiaires), la structure et l'idéologie des entreprises industrielles modernes comme la SNS algérienne, le CUCES voit du même coup ses déterminations pédagogiques entrer en conflit avec la détermination principale, qui n'est autre que la commande sociale. La contradiction principale dans le fonctionnement de l'action pédagogique du CUCES est entre le projet moderniste (et en contradiction interne) et l'acceptation d'une commande sociale déguisée en demande universelle de formation. »¹⁷

La posture marginale¹⁸ du CUCES, qui faisait naguère sa force et sa richesse, ne semble plus produire au début de cette nouvelle décennie qu'ambiguïté et vulnérabilité.

La loi de juillet 1971 aura pour conséquence d'amplifier encore ce mouvement en posant brutalement les termes du choix binaire qui semble dorénavant s'imposer :

- ou bien le CUCES a mission de service public, et il convient alors de « nationaliser » l'association pour en faire un organisme public, dépendant de l'Education Nationale ;
- ou bien l'association se maintient et ses actions sont « privatisées »¹⁹ et, conséquence inéluctable, toutes les actions dites de service public doivent être transférées à l'Education nationale. C'est cette dernière position que défend le recteur PASTOUR.

Ce choix, qu'avaient précisément refusé de faire les fondateurs du CUCES, est devenu, par la force des choses, quasi-impossible 17 ans plus tard. Pour des raisons « morales » en premier lieu. N'est-il pas injuste en effet que l'Education nationale, qui a toujours servi de contre-modèle, récupère in fine les fruits d'une expérience que d'autres ont forgée petit à petit, en surmontant un à un des obstacles inconnus de la grande institution ? D'autres

¹⁵ R. LOURAU, 1970, « Formation ou néo-colonisation ? Intervention socianalytique au CUCES - 9 - 10 - 11 juin 1970 », p. 4 (10 p.)

¹⁶ cf. Fiche-Action I-B/6 (annexe)

¹⁷ R. LOURAU, opus cit. p. 3

¹⁸ « entreprise d'éducation du secteur public parallèle à l'université [qui] s'inscrit en négation de l'institution universitaire non seulement sur le plan de l'idéologie du savoir, mais aussi sur le plan de la structure institutionnelle », Ibid. p. 3

¹⁹ Les termes de « privatisation » et de « nationalisation » sont utilisés dans différents tracts ou comptes rendus de réunion

raisons plus pragmatiques entrent également en ligne de compte, comme le statut des personnels : les salaires très confortables du personnel de l'association ne pourraient correspondre aux « cases » préétablies du statut de la fonction publique²⁰. Les départs inéluctables en de telles conditions équivaldraient à la perte de cette expérience longuement mûrie qui fait la plus-value de l'association. Dans cette alternative, aucune position ne fait bien sûr pas l'unanimité parmi le personnel, mais chacun s'y sent perdant. Pour tenter de (ne pas) résoudre cette équation public/privé, des pistes parallèles vont être explorées. C'est ainsi qu'un espoir naît dans une possible transformation de l'ACUCES en Bureau d'étude de Ministère de l'Education Nationale, en sorte de « laboratoire » pour le développement des CIFFA, par exemple. Une série de contrats passée avec la DDOFC semble d'ailleurs confirmer cette issue comme réaliste. Pour ce qui est de l'ex-Institut par contre, les jeux semblent faits. La circulaire d'avril 1972²¹ incite très fortement les universités à prendre leur place dans le nouveau contexte de la formation créé par la loi de 1971. Des moyens se trouvent débloqués (les contrats d'assistance initiale) et d'autres promis à plus long terme. Les universités nancéiennes n'ont pas l'intention d'être en reste. Le projet de créer une Unité de formation permanente en dehors de l'université a vécu.

²⁰ Il faudrait en effet que les salariés acceptent une baisse de 20 à 30% de leur salaire pour intégrer un statut de contractuel de Conseiller en Formation Continue par exemple, puisque les textes vont rendre possible la contractualisation dans ce cadre de personnes issues du secteur privé.

²¹ Circulaire n° 72-187 du 26 avril 1972 sur les « Modalités d'application de la loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'Education Permanente », signée par R. VATIER

22. L'action continue au CUCES : vers « l'engineering » de la formation

« L'Education des Adultes en devenant un phénomène social reconnu, va devenir probablement un enjeu important. Avant même d'avoir trouvé ses formes spécifiques, elle sera banalisée. Si de cette évolution rapide devait résulter sa normalisation, alors l'éducation des adultes s'alignerait purement et simplement sur le système éducatif traditionnel et la chance qu'elle représenterait pour lui de se transformer serait perdue. »

Rapport d'activité du CUCES, janvier 1972

Le Système des Unités est maintenant rodé à Nancy. Cette réorganisation des études s'est accompagnée d'une augmentation d'environ 25 % des demandes de formation. L'équipe-Nancy fait face et développe par ailleurs une collaboration renforcée avec l'IUT de Nancy.

Les contrats d'assistance auprès d'organisations diverses sont également en augmentation au début des années 1970. Mais il s'agit plus souvent qu'auparavant d'organismes des secteurs publics et parapublics et, quand il s'agit d'entreprises de production, les contrats sont généralement plus ponctuels et de moins grande envergure.²²

Les relations avec l'étranger se poursuivent et s'intensifient. En particulier celles avec l'université de Belgrade et avec la Direction de l'Education permanente au Québec. Des rencontres avec des représentants de nombreux autres pays sont également organisées, soit à Nancy où le CUCES reçoit des missions étrangères²³, à la demande d'organisations internationales ou de ministères français, soit par le biais de voyages d'études organisés par le CUCES. En 1970-1971, des permanents du CUCES se sont ainsi rendu en Côte d'Ivoire, au Canada, en Allemagne et en Suède.

L'action continue donc à se développer malgré les difficultés internes auxquelles sont confrontées les structures du CUCES. Des projets naissent et de nouveaux chantiers s'ouvrent. Notons toutefois qu'il s'agit en fait d'activités menées par l'ACUCES, même si

²² Rapport d'activité du CUCES, CA de janvier 1971

²³ En 1970-71 : de Tunisie, d'Afrique Noire, d'Amérique du Sud, d'Amérique du Nord, d'Italie, de Belgique, d'Afghanistan (cf. rapport d'activité opus cit. p. 10)

elles apparaissent encore sous le sigle CUCES jusqu'à la mi-72.²⁴ La collaboration avec le CPST-PIC, quant à elle, se poursuit par le jeu des conventions qui permettent la mise à disposition de cadres de l'ACUCES sur les actions de perfectionnement des cadres et sur l'année à temps plein.

L'année 1971 est marquée par la décision prise par le Ministère de l'Education Nationale d'étudier la généralisation de l'expérience menée par le CUCES en matière de CAP par unités capitalisables à l'enseignement technique. A. ELIE est détaché au Ministère sur ce projet, à mi-temps dès 1970, puis définitivement en 1971. C'est une première concrétisation du projet de contamination du système de formation initiale par la formation des adultes, et c'est vécu comme une grande victoire. La présence de B. SCHWARTZ au Ministère, puis celle de J.-J. SCHEFFKNECHT et de P. CASPAR (à mi-temps pour ce dernier) aux côtés de R. VATIER n'y sont bien entendu pas étrangères, pas plus d'ailleurs qu'à la série de contrats passés avec la DDOFC pour des études et des analyses sur les thèmes suivants :

- étude du comportement entre étudiants de faculté et public adulte des cours de Promotion du Travail,
- projet de recherche sur l'Audio-Visuel dans la formation des adultes,
- connaissance et suivi d'une population en formation par traitement sur ordinateur,
- contribution à la connaissance des déterminants socio-économiques d'une action collective d'éducation permanente,
- analyse, expérimentation et suivi d'actions expérimentales en faveur des immigrés.

La direction du CUCES, quant à elle, cherche à remobiliser ses « troupes » face au développement du champ de la formation et à la concurrence accrue annoncée par la préparation de la loi de 1971. Pour ce faire, elle invoque de nouvelles fonctions à remplir :

« Comment imaginer qu'un organisme, ayant un capital d'expériences comme le nôtre, n'ait pas sa place dans un tel développement ? (...) Nous avons, depuis 1960-1961, défendu l'idée que la formation des adultes ne pourrait se développer seulement dans les salles de classe, sur des programmes scolaires, avec des enseignants de métier. Nous avons nommé comme lieu de formation l'usine, le bureau, la salle communale ou le bistrot et nous avons prôné le rôle des relais (...). Mais les relais, ce ne sont pas seulement des hommes et des locaux, ce sont aussi

²⁴ Une plaquette éditée au premier semestre 1972 présente l'action du CUCES (et non pas de l'ACUCES) sous la forme de 8 fiches détaillant chacune une activité spécifique de l'ACUCES. C'est au cours de l'année 72 (juin ou juillet) que le sigle ACUCES fera son apparition sur le papier à en-tête et sur les brochures publicitaires de l'ACUCES.

des moyens et des supports pédagogiques, tout ce qu'on appelle parfois la technologie éducative. Dans ce domaine aussi, la demande va être forte.

Améliorons les supports existants.

Créons-en de nouveaux.

Etudions les conditions de leur diffusion.

C'est tout cela que je voulais dire en exprimant l'idée que nous ne soyions plus seulement des producteurs d'heures-élèves. La concurrence sera trop forte sur ce terrain et le laminage trop important. Il y a une fonction d'engineering de la formation qui est à remplir. »²⁵

Le mot est lancé. L'ingénierie de formation a de beaux jours devant elle.²⁶

L'action qui marque une étape dans l'histoire du CUCES et dans celle de la formation des adultes tout à la fois, c'est la création de la formation de formateurs²⁷ ouverte aux individuels qui démarre en 1972 :

« Il peut paraître paradoxal de présenter comme nouvelle une telle activité alors que depuis 10 ans, aussi bien en Lorraine que dans de multiples entreprises ou administrations auprès desquelles nous intervenons en France ou à l'étranger, la formation des formateurs est, à des degrés divers et sous des formes toujours spécifiques, un des modes privilégié de l'organisme.

Il nous a paru nécessaire de formaliser une offre dans ce domaine à un moment où précisément le droit des adultes à la formation contenu dans les Accords CNPF/syndicats et dans la loi de juillet 1971 allait devenir une réalité. La demande de formation va être multipliée par un coefficient important et un facteur clé de ce développement, quantitatif et qualitatif, est précisément la formation de formateurs.

Nous pensons également qu'une telle activité est un moyen privilégié de diffusion de nos idées et qu'elle exige de nous un effort préalable de capitalisation et de réflexion à partir de nos pratiques. A ce titre elle constitue un facteur de notre propre développement. »²⁸

Un virage est donc pris et le projet de transformer tout un chacun en formateur dans son milieu de travail se trouve quelque peu perverti pour être adapté au nouveau contexte qui se dessine. Le CUCES devient (entre autres) Centre de formation de formateur comme l'annonce la brochure éditée au début de l'année 1972.

²⁵ Note de la direction aux membres du personnel : exposé introductif à la réunion générale du 30 avril 1971, CUCES.

²⁶ Selon J.-M. PECHENART, l'expression « ingénierie de formation » (ou son équivalent anglo-saxon) aurait été employée pour la première fois par F. VIALLET.

²⁷ Cf. Fiche-Action **I-D/5** (annexe)

²⁸ Rapport d'activité du CUCES, CA février 1972, p. III

Une autre perspective de développement se fait jour avec la création d'une antenne de l'ACUCES à Montpellier. La décision en est prise au début de 1972 par le Conseil d'Administration. Il s'agit de contribuer à développer, dans la région de Montpellier, des actions de formation d'adultes à partir d'opérations existantes et en relation avec l'université et, plus précisément, l'IUT. A. BERCOVITZ et G. JOBERT se sont motivés pour ce projet et envisagent de prendre la responsabilité de l'antenne. Mais finalement, pour des raisons personnelles pour l'un, professionnelles pour l'autre,²⁹ aucun des deux n'ira s'installer à Montpellier. Ce sont CAMBOIS et SZCZYCKI qui assureront leur succession. A. BERCOVITZ montera par la suite une antenne de l'ACUCES à Paris.

Début 1972 encore, un autre projet se réalise, celui de la publication, sur un rythme non régulier, des « Cahiers du CUCES », vieux projet resté jusqu'alors dans les cartons. C'est G. BARBARY qui en prend l'initiative. Il s'agit de créer :

« une collection destinée à regrouper et à présenter des monographies d'actions, des résultats d'expériences, des comptes rendus d'enquêtes, des études à caractère plus général ou théorique. »³⁰

Les premiers titres sont publiés en 1972 :

- Une formation de longue durée de formateurs industriels
- Un système de formation par unités dans une entreprise
- Un système d'unités capitalisables. Principes et fonctionnement
- Le métier de formateur
- Introduction au contexte industriel : formation des opérateurs d'une usine d'engrais phosphatés

La Revue *Education Permanente* a déjà largement fait place à la description et l'analyse d'actions du CUCES. Mais avec cette initiative, c'est la première fois que le CUCES entreprend la diffusion de ses expériences sous sa seule responsabilité. On peut y voir une preuve de maturité, un désir d'émancipation ou bien encore un moyen de se rendre visible sur un marché devenu concurrentiel. Il est certain que l'image de précurseur du CUCES est un atout majeur en sa faveur et qu'il semblerait impensable de ne pas le jouer à un moment où la situation financière de l'organisme se détériore.

Un dossier, enfin, est « débloqué » : la construction d'un nouveau bâtiment. Projeté depuis 1968 grâce à l'obtention d'une subvention du Fonds National de la Promotion

²⁹ G. JOBERT se voit proposer à l'automne 1972 de monter le Département d'éducation permanente de l'Université de Paris Dauphine

³⁰ Rapport d'activité du CUCES, opus cit. p. IV

Sociale et de la Formation Professionnelle, le chantier avait subi divers retards administratifs. Il se concrétise enfin. En mars 1972 l'association du CUCES va pouvoir disposer d'un bâtiment neuf de 3 200 m² qui lui appartiendra en propre.

23. CUCES-ACUCES : la déchirure

« Le Ministère de l'Education Nationale manifeste (...) avec vigueur et de façon réitérée son intention de faire disparaître toutes les traces d'un passé commun et d'une symbiose en contravention aussi flagrante avec les règles administratives.

Ainsi se trouve, semble-t-il définitivement rejetée cette tentative administrativement maladroite, pour ne pas dire délictuelle, que représentait la mise en commun des moyens d'une Institution de statut public et d'une Institution de statut privé pour la recherche de solutions éducatives neuves qui soient adaptées à un problème neuf pour notre Société et son appareil éducatif : la Formation des Adultes ».

Rapport d'activité du CUCES, février 1972

Deux faits saillants jalonnent cette période relativement trouble du premier semestre 1972 :

- le premier, en janvier, est l'annonce officielle du départ de B. SCHWARTZ de Nancy,
- le second se produit en mars avec l'emménagement de l'ACUCES dans ses nouveaux locaux.

Ces deux événements et leurs conséquences concrétisent un divorce annoncé depuis de longs mois déjà. Ils seront prolongés par l'apparition du « A », en juillet 1972, dans le sigle « ACUCES » sur le papier à en-tête et sur toutes les publications à destination du public. Il me semble que le changement de sigle résulte de pressions autant externes (du rectorat) qu'internes (du personnel qui souhaite clarifier la situation). Notons à ce propos que d'un point de vue phonétique, le CUCES en devenant « la » CUCES change de sexe ! En termes d'image, le pas ne doit pas être simple à franchir et la remise en cause identitaire profonde que ce changement suppose – d'autant que le CPST-PIC en profite pour « reprendre » à son compte le nom de « CUCES » - peut expliquer les longues tergiversations qui trouvent ici leur fin.

La succession de B. SCHWARTZ à la direction du CPST-PIC se met progressivement en place à partir de septembre 1971. C. GAGNY est nommé depuis cette date à l'Institut qu'il co-dirige en tandem avec B. SCHWARTZ jusqu'à la fin de l'année.

Le 24 janvier 1972, B. SCHWARTZ annonce donc officiellement sa démission du Conseil d'Administration de l'ACUCES et son départ de Nancy devant le personnel de l'ACUCES réuni en Assemblée Générale.

Deux raisons motivent sa décision³¹ :

- il veut ainsi « protester » contre le démantèlement du complexe CPST-PIC/ACUCES,
- il a subi des pressions du Ministère.

Poussé à démissionner de l'ACUCES, il menace de démissionner du Ministère si les projets nationaux concernant l'Education des adultes ne lui conviennent pas. D'un autre côté, le fait de rester au Ministère constitue une position stratégique et assure un « parapluie » : « *SCHWARTZ est l'homme du CUCES et le restera* » affirme-t-il et il entend bien limiter la « casse » et éviter autant qu'il est possible le désengagement de l'Etat qui se traduirait inévitablement par des licenciements.

Les échanges qui ont lieu au cours de cette réunion montrent à quel point la situation est confuse et l'avenir incertain. Que va devenir l'ACUCES ? Va-t-elle éclater en plusieurs organismes ? Va-t-elle changer ses structures légales ? Va-t-elle devenir une institution publique ? Va-t-elle transférer les actions collectives à l'Education nationale ? Tous les cas de figure sont envisagés, mais aucune réponse ne peut être avancée. Tout dépend de la manière dont les choses vont se stabiliser au niveau national. B. SCHWARTZ entreprend de convaincre les instances décisionnelles d'adopter son point de vue. Il semble encore croire à la possibilité de transformer l'ACUCES en institution nationale publique et annonce des échéances : le 31 mars 1972 une commission d'état doit faire des propositions sur l'organisation d'ensemble de l'Education des adultes³². La conclusion est qu'il faut attendre d'essayer d'y voir plus clair pour prendre des décisions qui engageront l'organisme à long terme.

B. SCHWARTZ parti, les liens entre CPST-PIC et l'ACUCES se distendent (séparation des corps). L'emménagement de l'ACUCES dans ses nouveaux locaux donne lieu à une douloureuse opération de séparation des biens. Jusqu'ici la symbiose avait fonctionné de fait et personne ne songeait à attribuer tel matériel à l'Institut ou à l'Association. Cela n'avait pas beaucoup d'importance puisque les deux étaient abrités dans les mêmes

³¹ Notes manuscrites d'A.-M. PAGEL, réunion du 24 janvier 1972

³² La circulaire d'avril 1972, on l'a vu incitera en fait les universités à prendre leur place dans le marché de la formation continue... Par ailleurs les moyens dont R. VATIER aurait voulu doter l'Education nationale pour intervenir dans le champ de l'éducation des adultes seront revus à la baisse. Le Ministre J. FONTANET nommé en juillet 1972 mettra fin à nombre de ses projets (entretien R. VATIER)

locaux. Jusqu'au standard téléphonique, tout était commun. Du jour au lendemain, il n'en est plus rien. L'ACUCES en emménageant emporte dans ses cartons des biens qu'elle croit (ou veut croire ?) siens. C'est l'incident. Le recteur accuse l'ACUCES de « piraterie et de briganderie », de « transfert illicite de matériel, de saccage d'installations ». C. GAGNY organise le retour dans les locaux du CPST-PIC de matériel abusivement emporté.³³ On imagine aisément le niveau des discussions à l'occasion d'un partage aussi conflictuel des biens et les séquelles qui en résultent. Les deux institutions ne sont plus seulement séparées, elles sont devenues ennemies et concurrentes :

« L'Institut Universitaire CUCES a servi d'alibi universitaire au développement d'un complexe CUCES où l'Association du CUCES s'est sur-développée en total déséquilibre. En 1970, tous les cadres avaient une étiquette privée ; l'université ne pouvait plus participer à ses conceptions ou à ses activités, ni même comprendre son action. (...)

Un contentieux portant sur les locaux, les matériels, la gestion antérieure existe suite à la séparation. Il faut envisager son règlement dans les plus brefs délais afin d'assainir sur ce plan les relations possibles. Mais en fait, il y aura concurrence spéciale et directe pendant un certain temps en raison du passé commun. Il faudra arriver à ce que cette concurrence soit identique à celle que le CUCES aura à supporter envers d'autres organismes. Pour cela il serait nécessaire que l'ACUCES n'ait pas une place privilégiée dans l'Education permanente (...).

Pourquoi des actions de formation spécifique des maîtres de l'Ecole Publique seraient-elles proposées à l'ACUCES sans qu'il y ait au préalable une recherche d'attribution à un organisme du Ministère de l'Education Nationale ?»³⁴

Les mises à disposition de cadres de l'ACUCES cessent dès la fin de 1972 et les deux institutions, dont les bâtiments se font face, parc de Saurupt, n'entreprendront quasiment plus aucun rapport si ce n'est, de manière très ponctuelle et technique, au moment du « passage » de certains stagiaires du Système des Unités (cours du soir) à l'année à temps plein.

C. GAGNY, en même temps qu'il refuse d'endosser la responsabilité des « anomalies » de gestion de l'équipe précédente,³⁵ entend, dit-il, poursuivre l'œuvre de SCHWARTZ,

³³ Entretien avec C. GAGNY

³⁴ C. GAGNY, 24 octobre 1972 « Rapport sur les objectifs possibles du CUCES au sein de l'ensemble universitaire de Nancy », p. 2-3 (10 p.). Il écrit encore : « L'ACUCES entretient une confusion sur le sigle CUCES qui représente pour elle sa caution universitaire. Le problème est grave et ne se situe pas au niveau de la querelle sans envergure... », ce qui laisse augurer que la question du sigle n'est pas encore vraiment réglée en octobre...

³⁵ Afin de tout remettre à plat, il demande une Inspection Générale. La gestion précédente n'était certes pas délictueuse, mais elle était, selon lui, très peu conforme aux règles de la comptabilité

dans l'esprit³⁶ sinon dans la lettre. Mais il doit faire face à de multiples pressions afin de maintenir le statut dérogatoire de l'Institut. Dès le mois d'octobre 1972, une première offensive part de l'IUT. Il s'agit pour ce dernier de tenter de récupérer toutes les actions de Promotion supérieure du travail (et sans doute le budget qui les accompagne). Il est déjà question à ce moment de transformer le DEST en DUT. Début 1973, l'Université de Nancy I se propose d'accueillir l'UER-CUCES, sans que ses missions futures aient été discutées. C. GAGNY tentera donc de résister au démantèlement des actions de l'Institut et de négocier les modalités de rattachement à l'Université, rattachement qui semble dorénavant inéluctable :

« Si cette concertation n'a pas lieu, l'Université de Nancy I annexera des locaux. Une expérience qui date de plus de dix ans risque d'être perdue pour elle ».³⁷

A l'ACUCES, la période de troubles et d'incertitudes ne fait que commencer, même si le Ministère l'assure de son soutien dans un communiqué à la presse en novembre 1972, celui-là même qui annonce la création et les missions de l'ADEP. Il est en effet question que le Ministère de l'Education nationale passe avec l'ACUCES une convention « afin que ses actions ne soient plus seulement régionales mais nationales ».³⁸

M. DESHONS, quitte l'ACUCES en janvier 1973. Bien avant son départ, projeté depuis de longs mois, se pose la question de sa succession à la direction de l'ACUCES. Celle-ci est proposée à plusieurs cadres du CUCES qui déclinent l'offre.³⁹ G. BARBARY, adjoint de M. DESHONS depuis deux ans, se retrouve de fait directeur intérimaire. Aucune autre solution n'étant trouvée, il est nommé directeur en titre en mars 1973,⁴⁰ alors que G. METAIS prend la présidence de l'ACUCES.

administrative. Par ailleurs les heures annuelles supplémentaires octroyées d'office aux enseignants de l'Institut lui apparaissent comme un privilège démesuré (entretien avec C. GAGNY).

³⁶ Entretien avec C. GAGNY

³⁷ C. GAGNY, octobre 1972, « Rapport sur les objectifs possibles du CUCES au sein de l'Université de Nancy », opus cit. p. 10

³⁸ « Une agence nationale pour la formation permanente », *Le Figaro*, 8 novembre 1972

³⁹ Dont P. CASPAR, J.-M. PECHENART, J.-J. SCHEFFKNECHT... Pour ce dernier, il y aurait eu un veto formel de la part du recteur PASTOUR, qui se montrait très hostile aux CIFFA.

⁴⁰ Procès-verbal de la séance du Conseil d'Administration de l'ACUCES du 6 mai 1976

3 - CONCLUSION

Commencé en 1968, le long démantèlement du « complexe » prend donc définitivement fin en ce début de 1973, avec la suppression de l'INFA et la séparation irréversible du CUCES et de l'ACUCES. C'est en même temps le commencement d'une nouvelle période avec, au niveau national, le développement exponentiel de la formation continue qui coïncide avec le début de « la crise économique » et la montée en puissance du chômage.

Pourtant l'histoire ne s'arrête pas là pour les deux institutions restantes. Elles continuent leur action de manière complètement distincte de nombreuses années encore, jusqu'en 1982 pour l'ACUCES et jusqu'à aujourd'hui pour ce qui est devenu le « CUCES-Universités ».

Bien que sortant du champ de notre étude, nous nous devons de présenter ici quelques dates ou faits marquants dans le déroulement de cette ultime période, à titre de repères et sans préjuger de ce que seul un travail approfondi pourrait produire en termes d'analyse historique.

31. Des histoires autonomes

Vers des difficultés grandissantes pour l'ACUCES

1973 avait été très déficitaire. Sur le plan financier, l'ACUCES réussit à améliorer la situation de sa trésorerie dans les deux années qui suivent, malgré un très sérieux rappel de l'URSSAF. Mais la situation n'est pas pour autant stabilisée.

Les départs se succèdent et les démissionnaires ne sont pas remplacés. En 1974 l'ACUCES a perdu 30 % de son personnel et les perspectives d'avenir sont tout aussi floues qu'au début de 1972. Les représentants des syndicats CGT-CFDT de l'ACUCES, au cours d'une conférence de presse⁴¹, demandent la reconnaissance, par les pouvoirs publics, du rôle de service public de l'ACUCES. Il est encore question d'explorer la piste selon laquelle l'ACUCES deviendrait Bureau d'études de l'Education nationale, sans

⁴¹ « Déclarations faites par les représentants CGT - CFDT de l'ACUCES au cours de la conférence de presse du 8 avril 1974 » (11 p.)

qu'aucun élément de réalisation n'apparaisse. L'Etat continue pourtant à soutenir l'Association dans ses différentes actions⁴².

L'ACUCES assurera jusqu'à la fin les trois grandes actions qui représentent les $\frac{3}{4}$ de son activité :

- le système des unités de Nancy,
- l'action de formation collective de Briey,
- l'action de formation collective de Forbach-Merlebach.

Le quart restant est composé d'actions en direction des entreprises, et de la commercialisation de services audio-visuels, avec notamment le développement du principe du Télé-groupe. Par la suite l'ACUCES s'inscrit dans les différents programmes de formation-insertion pour l'emploi des jeunes, des chômeurs et des migrants.

G. BARBARY quitte la direction de l'ACUCES en 1976 pour occuper les fonctions de directeur de la formation à l'AFPA. Il est remplacé par J.-M. RAIMOND, qui essaie sans succès de diversifier l'action, notamment vers l'étranger. Mauvaise gestion ou mauvais choix ? Une histoire détaillée de cette période établirait sans doute pourquoi la situation financière de l'association se dégrade alors inéluctablement. Financée de manière dérogatoire par le Ministère pour une grande part de son action, (notamment pour les actions collectives de formation) des sommes de plus en plus importantes sont investies pour maintenir l'association à flot, à contre courant d'une inflation galopante et de l'augmentation inexorable de la masse salariale conformément à l'accord d'entreprise de 1973. Au début des années 80, la situation financière apparaît désespérée. Avec un déficit supérieur à 8 000 000 F, l'association se trouve en état permanent de cessation de paiement.

L'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981 provoque une bouffée d'espoir. Mais il est sans doute trop tard. R. VOROBIEFF, alors au Secrétariat général de la formation professionnelle à Paris, est dépêché sur le terrain afin de voir s'il est possible de sauver l'association.⁴³ La solution sera le dépôt de bilan.

Cette décision provoque un état de choc chez les salariés de l'ACUCES et à Nancy, l'état de deuil est décrété. Alors que le tribunal de commerce prononce la liquidation des biens de l'association et que le personnel est licencié en février 1982, un dais noir est érigé au-dessus de la porte d'entrée du bâtiment de l'ACUCES. La « mise à mort » de l'ACUCES

⁴² M. GRANET, secrétaire d'Etat à la formation professionnelle rend visite à l'ACUCES en novembre 1974, à l'occasion des journées marquant son 20e anniversaire et proclame alors cette phrase, « *Nous sommes tous des enfants de l'ACUCES* », qui fera en grosses lettres le titre d'un article du **Républicain Lorrain** du 16 novembre 1974.

⁴³ Entretien avec R. VOROBIEFF

s'accompagne d'une très forte charge affective et laissera des blessures profondes chez de nombreux salariés de l'ACUCES.⁴⁴

Vers le CUCES-UNIVERSITES

Selon les souhaits du recteur PASTOUR⁴⁵, le CUCES, se porte candidat pour devenir une antenne du Conservatoire National des Arts et Métiers à Nancy. C'est un véritable déni du passé. Les cours du soir du CNAM avaient en effet, en leur temps, servi de contre-modèle à l'élaboration des structures, des contenus et des méthodes de formation de l'Institut CUCES. Une antenne du CNAM ouvre donc au CUCES en 1974, mais de manière indépendante. C. GAGNY négocie en effet le maintien - pour un temps - de l'année à temps plein et la délivrance sans examen du DEST en fin d'année.⁴⁶ Mais il ne parvient pas à maintenir le statut dérogatoire de l'UER. Il démissionne fin 1975 au moment où le CUCES devient un service inter-universités.

Par la suite de nombreux directeurs se succéderont et le service inter-universités adaptera son action, non sans de nombreuses difficultés, à la fois au contexte économique (avec notamment l'ouverture de formations pour les demandeurs d'emploi) et au contexte universitaire local, avec les nombreux conflits qui ne manquent pas d'y surgir. Le DEST sera transformé en DUT en 1975. C'est peut-être l'élément qui marque le plus définitivement la rupture avec le passé.

Aujourd'hui,⁴⁷ le CUCES-Universités est « Service de formation continue des Universités de Nancy (Henri Poincaré, Nancy 1 & Nancy 2) ». Il est agréé du CNAM. Conformément à sa mission de service public, ainsi que le précise la fiche de présentation, il met en place des actions de formation en direction des individus, des entreprises et des organismes avec le concours de la Région Lorraine, de l'Etat et des différents organismes paritaires collecteurs de fonds de la formation continue. Il est logé dans l'ex-bâtiment de l'INFA, parc de Saurupt. Il développe depuis peu une formation de formateurs en collaboration avec le département de sciences de l'éducation de l'université de Nancy 2.

Notons que le 21 juin 1984, le « CUCES » a fêté ses 30 ans... Cette manifestation, qui intervenait trois ans à peine après la mort de l'ACUCES, a fait grincer quelques dents. C'est qu'en effet, le tableau historique dressé alors par le directeur du CUCES,

⁴⁴ Ils sont 120 salariés à être licenciés pour motif économique.

⁴⁵ Entretien C. GAGNY

⁴⁶ La délivrance du DEST par le CUCES fait conflit avec le CNAM, qui en novembre 1974 pose « un ultimatum » : ou le CUCES ne délivre plus le DEST, ou le CNAM retire son centre agréé de Nancy...

⁴⁷ Brochure CUCES, Programme 1994-1995

M. NADEAU, reprenait point par point les étapes des glorieuses années du Complexe de Nancy, de sa création en 1954, en passant par la création du DEST et de l'année à temps plein, par la mise en place de la formation collective du bassin de Briey, jusqu'à la mise en place d'un cursus de formation par unités capitalisables :

*« Dans cette logique, le CUCES peut s'enorgueillir à juste titre, je crois, d'être le lieu où a été imaginé et expérimenté le premier CAP par Unités Capitalisables que beaucoup d'établissements secondaires dispensent maintenant ».*⁴⁸

« Il serait injuste de parler du CUCES et de son passé, note cependant M. NADEAU, sans s'attarder quelques instants sur ce qui, en son temps, a été vécu comme une déchirure profonde, je veux parler de la séparation imposée par la Cour des Comptes, entre l'Institut d'Université et l'Association en 1971.

Sans vouloir apporter de jugement sur l'opportunité de cette scission, il est évident que cette décision appauvrissait pour un temps considérable l'une et l'autre des deux institutions. (...)

*Néanmoins, cette rupture avait le mérite de faire apparaître clairement la mise en avant du potentiel universitaire existant et d'entamer un processus toujours plus affirmé d'intégration des missions de Formation Continue au sein même des Universités. »*⁴⁹

On aura compris que, pour les anciens du « CUCES »⁵⁰ présents à cette manifestation, ce tableau, s'il n'était pas tout à fait faux, n'était pas non plus tout à fait exact, et que le CUCES fêtait ainsi en grandes pompes un anniversaire qui n'était pas véritablement le sien.

⁴⁸ A. NADEAU, « Formation continue et mutations régionales. XXXème anniversaire du CUCES », jeudi 21 juin 1984, p. 13 (75 p.)

⁴⁹ Ibid. p. 13-14

⁵⁰ B. SCHWARTZ était présent, ainsi que nombre de cadres du Complexe CUCES-ACUCES restés à Nancy. B. SCHWARTZ, très ému, prendra la parole à la suite de M. NADEAU et se permettra d'apporter très courtoisement « quelques petits correctifs » sur les points d'histoire et témoigner de ce que le « complexe CUCES-ACUCES-INFA » avait pu produire tout au long de cette période qui lui a valu de vivre « des heures extraordinaires, fascinantes et passionnantes en Lorraine », à quoi il ajoutera qu'il y a connu aussi « des heures de grand désespoir ». Ibid. p 24. Son discours sera encore l'occasion de faire passer un message à « ses amis universitaires » :

« Vous avez des objectifs (...) qui sont fondamentaux. Vous voulez participer au redéploiement industriel de la région Lorraine, vos objectifs sont ceux que nous avons toujours eus, je m'en réjouis profondément, mais vous devez en payer le prix (...) c'est celui d'accepter une souplesse, d'intégrer parmi vous, et pas seulement dans ce qu'on appelle la concertation, mais d'intégrer parmi vous des gens qui ne sont pas des Universitaires ». p. 40

32. La « Diaspora »

Les temps changent, d'autres méthodes sont à imaginer. 1973 marque sans conteste l'échec d'une tentative « institutionnelle ». Faut-il abandonner l'option qui consiste à créer de nouveaux établissements susceptibles d'influencer le fonctionnement des rouages existants ?

Renonçant à rechercher le Graal sous la forme d'un hypothétique statut « semi-public » pour un organisme à créer, la question, pour les « héritiers » du complexe de Nancy, est de savoir comment favoriser la contamination des institutions françaises par les idées et les pratiques expérimentées à Nancy. Loin d'être organisée ou réfléchie de manière collective, cette préoccupation se trouve pourtant partagée par un petit noyau de personnes.⁵¹ Chacune, en fonction de ses moyens ou des opportunités professionnelles, poursuivra l'expérimentation ou la recherche (ou bien les deux) dans le domaine de l'éducation des adultes.

A partir de 1970 et dans les cinq ans qui suivent, de nombreux chemins se séparent. Des personnalités qui s'étaient, un temps, retrouvées autour d'un même projet, entament une nouvelle trajectoire professionnelle. Pour les uns le choix est délibéré, pour d'autres (ceux de l'INFA notamment) il est plus contraint. Le résultat de cet éclatement, que beaucoup appellent volontiers « la diaspora », est que de nombreuses - et différentes - organisations, sur tout le territoire français, vont accueillir en leur sein un, parfois deux ou trois, « anciens » du complexe de Nancy. La dispersion des uns et des autres et donc, de l'héritage nancéien, rend la contamination peu visible. D'autant que ledit héritage est protéiforme. Quelques parcours atypiques contribuent pourtant à façonner le paysage de la formation des adultes et assurent une certaine continuité - quoique dans des formes très différenciées - de l'esprit pionnier qui avait donné corps au projet nancéien.

La grande majorité des chercheurs de l'INFA⁵² intègre une carrière universitaire à Nancy, Strasbourg, Montpellier, Caen, Aix-Marseille..., pour certains dans leur discipline d'origine (psychologie, sociologie) et pour d'autres, en Sciences de l'Éducation. Bien que cette

⁵¹ Ce noyau ne se réduit pas aux seuls « chefs » mais à tous ceux qui se sentaient alors « porteurs du projet ». Sont ainsi concernés des cadres embauchés au cours de la première période, mais qui ne sont jamais devenus chefs d'équipe, ou encore quelques cadres de la « seconde vague de recrutement » qui ont réussi à exprimer leur personnalité dans un projet élaboré par leurs aînés.

⁵² Les départs dans le privé représentent l'exception. C'est le cas d'A. COLLOT par exemple, ou encore de J. FREICHE. Notons toutefois que le CESI accueille quelques anciens du Complexe, dont C. THESMAR. Mis à part l'Université, d'autres organismes publics accueillent également des anciens de l'INFA : l'OFRATEME, le Centre National d'Enseignement à Distance, etc.

discipline ait été créée - à ma connaissance - sans aucun lien direct avec les actions en cours à Nancy dans les années 60⁵³ - elle représente un terrain d'accueil tout à fait adéquat pour qui veut réfléchir à l'expérimentation et à la recherche en éducation des adultes ! B. SCHWARTZ, lui-même, après 4 années passées au Ministère, entre comme professeur de sciences de l'éducation à Paris-Dauphine. Là il travaille avec une vingtaine d'universités sur les Sciences de l'Education, notamment sur le projet d'examen spécial d'entrée en université, grâce à un système d'Unités capitalisables, à partir d'une pédagogie par objectifs et avec des évaluations spéciales.

M. LESNE, quant à lui, réintègre le CNAM où il crée la chaire de formation des adultes, puis le C2F qui est une manière d'assurer, dans le domaine de la formation de formateurs, un développement de l'œuvre entamée à Nancy. G. MALGLAIVE le rejoindra bientôt après quelques mois passés à l'ADEP.

A partir de 1970 au CUCES, les trajectoires professionnelles sont plus diversifiées. Il y a déjà ceux qui restent, soit à l'Institut (ils sont très peu nombreux), soit à l'ACUCES, pour un temps plus ou moins long. Il y a ceux qui, de l'Institut, rejoignent l'ACUCES au moment de la rupture. Ce sera le cas de P. HUMBERTJEAN qui restera à l'ACUCES jusqu'à la fin. Mais il y a surtout ceux qui partent. En 1975, il ne reste plus que deux « Cuchefs »,⁵⁴ G. BARBARY et A. BERCOVITZ. L'un est directeur de l'ACUCES, l'autre responsable de l'antenne de Paris. Les deux quitteront l'ACUCES dans l'année qui suit. G. BARBARY pour l'AFPA à la direction de la formation, A. BERCOVITZ à l'IFACE où il développera l'une des formations de formateurs les plus prisées dans le secteur privé. Tous les autres ont déjà quitté Nancy.

Les premiers départs ont été ceux de F. VIALLET, puis de P. CASPAR, partis fonder Quaternaire Education. A la mort de F. VIALLET, P. CASPAR rejoindra la chaire de formation des adultes du CNAM.

S'en vont ensuite ceux qui rejoignent le Ministère. J.-J. SCHEFFKNECHT, est détaché en 1971 à la Délégation de R. VATIER. Il jouera un rôle décisif dans la création des CIFFA, de l'ADEP, puis des GRETA conçus à partir de l'approche territoriale expérimentée dans les actions collectives. Un temps responsable du secteur industriel, puis directeur technique de l'ADEP, il rejoindra par la suite H. CURRIEN à Europage, un projet européen de chaîne de formation continue par satellite. A. ELIE rejoint lui aussi le

⁵³ Aucune trace n'apparaît en effet dans les documents consultés, si ce n'est dans le rapport des « sages » sur l'INFA en 1971 qui notent, en le regrettant, que les sciences de l'éducation sont insuffisamment représentées à l'INFA (cf. chapitre E/13)

⁵⁴ « *Situation du personnel de l'organisme au 1er septembre 1975* », ACUCES, 20 p. Les Cuchefs étant classés dans la catégorie « C4 » de la grille de classification de l'accord d'entreprise.

Ministère en 1971 pour travailler à l'extension de la formation par unités capitalisables dans l'enseignement technique. Après quoi il travaillera, toujours au Ministère, sur d'autres dossiers, tels que le contrôle continu pour l'obtention des diplômes et les référentiels de compétences.

En 1973, ce sera le départ de J.-M. PECHENART, pour la Caisse des Dépôts et Consignations où il montera la formation et le secteur du développement social. En 1986, à la demande de F. VIALLET, il reprendra Quaternaire.

M. DESHONS (en 1973) et G. EGG (en 1974) partiront dans le secteur privé où ils exerceront les fonctions de responsables des ressources humaines et de la formation, notamment chez BSN.

Gisèle DENIS, quant à elle, est partie depuis 1970 au CEREQ où elle restera jusqu'à sa retraite.

Les départs de cadres du CUCES vers des carrières universitaires seront beaucoup plus rares, mais pas inexistants.⁵⁵

Beaucoup de ceux de la « deuxième vague » de recrutement (1967 et les années qui suivent) resteront à l'ACUCES jusqu'à la fin ou presque. Une nouvelle vague de départs aura lieu au début des années 80, au moment où la situation de l'association devient désespérée. A la dissolution de l'association, quelques reconversions professionnelles seront parfois difficiles. C'est que le marché du travail s'est considérablement réduit et que les champs professionnels de la formation se sont entre temps développés dans des voies spécifiques parfois très éloignés de la « culture ACUCES ». Le champ du conseil en formation est investi par certains qui deviennent « consultants » indépendants, le plus souvent après être passés par une expérience en entreprise. D'autres trouvent des débouchés dans l'enseignement (formation des ingénieurs par exemple). Une mobilité professionnelle relativement forte donnera à certaines personnes l'occasion de se croiser à nouveau, les trajectoires des « anciens de Nancy » dessinant ainsi, en arrière plan, un enchevêtrement subtil.

Le CUCES-Universités, quant à lui, fonctionnera principalement avec des personnes nouvelles. A la fin de l'ACUCES, quelques-uns de ses salariés seront néanmoins repris par le CUCES,⁵⁶ d'autres y interviendront de manière plus ou moins ponctuelles.

⁵⁵ Ce sera par exemple le cas pour J. GUIGOU, mais aussi d'une certaine manière pour G. JOBERT parti en 1972 monter le département d'Education Permanente de Paris Dauphine.

⁵⁶ Ce sera notamment le cas de J.-C. POIMBOEUF

Outre les apports évidents de l'expérience du Complexe de Nancy sur le plan des institutions (CIFFA, CAFOC, GRETA, puis à partir de 1982, les Missions Locales dont B. SCHWARTZ est l'initiateur et qui reprennent, de même que les GRETA, les principes de l'approche territoriale) ; outre la Revue *Education permanente*, seule réalisation tangible d'alors qui perdure encore, bien d'autres legs subsistent. La plupart des pratiques actuelles de formation et nombre de courants dans ce domaine (comme l'auto-formation, l'organisation apprenante, etc.) portent tous peu ou prou la trace de cette histoire sans qu'il soit véritablement possible d'en remonter précisément le fil. Beaucoup d'idées se sont infiltrées de manière diffuse, ont été reprises, transformées, conceptualisées différemment, comme du reste l'avaient été celles des prédécesseurs - et des contemporains⁵⁷ - de l'équipe nancéienne. Il serait donc vain d'essayer d'établir des filiations précises, ou de rechercher des paternités irréfutables. Plus prometteuse paraît être la démarche qui consiste à s'interroger sur ce qui fait la spécificité de cette expérience. Or, tant sur le plan institutionnel que sur le plan de l'organisation du travail, sur celui des pratiques et de la réflexion pédagogiques, celle-ci nous semble sous-tendue par une certaine culture dans laquelle la dimension groupale joue un rôle essentiel. C'est ce que nous allons maintenant tenter de décrire. Rompant avec la chronologie, le chapitre suivant propose une lecture transversale de cette histoire qui s'appuie, plus que les précédents, sur les paroles d'acteurs recueillies par entretiens.

⁵⁷ Il est bien évident que le Complexe de Nancy n'a pas été le seul laboratoire de réflexion sur le thème de l'éducation des adultes durant toutes ces années. L'ARIP, le CUEEP de Lille, le CESI, les mouvements d'éducation populaire, les institutions de formation de travailleurs sociaux, les Instituts du travail, etc. sont autant de lieux différents à partir desquels se sont développées et diffusées des idées et des pratiques dans le domaine de la formation.

**F – Le complexe de Nancy :
une histoire de groupes.
Lecture transversale.**

Le fait que l'expérience du Complexe de Nancy se déroule en pleine période hégémonique de la psychosociologie n'est pas étranger à l'idée que le groupe nous paraît devoir être la base de toute cette histoire.

Le groupe, entendu comme entité propre, disposant d'une force et d'une personnalité propres (qui ne peut pas être réduit à la somme des caractéristiques des individus qui le composent), comme lieu où s'échangent des informations, mais aussi du désir, des angoisses, des fantasmes, ce groupe s'impose comme objet d'analyse pour la compréhension de ce qui fut alors entrepris.

Sur le terrain des pratiques, dans les principes même qui sous-tendent ces pratiques, le groupe formel, avec toutes ses déclinaisons possibles - du « groupe-classe » face au professeur à celui de cadres en formation, au groupe de base d'initiation à la dynamique des groupes, en passant par des groupes à géométrie variable (éclatement en petits groupes pour les travaux pratiques) etc. - apparaît comme le point de départ de la réflexion à partir de laquelle vont se travailler les questions de méthodes de formation. L'Education permanente, dans sa conception nancéienne, est indissociablement liée à la notion de groupe :

*« L'éducation permanente se conçoit dans le milieu du travail et repose sur la vie de groupe ».*¹

La « progression géométrique » de l'enseignement (1 qui forme 10 qui forment 100), dans et par le milieu de travail, qui constitue l'axiome de base du texte de septembre 1961, met en scène une série de groupes qui, en cercles concentriques, enflent jusqu'au point de se substituer à la société tout entière.

On retrouve la même idée de progression par cercles concentriques dans au moins deux autres registres :

- dans le développement de l'activité du CUCES, telle qu'elle est historiquement décrite par ses promoteurs eux-mêmes dans le rapport d'activité de 1967, à partir de trois types chronologiquement différenciés : à l'origine, activité davantage centrée sur l'Homme ; puis activité davantage centrée sur l'entreprise et la relation Homme-Organisation ; enfin, activité davantage centrée sur la Région et la relation Homme-Organisation-Contexte technique, économique et social, régional² ;
- dans le développement exponentiel des équipes des cadres du Complexe elles-mêmes, avec toutefois l'exception que constitue la création de l'équipe de l'INFA, dont le cercle se décentre par la force des choses (et des règlements). Cette particularité s'avérera décisive.

¹ Rapport d'activité du CUCES, Conseil d'administration du 7 décembre 1965, p. 65

Du point de vue des méthodes pédagogiques, de nombreux exemples peuvent être avancés comme illustration de la prise en compte du groupe comme dimension essentielle de l'acte de former (éducation mutuelle, partage des représentations individuelles, etc.). C'est implicitement affirmer que le savoir se construit de manière collective. Une des valeurs sous-jacentes à cela pourrait être qu'un certain savoir préexiste et qu'il est réparti de manière parcellaire chez les individus.

Mais il est un niveau d'analyse qui nous semble fécond et à explorer en priorité, c'est celui de l'organisation même du Complexe de Nancy en groupes producteurs d'une certaine culture. Nous allons donc nous intéresser aux groupes « institutionnels » qui se sont créés à Nancy, en mettant l'accent sur les modalités de leur création, avec l'hypothèse que c'est bien en grande partie dans ces modalités que s'ancrent la créativité des équipes nancéiennes et le développement de certaines pratiques de formation.

Chemin faisant nous tenterons de répondre à certaines questions qui restent en suspens et qui se sont imposées tout au long de notre recherche historique : pourquoi l'expérience de Nancy a-t-elle été à ce point valorisée ? D'où viennent le prestige dont elle a bénéficié auprès de bon nombre d'acteurs de l'époque et l'aura positive qui l'entoure encore aujourd'hui ? D'où vient ce « supplément d'âme »³ qui donne à quasiment tous les anciens cadres interviewés la nostalgie d'une aventure formidable, exceptionnelle, riche, foisonnante, bouillonnante (selon quelques-unes des expressions recueillies) et le sentiment qu'ils ont eu de la chance de vivre cette expérience hors du commun dans laquelle ils ont tout - ou pour le moins, beaucoup - appris de leur métier, voire de la vie même ?

² Rapport d'activité du CUCES, Conseil d'administration de décembre 1967, p. 9

³ Selon les termes même d'un ancien cadre interviewé, mais tous m'ont peu ou prou tenu le même discours sous des termes proches...

1 – NAISSANCE DES GROUPES

Déjà abordée dans le chapitre C-14 intitulé « *L'organisation du CUCES, la première vague de recrutement* », cette question mérite d'être approfondie. On a vu en effet que le tout petit noyau de départ, constitué, en 1960, de B. SCHWARTZ, M. DESHONS, J.-J. SCHEFFKNECHT et, de manière un peu plus distanciée, de G. LAJOINIE, s'agrandit au fil des ans selon la règle de la cooptation. Hormis M. DESHONS, qui avait été recruté par les administrateurs fondateurs du CUCES, les autres membres de ce premier noyau sont directement issus de l'Ecole des Mines. Ils sont les acteurs de la réforme de cette grande école. Cette position originellement décalée de M. DESHONS, même s'il intervient lui-même également à l'Ecole des Mines en tant que répétiteur et qu'il connaît de ce fait B. SCHWARTZ, aura vraisemblablement des incidences sur la reconnaissance de son autorité au sein des équipes futures. Il est le garant d'une certaine légitimité, d'une certaine continuité. Son départ de Nancy en février 1973 marquera la fin d'une histoire de façon plus symbolique encore que ne le fera celui de B. SCHWARTZ un an auparavant.

Notons encore que le noyau de base est constitué en quelque sorte « d'experts », qui apportent, chacun, une dimension particulière au projet : M. DESHONS apporte son expérience d'animation du réseau constitué par lui au CUCES au cours des six années précédentes. G. LAJOINIE apporte une double compétence : celle du sociologue industriel qui connaît les derniers travaux en date et qui introduit donc un savoir « disciplinaire », et celle du consultant de terrain augmentée de celle du militant CGT qui a l'expérience du « dialogue social » entre syndicats et patronat. J.-J. SCHEFFKNECHT apporte une ouverture vers les pédagogies nouvelles et l'éducation populaire et le contact avec Peuple et Culture. B. SCHWARTZ, enfin, apporte une certaine rationalité et une nouvelle manière de penser les problèmes ainsi qu'un professionnalisme (une technicité augmentée d'une pratique) dans la conception, le montage et la réalisation de projet. Sa formation d'ingénieur n'est, bien entendu, pas étrangère à cette dernière compétence. Ajoutons qu'au niveau des moyens, le carnet d'adresses d'un ancien de polytechnique est susceptible d'ouvrir certaines portes ou d'assurer le soutien de personnalités qui comptent.⁴ B. SCHWARTZ apporte enfin – et surtout – son expérience réussie de pédagogue réformiste. Ce petit noyau est composé de personnes matures. B. SCHWARTZ a 41 ans en 1960, G. LAJOINIE, 37, M. DESHONS, 32, J.-J. SCHEFFKNECHT, 28. B. SCHWARTZ y joue un rôle de leader incontestable (et

⁴ B. SCHWARTZ est par ailleurs le cousin germain de M. DEBRE. Bien qu'il affirme avoir eu peu de contacts avec lui, et que cette parenté n'a en rien favorisé le projet du CUCES, il est probable qu'elle ait tout de même joué, même à son insu, un rôle diffus dans la reconnaissance au niveau de l'Administration, du travail de B. SCHWARTZ en matière de promotion sociale.

incontesté). Son autorité découle de multiples sources qu'il est impossible de distinguer aujourd'hui. Milieu d'origine et parcours d'études prestigieux, statut social de dirigeant ainsi que d'innovateur reconnu et qualités humaines personnelles sur lesquelles nous reviendrons s'entremêlent pour forcer le respect et l'admiration. A ses côtés, sauf peut-être pour M. DESHONS, grâce à son statut institutionnel bien repéré, G. LAJOINIE et J.-J. SCHEFFKNECHT apparaîtront souvent par la suite comme des « hommes de l'ombre », « éminences grises » ou « manipulateurs aux personnalités troubles », voire « moutons noirs » selon quelques images recueillies à travers plusieurs entretiens. On peut avancer l'idée que leur présence au côté du « Père » au moment de la conception du projet entretiendra dans l'imaginaire groupal une certaine ambiguïté où se mêlent interdit de savoir et jalousie.

Soulignons enfin qu'aucune de ces personnes n'a une expérience professionnelle conséquente dans la production industrielle. Le contact avec le monde de l'entreprise n'est pas inexistant, mais il est généralement médiatisé par le biais de l'observation (stage ouvrier en milieu minier pour B. SCHWARTZ, terrain d'investigation pour des études en sociologie pour G. LAJOINIE). Dans les recrutements futurs, ceux qui auront une expérience de l'entreprise resteront toujours largement minoritaires. Les critiques portées sur l'action du CUCES (y compris d'ailleurs en provenance de chercheurs de l'INFA) ne manqueront pas de souligner ce trait et de poser la question de la nature du « concret » sur lequel est bâti le projet de « changement du milieu de l'entreprise ». ⁵ Ce débat entre le « concret » et « l'abstrait », le « réel » et « l'imaginaire » sera d'ailleurs récurrent tout au long de cette expérience et se trouvera répercuté à tous les niveaux de la réflexion, au plan pédagogique et à celui du projet socio-politique.

A partir de 1960 donc le recrutement s'organise, très schématiquement à partir de deux logiques différentes qui correspondent à des nécessités distinctes : compléter les compétences du noyau de base dans des domaines précis, notamment en psychologie, et constituer une équipe, c'est-à-dire se doter de moyens humains, pour lancer l'action. La première nécessité conduira à rechercher la collaboration de G. DESNIS et d'A. BERCOVITZ pour mener l'étude projetée sur l'analyse des besoins, puis au recrutement des premiers chercheurs pour le service d'études du CUCES, qui passeront

⁵ De l'avis de plusieurs personnes interviewées, la connaissance de l'entreprise par les membres du CUCES, qui se faisait soit au niveau de la direction, soit par l'entremise des cadres en formation (donc hors conditions de travail habituelles), excluait la compréhension du monde du travail dans toute sa complexité. C'est une critique que l'on porte d'ailleurs encore souvent à l'encontre du milieu des formateurs en général (enseignants compris).

par la suite à l'INFA (Milles DEBON et CHAMPEL, C. de MONTLIBERT, J. MIGNE...)⁶. Cette tâche technique de chasseur de têtes est confiée à G. LAJOINIE.

La seconde logique consiste à embaucher des « hommes de mains » (l'expression citée parfois n'est pas exempte de connotations péjoratives⁷) pour faire tourner la machine. Ici, ce qui prime n'est pas la technicité ou l'expérience dans tel ou tel domaine, au contraire, ce qui est recherché c'est une absence de spécialisation qui peut garantir une ouverture d'esprit et une plus grande adaptabilité à une situation dont personne ne connaît encore ni les tenants ni les aboutissants. Dans cette perspective, la jeunesse est un atout. Mais, justement parce que personne ne sait très bien vers quoi tout cela tend, il faut des hommes de confiance, qui ont déjà « fait leurs preuves » face à l'inconnu ou à l'inhabituel. Dans cette deuxième perspective, les parcours « atypiques » ou marginaux sont les bienvenus. Il serait cependant tout à fait risqué d'embaucher des inconnus. C'est ici que la cooptation trouve sa justification rationnelle (même si, comme il est probable, cette rationalité n'apparaît qu'après coup). Le choix d'ingénieurs, d'anciens élèves et d'intervenants de l'Ecole des Mines est donc purement factuel. Il se trouve que c'est ce type de personnes que côtoie - et a vu à l'œuvre - le noyau recruteur dans lequel B. SCHWARTZ prend une place prépondérante. La dichotomie entre les « ingénieurs » (essentiellement au début d'anciens élèves de B. SCHWARTZ à l'Ecole des Mines) et les « autres » telle qu'elle apparaît souvent dans les propos recueillis, n'est peut-être alors qu'apparente. En effet, d'un certain point de vue les différences de profil pèsent moins lourd que les ressemblances. Loin de nous l'intention d'affirmer que les différences ne joueront aucun rôle, mais nous souhaitons insister sur certains points de convergence qui nous semblent, à ce point de notre propos, plus significatifs. Et ces points de convergences sont de plusieurs ordres.

Les cadres embauchés dans les premières années qui suivent la réorientation du CUCES (1961-1965⁸) sont en effet :

- généralement très jeunes⁹ et sans véritable expérience professionnelle ;

⁶ La mise à disposition de M. LESNE au CUCES résulte quant à elle d'une autre logique. C'est la saisie d'une opportunité qui se présente d'accueillir une personnalité dont les compétences sont vraisemblablement valorisées et la candidature soutenue par des conseillers extérieurs au noyau de base.

⁷ On trouve aussi des termes plus guerriers tels : soldats, bataillons...

⁸ Mais les observations qui suivent peuvent également s'appliquer à de nombreuses autres embauches plus tardives.

⁹ Mis à part quelques personnes plus âgées et expérimentées telles que J.P. DIDELIN ou P. ANTOINE, ou encore G. DENIS, les permanents du CUCES y occupent souvent leur premier « vrai » poste, juste après la fin de leurs études, ou celle du service militaire ou pour d'autres après une expérience professionnelle un peu marginale (temps partiel, vacances, etc.)

- la plupart du temps « ignorants » quant à la question de l'éducation des adultes (et pour cause, il n'y a pas en France à cette époque, beaucoup de détenteurs de savoirs sur le thème !) ;
- souvent engagés dans des mouvements de jeunesse, ce qui vient relativiser le propos précédent car ces milieux, qu'ils soient d'obédience religieuse ou laïque, donnent à s'exercer dans la formation de cadres (de jeunesse) ou dans des domaines connexes (animation d'équipes, organisations de rencontres, de séjours ou de stages, etc.¹⁰) ;
- fréquemment en rupture (ou en désir de rupture) de quelque chose : famille, études, destin professionnel tout tracé¹¹... « faire carrière » n'est pas ce qui les motive, même s'ils ont souvent des diplômes et une longue pratique des études supérieures (les autodidactes sont l'exception qui confirme la règle) ; plusieurs d'entre eux refusent des contrats très prometteurs pour rejoindre le CUCES ; un tel choix, même s'il est rarement regretté, apparaît après coup incongru, même à ceux qui l'on fait ; il semble avoir été arrêté sur un coup de dé ;
- majoritairement originaires de milieux familiaux plutôt favorisés d'un point de vue social¹² (rares sont les fils d'ouvriers qui font des études supérieures en France dans les années 50 !), mais aussi culturel ;
- de sexe masculin, parce qu'au début des années 60, le travail des femmes reste l'exception, a fortiori lorsqu'il s'agit d'emploi de *cadres* dont les fonctions visent à organiser la formation d'hommes (quasi exclusivement au début) dans des milieux industriels et techniques ;
- et surtout, ils sont déjà là, « sous la main ».¹³

« Les personnes recrutées, c'était des boy-scouts, des animateurs de colonies de vacances, c'est autre chose que des profs, en fait c'était plutôt une culture d'animateurs populaire que de profs ; et puis on était sous la main, c'est aussi simple que cela ; le premier recrutement ce sont des gens qui sont de

¹⁰ Notons que la pratique des arts dramatiques est relativement fréquente chez les personnes recrutées

¹¹ A cours des vagues de recrutement ultérieures, on trouvera également des professionnels en rupture avec le monde du travail dans lequel ils sont insérés et où ils n'arrivent pas à s'épanouir tel le monde de la production pour quelques-uns d'entre eux, mais surtout l'Education Nationale pour des professeurs en « quête de sens ».

¹² Cette règle est aussi confirmée par quelques exceptions avant 1967. Ainsi M. HAUTENAUVE, fils d'ouvriers, est embauché en 1965. Mais on peut considérer que son embauche répond à la première logique énoncée (compléter les compétences des équipes) car il est recruté pour travailler dans l'équipe de M. LESNE en tant qu'économiste. Après 1968, les origines socio-familiales seront beaucoup plus contrastées.

¹³ Notons que les recrutements effectifs de A. BERCOVITZ et G. DENIS sont également du même ordre, puisqu'ils sont déjà là, en tant que prestataires de service de la COFROR au CUCES.

l'environnement immédiat, ensuite le recrutement s'est ouvert aux secteurs environnants ; c'était très local, très empirique, sans aucune idée directrice. »¹⁴

Une autre caractéristique commune beaucoup moins palpable semble les réunir. C'est ce que B. SCHWARTZ nomme une « pensée socio-politique » ou encore le « refus d'une certaine fatalité ». En l'absence de critères précis sur lesquels s'appuyer pour détecter cette qualité aux contours flous, le noyau recruteur se trouve amené à recruter « à son image », c'est à dire à rechercher des personnes chez lesquelles se trouve l'écho de quelque chose, qui ne passe pas forcément par du dicible, mais qui pourrait s'apparenter à des *représentations* communes, c'est-à-dire une manière d'interpréter et de penser la réalité quotidienne, une « forme de connaissance sociale » (D. JODELET, 1984). Sont ainsi repérées et choisies des personnes qui ont « envie de se lancer dans l'aventure »¹⁵ que leur propose les membres du noyau de base. Des personnes qui, quelque part, leur ressemblent, qui portent en elles les mêmes désirs et les mêmes refus, la même culpabilité peut-être d'avoir eu de la chance, d'être un privilégié sans l'avoir vraiment mérité.¹⁶ La dimension « morale » est bien présente dès le départ. La recherche de l'efficacité n'est pas la priorité. Ce qui prime c'est d'être ensemble pour faire ensemble.

Ce type de recrutement exclut les personnalités insipides, les attentistes, les carriéristes, les frileux, les « profs »¹⁷ et les « fonctionnaires »¹⁸ ou encore ceux qui doutent trop fort. Il favorise les personnes engagées (sur des idées, dans des mouvements) ou en manque d'engagement. C'est là que les différences peuvent être à nouveau réintroduites. Car outre les cursus qui peuvent être différents, les cultures d'origine (familiales) le sont également. Les appartenances religieuses (ou athées) sont diversifiées.¹⁹ Les appartenances politiques et syndicales quant à elles sont moins repérées. La

¹⁴ Entretien avec J.-J. SCHEFFKNECHT.

¹⁵ Entretien avec B. SCHWARTZ

¹⁶ La prise de conscience de l'injustice sociale, vécue du meilleur côté, est un thème qui revient très fréquemment dans les entretiens. Pour ne citer que deux exemples, B. SCHWARTZ dit découvrir en prison, où il reste 6 mois pendant la guerre en Espagne, des gens d'un autre milieu social que le sien et qui lui apparaissent comme « souvent beaucoup plus valables que nous tous », G. EGG dit avoir « honte du peu de valeur ajoutée » de son savoir par rapport à celui des ouvriers de la sidérurgie pourtant beaucoup moins bien payés que lui.

¹⁷ S'il y en a quand même, ce ne sont pas des gens qui portent la « culture prof » selon les clichés qu'on s'en fait

¹⁸ M. LESNE, qui arrive au CUCES comme Inspecteur d'académie et professeur de faculté, avec selon ses termes « les réflexes de quelqu'un qui a fait longtemps de l'administration », se sent un peu « le canard » au sein de l'équipe. Il est longtemps observé, on veut voir comment il va réussir à se débrouiller. Il avoue avoir beaucoup appris dans ce nouvel environnement mais constate que dès que quelqu'un arrivait de l'université, cela posait problème

¹⁹ Deux personnalités sont plus engagées que d'autres sur ce plan, M. DESHONS qu'on appelle « le protestant », et F. VIALLET, catholique très pratiquant

« conscience politique de la lutte des classes » s'affirmera pour beaucoup un peu plus tard.

Pour terminer sur ce thème, il nous faut souligner ce qu'induisent, pour le groupe, de telles conditions de constitution :

- tout est en place pour faire du groupe « d'élus » un « bon groupe ». Cela signifie également que, dans l'équipe de départ, au moins deux sous-groupes sont déjà repérables : les « généralistes » et les « spécialistes » (recrutés pour leurs compétences dans tel ou tel domaine) ;
- le « prestige » de B. SCHWARTZ gagne encore par le fait que certains de ses anciens élèves se retrouvent à ses côtés dans cette aventure. Leader incontesté, il est aussi, de surcroît, le Maître qui a porté son choix sur les « meilleurs » d'entre eux. Une telle valorisation s'accompagne incontestablement d'une dépendance affective réelle, qui tend d'ailleurs à se propager à ceux qui « n'en sont pas ». Mais n'est-on pas quelque part l'élève de B. SCHWARTZ, même si l'on n'est pas passé par l'Ecole des Mines ? Quel est le « meilleur fils de B. SCHWARTZ » est une question qui taraudera longtemps quelques-uns²⁰ et qui aura le don d'agacer prodigieusement tous ceux qui ne se reconnaissent pas (ou ne veulent pas se reconnaître) dans ce « profil ». On peut sans trop de risques considérer que c'est parmi les meilleurs fils²¹ que seront promus les responsables d'action (qui deviendront par la suite chefs d'équipe) ;
- groupes de chocs constitués pour l'action, ils n'en sont pas pour autant dépourvus d'une vie affective consciente et inconsciente (M. PAGES) qui contribue, indépendamment des objectifs affichés, à infléchir les manières d'être et de faire de chacun de leurs membres.

Si les modalités de constitution des groupes conditionnent, comme nous le pensons, les caractéristiques du liant groupal, il apparaît très vite que celles-ci ne pourront qu'être très différentes pour l'INFA, et ceci malgré la « fusion » originelle. Les contraintes réglementaires imposent en effet d'emblée des choix de recrutement beaucoup plus restreints. Si les logiques de recrutement sont exclusivement du premier ordre (répondant

²⁰ La plupart des entretiens effectués abordent cette question

²¹ Exception faite de G. DENIS. L'expression « fille de SCHWARTZ » est d'ailleurs saugrenue. « *On a beaucoup parlé des fils de SCHWARTZ, les filles n'ont pas plus compté qu'en Chine* » affirme P. BOLO.

Au début G. DENIS est en tandem avec J.J. SCHEFFKNECHT sur le chantier de la SAP, puis celui à l'Assistance Publique où il est plus chargé des aspects « pédagogiques » alors qu'elle se spécialise plutôt dans l'organisation du travail, elle s'impose petit à petit par ses compétences en psychologie et son expérience de l'entreprise. Elle dit par ailleurs avoir « toujours refusé des positions de pouvoir » et si elle reconnaît qu'il y avait « des rivalités entre garçons », qu'ils étaient « en compétition », les choses ne se sont jamais posées en termes de pouvoir en ce qui la concerne. (entretien avec G. DENIS)

à la nécessité d'équilibrer les compétences dans une recherche de pluridisciplinarité), elles échappent rapidement au « noyau recruteur ».²² Des appels à candidature seront en effet lancés qui conduisent à définir et à mettre en avant des profils disciplinaires précis (sociologue du travail, épistémologue, psycho-pédagogue, etc.) qui sont donc le contraire des profils « généralistes » du CUCES. La part de l'intuition dans les « choix » de personnes se réduit considérablement aussi du fait que les universitaires ne se précipitent pas à l'INFA et que les candidatures sont plutôt rares. Par la suite, le recrutement sera le fait des chercheurs de l'INFA eux-mêmes en fonction des besoins dans les équipes. Notons qu'au CUCES, la « fonction recrutement » est également déléguée, mais elle échoit généralement aux responsables d'action (puis aux chefs d'équipe) et reste donc longtemps très imprégnée des principes de départ. Pour l'INFA, le lieu de repérage et de choix de nouvelles recrues se déplace de l'Ecole des Mines à la faculté de Nancy. En effet, par le biais de chercheurs de l'INFA qui enseignent également à la faculté (comme M. LESNE ou C. de MONTLIBERT, M. MORIN, F. JODELET...), mais aussi par le biais de collègues universitaires de Nancy ou d'ailleurs, des étudiants sont recrutés en tant que vacataires.²³ Ils sont chargés de mener des entretiens ou de dépouiller des enquêtes dans le cadre de recherches en cours à l'INFA (qui en fait une grande consommation) et quelques-uns d'entre eux intégreront un poste de contractuel à l'INFA ou, plus rarement, un emploi au CUCES (c'est le cas pour A. MEIGNANT et C. GRIFFATON). Un autre décentrement s'opère également à partir de l'ARIP avec le choix d'anciens stagiaires de G. PALMADE ou de ses proches.

Est-ce à dire que les fondements des deux groupes et les éléments qui les organisent ne sont en aucun cas communs ? Non, parce que les groupes de l'INFA et du CUCES naissent bien de la même « scène primitive ». Groupes frères, groupes rivaux. Beaucoup de choses ne seront-elles pas vécues selon le schéma du bon et du mauvais groupe, le CUCES comme le « fils préféré » et l'héritier du Père et l'INFA comme le bâtard rebelle ? Là où l'investissement des géniteurs est moins fort, l'emprise l'est aussi et il sera plus facile aux derniers de se révolter contre le Père. Sa figure se changera alors en tyran omnipotent sous les traits d'un « Mandarin » qui tient en son pouvoir ses propres enfants aveuglés...

²² Du moins en majorité car quelques recrutements s'opéreront, jusqu'en 1968, par l'intermédiaire de relations de B. SCHWARTZ.

²³ Parmi les anciens du complexe interviewés sont ainsi recrutés A. COLLOT, C. GRIFFATON, F. MARQUART, A. MEIGNANT

2. LIEN GROUPAL, MANAGEMENT ET REPARTITION DU POUVOIR

« SCHWARTZ était le soleil autour de qui tout le monde tournait » (ancien cadre de l'INFA).

« La diversité, la variété, cette montée de sève, on peut la comparer [... au] processus chlorophyllien, c'était un héliotropisme schwartzien si j'ose dire, ce soleil noir qui permettait la photosynthèse mais qui au fond était l'affaire de chacun, SCHWARTZ, mais pas seulement sa personne, mais tous les gens qu'il y avait autour, et je dirais que cette chaleur là qui permet l'élaboration, le développement, comme un catalyseur, c'est la confiance (...) Papa SCHWARTZ, cette figure d'un soleil permettant la confiance, c'est quand même un carburant tout à fait important, un pari positif fait sur les gens... » (ancien cadre du CUCES).

Ces deux citations ont été choisies parmi d'autres. Il faut évidemment les mettre en regard avec le texte mythique « *Les Cuchefs sont-ils cannibales ?* » où la figure du Père apparaît cette fois sous la forme d'un « *Fleuve noir qui irrigue l'immense plaine de Formadul* »... Soleil ou fleuve, c'est bien de donner la vie et de nourrir qu'il s'agit ; permettre de s'épanouir, et aussi protéger (de la sécheresse ou du froid, des attaques ennemies). Mais si la figure du Père est omniprésente dans la plupart des entretiens, elle est loin d'être uniforme et il apparaît nettement qu'elle est vécue de manière beaucoup moins positive chez les anciens de l'INFA. De ce côté là, il est plus souvent question de « l'ombre du Père » et de la difficulté de s'affirmer face à lui, différent de lui. De Père nourricier, la figure se transforme en Ogre ou en Vampire : « *on lui apporte des idées nouvelles, il presse les citrons, il presse les cervelles* » (ancien cadre de l'INFA).

Une autre thématique un peu différente est présente dans la plupart des entretiens, c'est la figure du Prophète. La « prescience », « les vues anticipatrices », « le génie » et « la force de l'évidence » de B. SCHWARTZ « foudroient » littéralement ceux qui tombent sous son charme. « *Le modèle de SCHWARTZ était d'une simplicité biblique* » dit encore un ancien cadre du CUCES. Cette simplicité à double tranchant (des idées simples aux vues simplistes, il n'y a qu'un pas), fait à la fois la force et la faiblesse de l'entreprise collective.²⁴

²⁴ La faiblesse de la prise en compte des déterminants sociaux en particulier rend le projet facilement contestable. C'est probablement la reconnaissance de l'insuffisance de l'analyse

Père, Parrain ou Prophète, la personne de SCHWARTZ reste centrale. Centrale mais pas unique. Une des premières qualités de SCHWARTZ selon la quasi-totalité des personnes interviewées est d'avoir su « s'entourer ». Notons tout de suite, car cela pourrait prêter à confusion, que cet avis est partagé y compris par les personnes qui n'entouraient pas directement B. SCHWARTZ (ou qui ne se reconnaissaient pas de son entourage direct). C'est ici qu'entrent en scène les « fils spirituels », les « poulains », les « lieutenants », ou encore les « disciples » de SCHWARTZ. Mais quant à qui fait bouger qui, les avis sont partagés. Ainsi certains considèrent que « *SCHWARTZ tenait son monde* », d'autres que « *SCHWARTZ était manipulé par ces gens là, autant qu'il les manipulait* ». Vu de l'extérieur, c'est-à-dire par ceux qui ne sont pas « *des intimes de SCHWARTZ* », l'idée de manipulation, de quelque côté qu'elle s'exerce, semble s'imposer. Ceux qui se sentent exclus du cercle des élus, à l'intérieur même du CUCES, mettent l'accent sur la dépendance affective au Maître. Vu de l'INFA, la principale critique est la même, mais plus « intellectualisée » : c'est l'aveuglement militant à une cause (non avouée), l'absence de distance critique. Parmi les « élus »-mêmes, une certaine dangerosité n'est pas exclue :

« Il aime qu'on lui soit fidèle et dévoué. A un moment je me suis éloigné de lui car je ne voulais pas être happé dans son truc ».

Nous voici donc en présence d'un système solaire qui semble fonctionner en autonomie, à partir d'une organisation en plusieurs cercles concentriques et excentriques, avec un premier cercle restreint de satellites en orbite qui attirent eux-mêmes d'autres satellites, etc.

Selon cette image astronomique, le petit système INFA apparaît comme un conglomerat « désorbité », aspiré par deux pôles à la fois : le système solaire dont il est issu et un autre système bien plus monstrueux en arrière plan, celui de l'Institution Education Nationale. Mais quel est le « liant », quelle est la nature de l'énergie qui maintient (ou pas) les satellites en orbite, qui fait que certains se perdent, que d'autres se préservent de la grande attraction ?

Cette énergie du système nous semble puiser à au moins deux sources : l'une, un peu indéfinie, repose sur un certain nombre de valeurs ou de représentations plus ou moins partagées ; l'autre, plus facilement analysable, provient d'un style de « management » particulier que nous allons essayer de décortiquer.

sociologique qui fait dire, avec le recul, à de nombreux anciens du CUCES que leurs idées d'alors

En matière d'organisation du travail, au CUCES, deux périodes sont à considérer. La première période, jusqu'à la réforme des structures de 1966, se caractérise par une très faible hiérarchisation formelle. Globalement, cette période de très grande croissance apparaît peu organisée. Ce n'est pas pour autant que la dimension « gestion des relations humaines »²⁵ en est absente. La seconde période donnera lieu à un intense effort de rationalisation dont le résultat le plus manifeste se traduira par la signature de l'accord d'entreprise de 1973.

A l'INFA, ce sont trois périodes qu'il convient de définir. La première commence dès 1963, avec le recrutement, au CUCES, des premiers chercheurs et se termine début 1966 au moment où les équipes, officiellement INFA depuis peu, intègrent leurs propres locaux. La seconde période s'achève en 1969 avec le départ de B. SCHWARTZ. Durant ces années le groupe INFA en même temps qu'il s'autonomise commence également à se fractionner en fonction des missions (recherche ou formation des maîtres) et des lieux de travail (Paris/Nancy). La troisième période, très chaotique à tous points de vue, se caractérise par l'achèvement de l'éclatement des équipes et la dissolution progressive des liens qui les unissaient.

Ce découpage très schématique rend visible une période relativement homogène de six années, de 1960 à début 1966 qui correspond à une sorte de « tronc commun » du Complexe. Les groupes CUCES/INFA ne sont pas encore différenciés. C'est une période de recrutement intense. L'arrivée de nouveaux venus risque à chaque instant de déstabiliser les équipes en voie de constitution. L'intégration semble pourtant se faire sans trop de problèmes. Comment ces difficultés sont-elles surmontées ? De quelle manière la dimension groupale est-elle prise en compte ? Que peut-on repérer dans cette période en termes de management ?

Quelques entretiens font référence à cet aspect des choses. Mais sur ce point les avis sont plutôt divergents. Les uns pointent l'absence de règles précises, « *l'improvisation permanente* », le flou, l'imprécision. D'autres insistent sur l'existence de rites d'intronisation, le plus souvent implicites (comme « le brunch chez les SCHWARTZ » pour les nouvelles recrues), mais qui ont valeur intégrative (voire comminatoire) forte.

Il semble à peu près certain que B. SCHWARTZ, dès 1960, est très sensibilisé sur la question des « relations humaines ». Une formation des ingénieurs incluant une telle dimension, se trouve au cœur de la réforme de l'Ecole des Mines. Le CUCES lui-même propose un perfectionnement des cadres sur ce thème depuis de longues années déjà. Les techniques de cohésion des groupes, à l'américaine, gagne les milieux de l'entreprise en France. Il n'est pas douteux que certaines pratiques qui ont cours au CUCES à cette

étaient « naïves ».

période s'y réfèrent explicitement, comme par exemple, celle de l'entraînement de volley du dimanche matin, suivi d'un déjeuner-discussion, qui réunit périodiquement, autour de B. SCHWARTZ, les cadres du CUCES comme ceux du futur INFA. A une époque où l'on travaille encore le samedi matin, les occasions de rencontre hors temps de travail le soir et le week-end chez les uns ou les autres, au restaurant ou encore au siège du CUCES²⁶ sont à ce point fréquentes qu'elles contribuent largement à forger une « culture d'organisation » très imprégnée d'affects. Celle-ci perdurera de longues années au CUCES, mais ne gagnera pas l'INFA.

« Nous étions des amis (...) on passait des vacances ensemble »,

« On se connaissait tous, on s'invitait les uns chez les autres »,

« on s'entendait bien, on était très proche » ;

« Ça a quand même été éprouvant sur le plan affectif, on mélangeait un peu les choses » ;

« On était tout le temps en train de discuter, les épouses, les conjoints disaient "il y en a marre", on se situait entre l'investissement militant et l'activité professionnelle » ;

« On vivait entre nous, les conjoints étaient jaloux » ;

« C'était mal vu que les épouses viennent chercher leur mari au CUCES, parce qu'on avait envie de rester entre nous »,

« Nous nous voyions chaque semaine pour faire la fête, donc il y avait une grande proximité affective » ;

*etc.*²⁷

Une telle solidité du lien affectif ne doit bien évidemment pas à la seule volonté d'instituer des temps d'échanges extra-professionnels. Tout au plus peut-elle être par ce biais encouragée, confortée. C'est un moyen qui a été spontanément mis en œuvre pour les uns, volontairement utilisé de manière réfléchi et calculée pour d'autres. Notons toutefois pour relativiser ce dernier propos que la vie dans une ville de Province telle que Nancy permet des rencontres fréquentes pour peu que l'on s'implique un minimum dans la vie locale sociale et culturelle. Le festival de théâtre de Nancy par exemple offre chaque

²⁵ puisqu'il n'est pas encore question, historiquement de gestion de « ressources » humaines

²⁶ Comme par exemple la retransmission en direct à la télévision de l'alunissage de N. ARMSTRONG à laquelle sont conviés tous les membres du CUCES, dont les locaux sont restés ouverts toute la nuit pour l'occasion.

²⁷ Notons au passage que le thème des « épouses » est alors au centre des discussions. Mais il s'agit là des épouses des auditeurs, des sacrifices auxquelles elles doivent consentir pour laisser leur époux rentrer tard trois fois par semaine, puis travailler à leurs devoirs à la maison. Ce thème est particulièrement bien illustré dans le film réalisé sur la promotion sociale en 1966 et intitulé « Retour à l'Ecole ». Il est question également du fort taux de divorce chez les auditeurs qui parviennent à se maintenir dans le cursus (et qui est d'après un interviewé plus important également chez les cadres du CUCES que la moyenne nationale d'alors).

année l'occasion à tous les membres du CUCES et de l'INFA nancéiens de se retrouver à chaque séance tous les soirs pendant 15 jours²⁸. Par ailleurs les rythmes de travail au CUCES, les horaires décalés (en soirée) et les fréquents déplacements obligent les professionnels à se retrouver fréquemment autour d'un repas, dans une voiture ou dans un train, dans des espaces-temps à la jonction de la vie professionnelle et de la vie privée. Enfin, la nature même du travail de formation invite à s'interroger continuellement sur la question des relations interindividuelles, et c'est précisément un thème qu'il est difficile de contenir à l'intérieur d'un cadre strictement professionnel !

Cet aspect des choses, ajouté au fait que la plupart des cadres du CUCES sont des jeunes qui débutent sur un terrain professionnel lui-même en voie de constitution, ne favorise pas l'émergence d'une hiérarchie bien définie (du moins formellement) entre les cadres du CUCES²⁹.

Mais cette configuration n'est pas seulement conjoncturelle et certaines pratiques « directoriales » viennent fortement la conforter .

B. SCHWARTZ est le « grand-chef » incontesté. Il sait établir à la fois une très grande proximité et une certaine distance qui marque, sans confusion possible, son autorité de Directeur :

« Il y avait un interlocuteur quotidien qui était Michel DESHONS (...) et un autre interlocuteur permanent mais non quotidien qui était Bertrand SCHWARTZ. Il était quand même le patron alors on ne le voyait pas si souvent que cela. Par contre, à condition de se lever tôt, on le voyait toujours quand on avait vraiment besoin de le voir. Ça pouvait être à 7 heures du matin dans son bureau, ça pouvait être dans le train de Château-Thierry et jusqu'à Chalons-sur-Marne, mais pas avant parce qu'il avait un autre rendez-vous et pas après parce qu'il avait un autre rendez-vous. »

Nombreux sont ceux qui m'ont parlé de ces fameux rendez-vous dans le train entre Nancy et Paris. Certains ont même avoué avoir fait le voyage *uniquement* pour pouvoir obtenir un rendez-vous et, une fois arrivés en gare de l'Est, être repartis pour Nancy par le premier train... C'est également le signe que la période était faste, que le CUCES (c'était également vrai pour l'INFA dans les premières années) vivait sur un grand pied et ne mégotait ni sur les frais de déplacement ni sur les notes de restaurant...

Notons, à propos de cet extrait d'entretien, qui reflète par ailleurs un sentiment bien partagé par les personnes interviewées, que la fonction de direction revient sans conteste à B. SCHWARTZ. Statutairement, ce n'est pas tout à fait exact puisque B. SCHWARTZ

²⁸ « On avait tous des places. Des secrétaires du CUCES prenaient 15 jours de vacances pour être bénévoles au festival ».

est le Directeur de l'*Institut* CUCES, M. DESHONS étant le secrétaire général (et donc le responsable) de l'Association. Mais, et même si B. SCHWARTZ dit n'avoir jamais pris une décision sans l'avis de M. DESHONS, la co-direction se transforme dans les faits en une « direction assistée ». Le lien hiérarchique entre B. SCHWARTZ et M. DESHONS ne semble pas douteux dans les représentations des cadres du CUCES et cela ne pose d'ailleurs aucun problème à personne, ni même à M. DESHONS³⁰. C'est que l'autorité de B. SCHWARTZ, de type charismatique et non « traditionnelle »³¹, est de l'ordre de la croyance.

« L'autorité charismatique, dit M. WEBER, doit être comprise comme une autorité sur les hommes (soit externe, soit surtout intérieure) à laquelle les sujets se soumettent en vertu de leur croyance en cette qualité extraordinaire de la personne considérée. Le sorcier magique, le prophète, le chef d'une expédition de chasse (...) sont de tels types de gouvernants. La légitimité de leur pouvoir repose sur la croyance et l'attachement à l'égard de ce qui est extraordinaire, et est valorisé parce qu'il va au-delà des qualités humaines normales. »³²

L'admiration que l'on porte à B. SCHWARTZ est bien réelle. Elle tient à ses propres qualités mais aussi à sa place dans la société :

« C'est un être extrêmement intelligent, brillant, ouvert, curieux, attentif, c'est un énorme travailleur »

« C'est vrai qu'il avait, indépendamment de sa personne (...) de sa puissance de travail, de son intelligence, etc., il avait en lui-même des caractéristiques qui facilitaient les choses. C'était un polytechnicien, ingénieur en chef du corps des Mines. Un X-Mines, je ne sais pas si vous vous rendez compte, mais un X-Mines encore aujourd'hui, c'est un Monsieur qui téléphone à tous les X-Mines, il a ce qu'il veut. Les gens du corps des Mines, c'est la crème des ingénieurs en France, c'est plus que des ingénieurs, et Polytechnique c'est un peu plus que ça, ça veut dire des gens qui ne sont arrivés là que parce qu'ils sont déjà des gens tout à fait supérieurs

²⁹ Entre les « cadres » et les « secrétaires » en revanche, qui semblent constituer les deux seules catégories de salariés du CUCES, du moins dans les premières années, les différences de statuts sont très bien identifiées (et par ailleurs très largement sexuées).

³⁰ M. DESHONS est perçu comme le « grand-frère » au côté du Père

³¹ Selon M. WEBER, l'autorité traditionnelle est un rapport de pouvoir qui repose sur le respect envers ce qui, réellement ou d'une manière supposée ou prétendue, a toujours existé. Cf. note ci-après.

³² M. WEBER, 1947, « Types d'autorité », in A. LEVY, **Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains**, Paris, DUNOD, 1996 (3^{ème} édition), p. 354

par rapport aux critères de ces institutions, et qui ont des relations un peu partout et qu'on écoute. »

Au début des années 60, le prestige de l'ingénieur est encore sur la pente ascendante. La crédibilité sociale de B. SCHWARTZ est évidemment l'atout majeur de l'entreprise en construction. C'est ce qui permet de faire du Complexe (et surtout du CUCES) un monde protégé, presque artificiel (magique) tellement il se situe en dehors des contraintes du droit commun. Outre ses qualités humaines et sociales, B. SCHWARTZ possède également des qualités de « meneur d'homme ». On lui reconnaît du flair. D'une manière intuitive, il sait dénicher les talents. Et s'il met en place des moyens de cohésion de groupe, il sait également valoriser chacun de manière individuelle, indépendamment du groupe. Même les plus critiques, ceux qui mettent l'accent sur son « *talent fondé sur le charme et son art de manipulation* », lui reconnaissent des qualités d'ouverture³³ et d'écoute indéniables. Mais il est très exigeant, il place la barre très haut. Ainsi délègue-t-il à des cadres tout juste recrutés des missions de grande confiance :

« Je peux vous dire quand je suis devenu fidèle et dévoué, c'est le jour où (...) il me donne un document émanant de l'Inspection Générale en me disant "Tenez, donnez-moi votre avis", je lui en fais deux pages. Je le vois la semaine suivante et il me dit : "j'ai envoyé votre texte à l'Inspection Générale en disant, voilà, je vous envoie les notes d'un collègue". J'avais 23 ans et ça, je dois dire (...) ce qu'il a fait avec moi, il l'a fait avec d'autres : responsabilisation totale et absolue, un respect du travail des autres. Après, c'est ambigu, il faut que ça colle, mais tant que ça colle... »

Autre témoignage :

« Tout le monde vous le dira, on était très jeunes avec des responsabilités fantastiques (...) j'étais un gamin professionnel, je réunissais la direction générale [de l'entreprise] sur la côte d'Azur. SCHWARTZ par sa personnalité rendait possible des responsabilités très très fortes. C'est un facteur de développement personnel fantastique. Pour ça [il] était admirable, il lâchait des gens en autonomie sur des trucs impossibles »

³³ La tolérance de B. SCHWARTZ à l'égard des formations à la dynamique des groupes est à cet égard exemplaire, car selon de nombreux cadres interviewés, la psychosociologie, ce n'est pas sa tasse de thé (il n'aurait d'ailleurs lui-même jamais participé à une formation de ce type).

Cette liberté et cette autonomie s'accompagnent de moyens financiers conséquents et d'une reconnaissance en termes de salaire qui est bien réelle ; bien payer les gens est l'équation de base pour qu'ils s'investissent dans leur travail. Elles s'accompagnent néanmoins aussi d'une grande solitude :

« Je passe [sur] mes trois premiers mois au CUCES où j'ai failli démissionner. On m'avait mis dans un bureau, il n'y avait pas d'horaires, j'avais une mission, que dis-je, j'avais une vocation qui était de contribuer à l'Education Permanente. Je ne comprenais pas les mots, je ne mettais rien dessous, je n'avais pas de consignes, pas de formation. Difficile de trouver une place, un objet de travail dans un organisme très peu structuré, très peu dirigiste. La seule formation ça a été la discussion. »

Autre témoignage :

« On ne vous transmettait pas grand chose, ça veut dire qu'il fallait tout construire par soi-même. Par exemple, je suis arrivé un matin et on m'a dit (...) "Ah ce soir, à propos, tu es à Longwy pour lancer une session de formation (...) tu te débrouilleras bien". J'ai pris ma petite voiture et je suis allé à Longwy (...) il fallait que je lance la session, que je présente l'animateur que je ne connaissais pas du tout, que je dise ce qu'allait être ce cycle (...) donc voilà, les difficultés étaient d'être mis au pied du mur de manière extrêmement brutale sur un terrain inconnu, sur un lieu inconnu (...) Les marches qu'on nous faisait gravir étaient vraiment hautes. Certains d'ailleurs n'ont pas résisté, ont craqué. »

Ces deux débutants sont devenus chefs d'équipe. Sans doute avaient-ils en eux suffisamment de force de caractère et de motivation pour surmonter la difficulté et réussir l'épreuve. Accéder au saint des saints n'est donc pas donné à tout le monde. L'aréopage d'une dizaine de personnes qui se réunit chaque semaine dans la chapelle de l'Ecole des Mines où se situent les bureaux de la direction du CUCES et la salle de réunion (« *joli symbole !* », note un ancien cadre) a su gagner la reconnaissance du chef et de ses pairs. Chacun est alors amené à une certaine exigence vis-à-vis des nouveaux venus, d'où les « cadences infernales » et les horaires excessifs dont se plaindront les cadres de la seconde vague de recrutement.

Pour résumer cette première période en termes de management, empruntons l'analyse de deux anciens cadres interviewés :

« Son mode de management [à B. SCHWARTZ] était un mode, je ne sais pas comment dire, familial, peu bureaucratique (...) ça fonctionnait peu à la règle, on peut dire d'une certaine façon que c'était une organisation fonctionnant sur un

certain arbitraire (...) il y avait un fonctionnement très souple, très personnalisé, et donc il y avait de l'arbitraire. Ceci dit, c'était de l'arbitraire positif, éclairé, humaniste avec cet effet de confiance qui permettait aux uns et aux autres d'exister en étant eux-mêmes et en se dynamisant »

« Le mode de management était à la fois suffisamment précis pour qu'on n'ait pas l'impression que c'était n'importe quoi et suffisamment flou pour qu'on n'ait pas l'impression d'avoir un petit chef sur le dos. Il y avait une excellente capacité à valoriser l'institution elle-même, c'est vrai qu'elle savait bien vendre ses compétences et donc ça permettait de rejaillir sur les individus (...) A part ça, on était bien payé. »

Cette subtile combinaison de l'intervention³⁴ et de la non-intervention, de la valorisation de l'individu par l'organisation et vice versa, fonctionnera de manière satisfaisante jusqu'en 1968 où elle sera sérieusement remise en question.

La place acquise dans ce premier cercle qui entoure directement B. SCHWARTZ (qui deviendra « le clan des Cuchefs ») se creuse à la part de risques encourus. Aussi une hiérarchie implicite se met-elle en place au sein même de ce sous-groupe. Selon l'un d'entre eux une ligne de partage peut être tirée entre les « formateurs » d'un côté et les « intervenants » de l'autre. Les « formateurs » sont les concepteurs de formation, la fonction de formation proprement dite, en position de face à face avec les groupes, étant assurée par des animateurs extérieurs « loués pour la circonstance » ou trouvés sur place, par la suite, dans les équipes augmentées du CUCES. Et puis de l'autre côté de la ligne, sont les véritables Seigneurs, ceux qui mènent des actions sur mesure et qui traitent directement avec les chefs d'entreprise :

« [Ils] allaient sur le terrain avec une part de Gourou non discutable, rencontrer le directeur général de l'entreprise pour lui expliquer comment il fallait gérer le changement et ils étaient écoutés. C'est ça qui est extraordinaire. Ils avaient 25 ans et ils discutaient d'égal à égal avec des gens de 50 ans très expérimentés. »

Ceux qui osent, à l'image du chef charismatique, traiter avec les plus « grands » (chefs d'entreprise ou Préfets) bénéficient d'une « part de Gourou » à l'extérieur et de l'admiration de leurs pairs à l'intérieur même de leur organisation.

³⁴ B. SCHWARTZ intervient notamment à l'occasion d'un conflit de pouvoir entre deux cadres du CUCES engagés sur une même action. La solution mise en œuvre (leur séparation par leur mise en responsabilité sur deux actions distinctes) réussit à sauvegarder à la fois leurs intérêts et l'implication dans leur travail. Il s'agit pour le coup d'une intervention réussie, mais face au conflit, B. SCHWARTZ a pu parfois être désorienté, notamment en 1968 où il semble s'être laissé débordé par la « folie collective » qui s'est alors emparé des cadres du CUCES et de l'INFA.

Les rudes conditions de départ, quand il fallait partir de rien, s'adoucissent cependant au fur et à mesure que l'action se construit et qu'une certaine expérience peut servir de repère et de guide. La question de la formation des nouveaux arrivants va bientôt se poser comme nécessaire. Notons en particulier le rôle intégrateur du fameux « rite initiatique » de la formation à la dynamique des groupes qui réunit cadres du CUCES et de l'INFA dans la même « célébration ». Toute épreuve initiatique comporte des difficultés et pour les affronter victorieusement, l'aspirant doit montrer du courage, de la résistance morale et physique et de la confiance (M. ELIADE³⁵). Les cadres de la seconde vague et ceux de l'INFA recrutés à partir de 1966 bénéficieront grâce à des formations ad hoc d'un accompagnement dans leur prise de fonctions, mais concomitamment, leurs perspectives de « promotion » vont se réduire car l'organisation s'est progressivement hiérarchisée. « L'oligarchie »³⁶ en place leur laissera peu de champ pour s'affirmer, d'où les conflits internes et mouvements de personnel en 1968 qui conduiront au CUCES à la constitution d'un Comité d'Entreprise-contre-pouvoir. Pour l'INFA, la question se pose différemment, nous y reviendrons.

Au sein même de l'équipe des dirigeants du CUCES (équipe de direction et chefs d'équipes), la structuration de l'organisation donne du relief aux places et positions de chacun. Les luttes de pouvoir vont s'intensifier au moment où émerge le problème de la succession. Ce problème, pour reprendre l'analyse de WEBER, ne peut être résolu dans le cas d'une autorité charismatique que par le choix (non pas « élection », mais « sélection ») en fonction du charisme, par la consécration, ou encore par la croyance en la qualification charismatique de la parenté (charisme héréditaire), d'où peut-être la question de savoir quel est le meilleur fils de SCHWARTZ.³⁷

Notons que ce choix ne sera jamais fait et que – pour éviter la lutte fratricide ? – les « héritiers naturels » préféreront la fuite.

Mais une autre interprétation peut être tentée à partir de la description Webérienne de l'autorité charismatique. Ainsi nous dit-il :

« La légitimité du pouvoir charismatique repose sur la croyance dans les pouvoirs magiques (...); la source en est la confirmation de la qualité

³⁵ M. ELIADE, 1959, *Initiation, rites, sociétés secrètes*, Editions Gallimard.

³⁶ Si le pouvoir semble confisqué pour quelques-uns notons toutefois que l'autorité des chefs d'équipe est une autorité « légitime » car elle repose alors essentiellement sur la compétence et l'expérience. Les chefs d'équipe sont en fait des « chefs de projets » qui ont su développer une action spécifique ; le recrutement de cadres nouveaux étant la conséquence du succès obtenu.

³⁷ D'où les problèmes de reconnaissance de la paternité de certaines actions et/ou de l'antériorité sur un terrain. Ici trouve sans doute son origine le droit de veto sur la parution d'un livre sur l'action collective HBL avant que l'équipe de Briey ait pu réaliser le sien, qui ne paraîtra finalement jamais...

charismatique par les miracles, les victoires, et autres succès, tels que la prospérité des gouvernés. C'est pourquoi cette croyance disparaît ou menace de disparaître aussitôt que la confirmation fait défaut ou menace de faire défaut, et que celui qui a les qualités charismatiques se montre dépourvu de son pouvoir magique ou abandonné de son Dieu. »³⁸

Or ce qui se joue en 1968 pour le Complexe de Nancy, c'est principalement une spectaculaire perte d'image de B. SCHWARTZ dans les milieux patronaux et de la haute Administration. Comme le souligne un ancien cadre du CUCES :

« Après 68, Papa SCHWARTZ n'apportait plus de contrats tout faits, le système devait de vendre ».

Perte de pouvoir et de prestige du chef au plan interne autant qu'externe et perte de magie du système sont concomitantes. C'est bien à partir de ce moment que l'expérience extraordinaire doit chercher à se conformer au moule du droit commun et que les attaques de toutes parts se multiplient, jusqu'à l'explosion du système qui entraîne le départ de quasiment tous ses initiateurs.

Pour l'INFA, les choses se présentent différemment et la qualité charismatique de l'autorité de B. SCHWARTZ auprès des chercheurs semble d'emblée moins affirmée, comme est d'ailleurs réduit son pouvoir de direction, notamment en matière de politique salariale où les règles du jeu sont fixées en dehors de lui. La période fusionnelle s'avère très courte. « L'émancipation » de l'INFA du CUCES qui se manifeste par la prise de possession de ses propres locaux début 1966 s'accompagne également d'un renforcement très important des équipes. On a vu précédemment en quoi le recrutement des chercheurs pouvait différer de celui des cadres du CUCES. Etant donné la spécialisation disciplinaire des chercheurs, l'augmentation des effectifs vise moins à grossir le groupe des chercheurs qu'à multiplier les équipes de recherche. La configuration en cercle n'existera pas à l'INFA. Celle-ci prendra plutôt la forme d'une étoile dont chaque branche représente une équipe de recherche à la tête de laquelle il y a, bien repéré depuis le début, un responsable d'équipe. B. SCHWARTZ partagera donc très vite son pouvoir et son autorité avec ces chefs d'équipe. Parmi eux, les deux figures importantes que sont M. LESNE et G. PALMADE sont, sur le plan de la légitimité du pouvoir, par leur statut, leur âge et leur expérience antérieure, de taille à rivaliser avec lui (et entre eux par ailleurs, ce qu'ils ne manqueront pas de faire). B. SCHWARTZ ne sera pas pour autant absent, mais plus (affectivement) distant. Malgré tout, il assume pleinement son rôle de Directeur :

³⁸ M. WEBER, opus cit.

« Moi, j'ai été personnellement marqué par la personnalité de B. SCHWARTZ, une personnalité exceptionnelle. Je l'ai vécu avec mes yeux de jeune chercheur, j'arrivais à 23 ans, quand vous faites un plan de recherche et que vous discutez deux heures avec B. SCHWARTZ, c'est un peu ébloui... J'ai passé des heures dans son bureau, ça m'a semblé fondamental (...) on avait un thème, on arrivait, on disait, voilà ce qu'on va faire (...) un groupe témoin, voilà le questionnaire, on entrait dans son bureau, ça, ça ne va pas, on changeait tout ! Moi j'ai fait des allers et retours, c'était son rôle de directeur (...) Ensuite on lui soumettait un budget et un calendrier (...) il gérait une équipe. Régulièrement, il nous demandait où on en était, il avait un suivi très proche ».

Reste la question de savoir s'il était possible de tout dire à travers les résultats de recherche, c'est-à-dire à « *produire des choses que papa SCHWARTZ n'aimait pas beaucoup* », comme dit un ancien cadre de l'INFA qui en doute. Il ne prenait en tous cas pas les travaux de recherche à la légère, quitte à vérifier par lui-même les calculs statistiques si certaines conclusions remettaient en question ses propres perceptions du problème.³⁹ Mais dès lors, les nouvelles données étaient prises en compte et réinvesties dans l'action. Ce qui n'allait pas sans déformer parfois quelque peu les intentions originelles.

« B. SCHWARTZ avait une capacité première à récupérer tout ce qui se faisait, tout ce qui se disait, par ses collaborateurs (...) il était capable de faire dire à ses interlocuteurs le contraire [sur le plan socio-politique] de ce qu'ils voulaient mettre en évidence en utilisant presque à contre-emploi un certain nombre d'éléments qu'ils avaient pu produire (...) Difficile de contester une locomotive telle que B. SCHWARTZ, alors qu'on est bénéficiaire d'une relative sécurité de l'emploi ou de développement socioprofessionnel, donc de cracher dans la soupe. Les moments de débat se sont déroulés hors de sa présence. Il n'avait pas envie d'être partie prenante de débats trop théoriques où les arrières plans politiques auraient été trop forts, parce que ça faisait pas partie de sa façon de fonctionner mentale, éthique, politique. »

Une grande partie de l'incompréhension entre B. SCHWARTZ et les chercheurs de l'INFA se situe bien dans ce nœud entre la recherche et l'action ou plus précisément sur les objectifs de la recherche par rapport à l'action et leurs places respectives dans une démarche intellectuelle globale. Notons toutefois que ce point faisait également débat au sein même des équipes et qu'il serait faux de croire que les positions militantes étaient

³⁹ Comme par exemple dans le cadre de l'étude sur les élèves de la PST la mise en évidence que le groupe des ouvriers s'auto-éliminait bien plus rapidement que d'autres

absentes chez les chercheurs de l'INFA. Ainsi on peut considérer deux tendances qui partagent cette fois de manière transversale les équipes de l'INFA : les tenants de la recherche-action et ceux qui, sans la rejeter totalement, expriment à son égard de fortes réserves et mettant en avant les risques de perte de liberté, d'impartialité ou même d'identité que la pratique fait encourir au chercheur. A bien des égards, le conflit sous-jacent est bien aussi celui de la « positivité » versus des approches plus compréhensives. La critique du CUCES est bien entendu au cœur de ce débat là.⁴⁰ C'est l'esprit « frondeur » des chercheurs de l'INFA qui aurait lassé B. SCHWARTZ selon ces derniers, pour lui ce serait plutôt leur incapacité à dépasser le stade du débat intellectuel. Toujours est-il que, très rapidement, B. SCHWARTZ se désengage de l'INFA, dans lequel « il ne se retrouve pas », sur le plan affectif, puis progressivement sur celui du commandement. Cette distension du lien affectif du chef facilite grandement (voire provoque) sa remise en cause.

Par ailleurs, la « communauté affective » sera beaucoup moins prégnante à l'INFA. Une des raisons tient au fait que l'INFA accueille de nombreux « étrangers » à Nancy, et même un Belge (J.-L. LAROCHE) et un Suisse (A. SCHIRCKS). Beaucoup sont des déracinés qui ont leur vie ailleurs. De plus, le rythme de travail étant bien inférieur à l'INFA qu'au CUCES et sans doute aussi plus individuel, il résulte de tout cela que le temps de présence à Nancy et donc aux côtés des autres chercheurs est considérablement réduit. Enfin les débats qui, comme au CUCES, tiennent une place très importante, sont d'un autre ordre. Ils sont plus « situés » sur le plan intellectuel et de ce fait contribuent, moins qu'au CUCES, à cimenter les groupes :

« Comme dans tout le monde intellectuel, il y avait des conflits énormes. Et là, c'était d'autant plus fort. C'était des gens qui passaient leur temps à se bagarrer entre eux (...) Il y avait des réunions de chercheurs. Moi je débarquais (...) j'assistais avec un plaisir non dissimulé à leurs conflits entre psychologues, psychanalystes, sociologues et psychosociologues, je n'ai pas tout appris mais c'est là que j'ai découvert l'essence des sciences humaines ».

Plus détachés, plus lucides pensent-ils, les chercheurs de l'INFA raillent facilement entre eux la « *dépendance heureuse des gens du CUCES* » Mais le moteur de tout cela n'est-il pas tout aussi irrationnel et alimenté par une sourde jalousie ?

⁴⁰ L'action Education Nationale stigmatise ce genre de débat : des chercheurs doivent-ils « vendre leur âme » pour répondre à des objectifs institutionnels ? Lorsqu'il s'agit d'intervention dans le monde de l'entreprise (majoritairement perçu comme monde d'aliénation) la question se pose de manière encore plus crue.

« J.J. SCHEFFKNECHT avait dit que SCHWARTZ avait créé l'INFA car les cadres du CUCES n'avaient pas le temps d'écrire leur expérience. Nous devons donc écrire l'expérience de ces pionniers. Ils étaient les abeilles qui allaient chercher le miel et nous les bourdons qui n'étions pas là pour féconder les abeilles mais pour les servir. Cela avait créé une certaine controverse ».

Sur des positions syndicales et politiques souvent plus radicales (plus proches de celles des étudiants, la provenance des chercheurs joue ici un rôle important) certains font une analyse beaucoup plus marxisante qu'humaniste de l'action du CUCES, et se posent en opposants. Ils s'acharnent à détruire les mythes. Il était inévitable que cette entreprise les conduise à s'attaquer également à la légitimité du pouvoir du chef.

La cohésion des groupes apparaît donc bien moins forte à l'INFA qu'au CUCES. Si l'emprise affective n'en est pas totalement absente, elle apparaît surtout en négatif, dans l'opposition et la critique au CUCES. La critique de l'intérieur du CUCES est moins aisée. Si aucune exclusion n'y est repérable, il est des départs qui se sont faits dans la douleur. L'un de ses cadres qui s'est révélé « opposant » à l'occasion de mai 1968 s'est vu dans l'obligation de partir dans des conditions difficiles que décrit (de manière excessive ?) un des témoins :

« La violence n'était jamais loin (...) Ils l'ont amené à la dépression, il a été liquidé après avoir été convaincu que tout était de sa faute. »

Les relations passionnelles ont laissé des traces indélébiles. Il y avait de l'amour, certes, mais il y avait aussi de la haine. Il y avait les privilégiés, les premiers fils de SCHWARTZ et puis il y avait les autres, qui *« ont toujours vécu ça comme extrêmement insupportable d'être les seconds »*. A l'intérieur même du clan des privilégiés, les conflits entre chefs d'équipe n'ont fait qu'empirer. *« C'est triste, c'est peut-être Caïn et Abel, il y a une fatalité... »*.

3. REPRESENTATIONS COLLECTIVES

Le concept de représentations, qu'elles soient cognitives ou sociales, est historiquement incontournable. Tout d'abord parce que c'est en 1961 que S. MOSCOVICI publie sa thèse¹ dans laquelle il ressort ce fameux concept oublié de DURKHEIM qui fera les riches heures de la recherche en psychosociologie. Ensuite, parce qu'évidemment le CUCES et l'INFA s'emparent des recherches en cours pour tenter d'approfondir la question dans le champ de la formation des adultes. Au CUCES, dès 1962-1963, on expérimente autour de ce qui peut favoriser ou freiner l'acquisition de nouveaux concepts et on arrive, en 1965, à l'idée qu'un certain nombre de représentations « fausses » sont à identifier avant que de pouvoir en reconstruire de nouvelles, plus opérationnelles. C'est ainsi qu'est mise en œuvre, au cours de l'année 1966/67, une « pédagogie des concepts par les représentations » dans laquelle chaque auditeur est invité à exprimer et échanger avec les autres ses représentations préalablement à l'enseignement de certains concepts. L'école Piagétienne représentée au sein de l'équipe psychopédagogie de l'INFA reprendra ces travaux et travaillera les représentations principalement selon la perspective cognitiviste (mais, comme le pense S. MOSCOVICI, toutes les représentations ne sont-elles pas en quelque sorte sociales ?). Les travaux de J. MIGNE, membre de cette équipe, sur la représentation de la chute des corps en physique, sont conduits (sous la direction de S. MOSCOVICI) à partir des cours de PST du CUCES. J. MIGNE enrichit ses recherches par une lecture commentée de BACHELARD et notamment de son concept « d'obstacle épistémologique » ou il remet en perspective le statut de l'erreur (nécessaire) qui devient le point de départ de la connaissance. Il ne s'agit plus « d'extraire les fausses représentations » c'est-à-dire en quelque sorte de faire table rase pour mieux re-semer le bon savoir, mais de composer avec celles-ci pour reconstruire autrement un système cohérent de connaissance. Ce travail, qui fait l'objet d'un article² dans le numéro 2 d'*Education permanente*, marquera durablement le monde de la formation des adultes. Il aurait pourtant été tièdement accueilli au CUCES, au moment de sa parution, pour la raison qu'une construction théorique abstraite comme celle-ci, aurait du mal à s'opérationnaliser dans l'action.

Pour ce qui nous concerne, c'est plutôt de concept de représentation sociale ou plutôt *collective* que nous nous proposons dans un premier temps d'explorer ici dans le sens d'images communes à un groupe qui condensent un ensemble de significations

¹ S. MOSCOVICI, 1961, *La psychanalyse, son image et son public*, PARIS, PUF

(JODELET), en nous centrant sur celles que partagent (ou justement ne partagent pas) les groupes qui constituent le Complexe de Nancy.

Il s'agit donc plus spécifiquement d'une forme de représentation sociale qui est une élaboration collective qui a des incidences directes sur le comportement social et l'organisation des groupes et qui va jusqu'à infléchir le fonctionnement cognitif lui-même, selon une étude menée de manière expérimentale par J. C. ALBRIC sur des groupes de sujets ayant à accomplir une tâche.³ Les groupes qui nous intéressent ici ne sont évidemment pas des groupes artificiels, mais ils se trouvent justement être centrés sur une tâche ou plutôt une *mission* qui est globalement de développer l'Education Permanente. En ce sens, et par bien d'autres spécificités communes (lieu, conditions de leur réunion, etc.), ils ne sont pas assimilables à une société globale (ou à un échantillon représentatif). L'identité groupale joue ici, dans l'émergence, la construction et l'échange de représentations, un rôle essentiel. Bien que soit aléatoire la démarche qui consiste à chercher à identifier a posteriori les représentations censées être alors partagées par les équipes nancéiennes, nous allons nous y risquer à partir de trois thèmes :

- les représentations supposées préexistantes
- la construction d'une représentation de l'Education permanente
- l'auto-représentation des groupes

² J. MIGNE, 1969, « Les obstacles épistémologiques et la formation des concepts », *Education Permanente*, **2**, avril, mai, juin 1969, 40-63

³ D. JODELET, 1984, « Représentation sociale, phénomènes, concepts et théorie » in S. MOSCOVICI (dir.), *Psychologie sociale*, PUF, 1990 (3^{ème} édition), p. 358.

31. Les représentations supposées préexistantes

Ce sont les plus difficilement appréhendables, car elles sont de l'ordre de l'implicite, voire de l'inconscient et parce que leurs manifestations visibles (si tant est qu'il y en ait eu) ne sont plus perceptibles par l'historien. Par ces représentations supposées préexistantes, nous entendons les « formes de pensée sociale » qui font que deux personnes se « reconnaissent », par exemple dans le cadre d'un entretien d'embauche ou à l'occasion d'un choix de cooptation.

Pour ce faire, nous allons emprunter à S. MOSCOVICI l'un des deux processus majeurs qui, selon lui, rendent compte de la façon dont le social et la représentation interagissent : le processus d'ancrage, qui rend compte du lien entre un phénomène représentatif et une culture donnée. La structure imageante devient guide de lecture et, par « généralisation fonctionnelle », théorie de référence pour comprendre la réalité. Ce système d'interprétation a une fonction de médiation entre l'individu et les membres d'un même groupe. Devenu code et langage commun, il va servir à classer les individus et les événements. Il devient instrument référentiel et par ailleurs également guide des conduites.⁴

Sur quoi nous appuyer pour tenter de remonter le fil d'un éventuel système d'interprétation préexistant à l'embauche des premiers cadres, puis s'affirmant au fil des ans ? Très peu de traces nous sont laissées. Tout au plus peut-on repérer ici ou là dans les propos des premiers cadres des volontés d'ouverture, de refus de la fatalité, de goût de l'aventure...

Deux thèmes retiennent notre attention.

Le premier est représenté par un contre-modèle qui agit à plusieurs niveaux : celui de l'Université, ou celui du CNAM, ou encore celui de l'Institution Education Nationale dans son ensemble. Globalement repéré comme asphyxié par son fonctionnement bureaucratique, ce système produirait des effets pervers, notamment la déresponsabilisation de ses agents (« *Les personnes recrutées, c'était pas des profs...* ») et, corrélativement, le dégoût des études chez les enfants puis chez les adultes qu'ils deviennent et qui se souviennent avec ennui de leurs années perdues sur les bancs de l'Ecole. Dans l'échelle descendante du prestige se trouvent au dernier rang les professeurs du secondaire. Là où les enseignants d'université gardent encore une bonne image (et pour cause, il y en a quand même quelques représentants parmi les

⁴ D. JODELET opus. cit.

« pionniers » de Nancy), les profs du secondaire et du technique sont facilement mis dans la catégorie des irrécupérables⁵ (cf. le remplacement de ceux-ci par des profs d'université – qui ont plus de recul avec leurs matières – dans les cours de PST).

La position de B. SCHWARTZ par rapport à l'université et à l'Education Nationale en générale apparaît assez ambiguë. « *Né dans une famille de profs (...) j'avais envie d'être prof. C'était comme ça.* »⁶ Prof à l'Ecole des Mines n'est pas tout à fait prof à l'université, ce qu'il deviendra cependant un peu plus tard (mais il est vrai que c'est après 1968 et que les choses ont sérieusement commencé à bouger). Mais encore aujourd'hui, s'il se présente comme « universitaire » c'est pour ajouter dans la foulée qu'il est avant tout un homme de terrain et pour mieux se démarquer par-là d'un certain intellectualisme.

Au début des années 60, l'Université, Tour d'ivoire, ignorante du « milieu réel » et tournée vers le passé est une image très largement répandue, que ce soit dans les milieux de l'entreprise comme dans ceux de l'éducation populaire. Or c'est précisément à partir de ces deux sources d'influence (et à partir de la littérature américaine) que sera réfléchi le texte de 1961 sur l'Education Permanente.

Pourtant les allusions à ce thème du contre modèle sont diffuses, que ce soit dans les textes ou même dans le matériel recueilli par entretien, et ne semble pas en quantité correspondre à l'importance qui lui était alors donné. C'est un peu comme s'il était inutile d'insister sur un point aussi communément admis. On en retrouve cependant de nombreuses traces indirectes dans les textes sur les actions collectives (par exemple sur la difficulté des adultes ayant un passé d'échec scolaire à concevoir qu'ils puissent de nouveau apprendre) ou encore sur les AUREFA (conçues en raison de l'incapacité notoire de l'Université à développer l'Education permanente). Les représentations du « savoir scolaire » (en forme de réservoir censé déverser par l'intermédiaire d'un tuyau les connaissances dans le crâne des élèves⁷) en sont cependant un bon indice.

Un éclairage intéressant sur cette expression, employée souvent de manière péjorative au CUCES dans toutes les équipes, est apporté par un texte de 1971 paru dans la revue *Education permanente*⁸. Malgré sa rédaction tardive, il illustre bien les représentations à l'œuvre au CUCES depuis de longues années déjà :

⁵ Mais les profs du secondaire qui souhaitent « désertier » leur milieu pour vivre autre chose sont accueillis à bras ouverts. Ce sera en particulier le cas pour G. JOBERT, et pour P. RANJARD, tous deux très critiques par rapport aux conditions d'exercice de leur métier de prof.

⁶ Entretien avec B. SCHWARTZ

⁷ G. LAJOINIE, « le rôle du formateur », cf. chapitre C.52

⁸ BRIX, HUMBERTJEAN, LAMBERT, « L'enseignant et les adultes », *Education Permanente*, 10, avril, mai, juin 1971, pp. 23-34 (p. 31)

« A l'école, tout se passe souvent comme si le savoir découpé en disciplines indépendantes (biologie, mathématique, physique), découpées elles-mêmes en matières parfaitement structurées (mécanique, électricité, thermodynamique), comme si le savoir, donc, existait par lui-même, dans un temple isolé des problèmes extérieurs. Tout se passe comme si la fonction du professeur était de transporter ce savoir dans les esprits des élèves ignorants, sous forme de tranches définies et organisées essentiellement en fonction de la structure propre, de la logique et de la cohérence internes de chaque discipline. On espère ainsi que le dépositaire d'un certain nombre de théories parfaitement construites, l'adolescent devenu adulte saura choisir les outils d'analyse et d'action adaptés aux problèmes qu'il rencontrera (...)

Mais l'adulte qui attend de la formation non pas le baccalauréat mais le moyen d'être mieux armé face à une situation précise ne peut accepter de passer les dizaines ou les centaines d'heures nécessaires à regarder croître l'arbre des connaissances, attendant qu'ait poussé le rameau qui lui apportera la solution de son problème. »

Transformer l'école, telle est bien la vocation fondamentale de l'Education Permanente, et c'est par l'éducation des adultes qu'il sera possible d'y parvenir, en transférant à l'intérieur de l'école de nouvelles pratiques, méthodes et réflexions expérimentées ailleurs. C'est l'institution elle-même dans son entier qu'il faut revoir, et non pas seulement les compétences des enseignants qui ne sont perçus que comme des victimes du système. Une note confidentielle de B. SCHWARTZ à E. FAURE⁹ de 1969 illustre bien ce propos. Elle analyse en quatre points¹⁰ les freins à l'innovation au sein de l'Education Nationale en mettant en avant les pesanteurs du système. « *Pour que les enseignants innovent, y est-il écrit, il faut qu'ils en aient "très" envie* ».

Notons que, dans le discours, enseignement et pédagogie s'emploient très souvent sans qualificatif et sont en fait synonymes d'enseignement et pédagogie *traditionnels*. Cette

⁹ B. SCHWARTZ, « *Note à l'attention du président sur les problèmes de recherche et de développement de l'éducation* », 3 avril 1969, 12 p.

¹⁰ 1) le manque de liberté (inhibition des personnels provoqués par l'obsession des programmes et des examens ; paralysie provoquée par l'organisation administrative et pédagogique)
2) la conception même du système éducatif qui repose sur la standardisation et qui interdit tout effort d'imagination et toute initiative : « l'université se reproduit par mimétisme, dans le cadre où on l'enferme et où elle s'enferme » (p. 2)
3) le manque d'information et de formation des maîtres

simplification utilisée à des fins de commodité a pour effet pervers de dénier, de fait, les pratiques marginales certes, mais néanmoins différentes des pédagogies nouvelles ou encore de l'éducation populaire.¹¹ « L'enseignement de l'école » est présenté, à l'extrême, comme un jeu sadique qui consiste à déréaliser et à mettre sous sa coupe l'élève qui ne pourra par la suite que se détourner du désir d'apprendre :

« ... le professeur (ou les livres ou les programmes) possèdent un langage dont ils sont au fond les seuls à comprendre profondément la signification. Et l'objectif de l'élève devient alors d'essayer de parler et d'écrire dans ce langage, alors qu'on sait très bien qu'il ne peut y parvenir. Le fait qu'on parle d'épreuves d'examens mais aussi des épreuves dans les rites d'initiation ouvre des perspectives sur le caractère initiatique de notre enseignement.

*Il s'agit bien d'une espèce de jeu, mais d'un jeu qui est extrêmement dangereux, car il conduit, pour l'élève, puis pour l'adulte, à un mépris de la chose dite à l'Ecole ».*¹²

Le projet d'Education Permanente se pose en exact *contraire* de celui de « l'Ecole », comme un positif né de la projection négative du modèle. La critique de l'INFA par le CUCES participe évidemment de cette même entreprise explicative et l'on conçoit que de telles représentations aient du mal à être partagées par les chercheurs de l'INFA, eux-mêmes agents (privilegiés, certes, mais agents tout de même) de l'Education nationale.

Le second thème qui retient notre attention est celui du développement (opposé au conservatisme, on peut le relier au thème précédent). La théorie de référence est alors que chacun (individu et organisation) est amené à s'élever, à progresser, à se promouvoir, à développer ses capacités personnelles globales, à s'autonomiser. Le thème de la seconde chance participe de ce schéma, mais encore celui de la « mobilisation générale » pour l'Education Permanente conçue comme une bataille à mener contre le *sous-développement* de la France, pays du Tiers-monde en matière d'éducation et de formation. La dynamique volontariste, résolument tournée vers le futur (prospective, avant-gardiste, visionnaire) qui pousse l'entreprise en avant dans la

4) le rôle néfaste essentiellement conservateur des groupements (associations de spécialistes, les groupes de défense catégoriels, les syndicats notamment celui des chefs d'établissements, les associations de parents)

¹¹ Curieusement, alors qu'à l'origine (au moment de la rédaction du texte de 1961) il y avait été fait référence, les mouvements tels que l'école Freinet, ne semblent plus compter beaucoup dans cette entreprise nécessaire de contamination du système EN. Plus tard, avec la pédagogie institutionnelle des ponts seront jetés et nombre d'idées reprises. Mais la pédagogie de l'Ecole reste, de manière trop souvent implicite, traditionnelle. C'est à se demander si cette négation par l'éducation des adultes (au CUCES et ailleurs) ne contribue pas elle-même à marginaliser de telles expériences.

¹² P. HUMBERJEAN, 1969, « U=RI et après... », *Education Permanente*, 2, avril, mai, juin 1969, p. 81

découverte de cette « terrae incognita » nous semble cette fois plus facilement partagée par les cadres des deux organisations. C'est que « *l'immense plaine de Formadul, aux horizons encore mal explorés* » s'annonce fort riche et fertile. Ce thème du développement s'accompagne vraisemblablement de la croyance, alors très répandue dans les années 60, en la croissance infinie, la difficulté résidant essentiellement dans la qualité de sa programmation ou dans la maîtrise du pilotage.

32. La construction d'une représentation de l'Education Permanente

« Par le processus d'objectivation, la représentation met en image des notions abstraites, donne une texture matérielle aux idées, fait correspondre des choses aux mots, donne corps à des schémas conceptuels. « Objectiver, c'est résorber un excès de significations en les matérialisant. » (Moscovici, 1976)¹³

Le « processus d'objectivation » de l'Education permanente par les équipes nancéiennes nous apparaît globalement comme une entreprise difficile. Toujours insatisfaisante ou parcellaire, la définition en est sans arrêt au fil des ans reprise, retravaillée, complétée, mais elle reste - encore et toujours - trop abstraite, justement trop peu imagée. Faute de pouvoir s'épanouir dans une matérialité tangible, elle emprunte ici et là des images qui lui correspondent plus ou moins bien, qui se superposent plutôt qu'elles ne s'adaptent, qui l'accompagnent plutôt qu'elles ne la représentent vraiment. Ainsi la spirale exponentielle du « 1 qui forment 10 qui forment 100 » décrit la potentialité du phénomène plutôt que le phénomène lui-même. Le « changement du milieu par le milieu » ne fait pas autre chose. L'expression « Ecole du berceau au cimetière » parle de la temporalité dans laquelle s'inscrit la chose, mais n'en dit pas beaucoup plus...

Les mots « éducation permanente » resteraient donc, pour reprendre l'idée de S. MOSCOVICI, débordés par un excès de signification. Curieusement, c'est peut-être cette non-mise en image qui aurait favorisé la fascination manifeste dont le CUCES était alors l'objet.

« Il y avait une espèce d'idéal, d'aura qui entourait cet organisme, SCHWARTZ, bien sûr, l'éducation permanente, il n'y avait que le CUCES qui osait utiliser ce concept, même en ne sachant pas très bien ce qu'il mettait derrière, mais il l'utilisait. Et donc, entrer au CUCES, c'était s'introniser dans une secte, une religion, pour faire quoi ? La question ne se posait pas vraiment... » (ancien cadre du CUCES).

Notons au passage que si le CUCES est associé au concept d'éducation permanente, l'INFA lui, est clairement positionné, par son titre même, dans le champ de la formation des adultes, qui n'en est qu'une partie plus facilement identifiable. D'ailleurs le concept d'Education permanente ne fera spécifiquement l'objet d'aucune recherche à l'INFA. Le seul à écrire véritablement sur le sujet, à Nancy, restera B. SCHWARTZ. Et il en écrira de très nombreuses lignes à toutes les époques.

¹³ D. JODELET, opus cit. p. 367

Au début des années 60 au CUCES, « Education permanente » est employé comme synonyme « d'intervention en entreprise », dans l'expression « actions d'éducation permanente » qui recouvrent alors uniquement les grandes actions de formation en milieu industriel (SAP, OCP...) ou hospitalier (AP).

Par la suite, ces mêmes « actions d'Education permanente » deviennent « actions de formation collectives » et elles incluent les toutes nouvelles formations en milieu ouvert du bassin de Briey, qui seront elles-mêmes – et elles seules - labellisées par la suite sous cette même appellation d'actions collectives de formation.

Glissement des termes, brouillage du sens, ce qui peut être perçu comme préjudiciable confusion est peut-être le signe que la pensée est en mouvement perpétuel, que la signification des mots, même si l'écriture en revient à un seul auteur, se forge à plusieurs, en collectif et dans l'action.

Absence de fixité, flou libérateur de l'imagination, la difficulté de se représenter le concept d'Education permanente devient alors un atout, un facteur favorisant la créativité groupale.

33. L'auto-représentation des groupes

Nous avons décrit avec l'image du système solaire une des représentations imagées des groupes telle qu'elle nous a été rapportée dans quelques entretiens. Le cercle familial en est une autre, récurrente. La quasi-totalité des personnes interviewées fait allusion à une symbolique familiale mettant en scène le Père, plus rarement la Mère-Université et, très souvent, la fratrie en compétition, avec une place particulière réservée au grand frère M. DESHONS.

Mais il est un texte qui met en scène avec brio une auto-représentation des groupes de Nancy, c'est celui qu'a écrit P. RANJARD aux lendemains du mouvement de mai, « *Les Cuchefs sont-ils cannibales ?* ».¹⁴

Il est nécessaire de s'arrêter sur ce texte pour plusieurs raisons.

Bien qu'(ou parce qu')écrit de manière très libre et personnelle et diffusé dans le dessein de faire une « plaisanterie », il a marqué durablement un grand nombre de membres du CUCES et de l'INFA. Certains l'avaient soigneusement conservé, d'autres ne l'avaient plu lu depuis longtemps mais s'en souvenaient encore. Le statut de ce texte est donc tout à fait particulier dans l'histoire des groupes.

Comme dans l'histoire de la baleine rapportée par M. PAGES, ce conte mythique manie l'humour et la dérision, qui jouent essentiellement un double rôle. Un rôle défensif contre la réalité des symboles et un rôle démystificateur en exprimant justement la réalité de ces symboles. Miroir, il produit du savoir sur le fonctionnement des groupes utile à la compréhension de la situation par ses acteurs eux-mêmes.

Mais contrairement au texte de la Baleine, il n'est pas une émanation collective, du moins dans sa phase de construction formelle. Il donne à lire une interprétation de la situation groupale à un moment critique, par un cadre de l'INFA et qui est acceptée de part et d'autre, par de nombreux anciens de l'INFA et du CUCES qui s'y « retrouvent » plus ou moins. Ce texte met en scène du non-dit et de l'implicite, il élucide une image groupale représentative de ce que les groupes vivent alors dans le moment.

Notons pour expliquer la faculté d'interprétation de l'auteur, ses liens avec la psychanalyse, son intérêt pour la dynamique de groupe et sa formation longue entamée à l'ARIP. Sa posture « d'observateur impliqué » est par ailleurs facilitée par sa récente intégration à l'INFA en même temps que sa relative marginalité par rapport à son groupe¹⁵ et sa totale découverte d'un milieu professionnel fascinant, étranger autant qu'étrange¹⁶.

¹⁴ Cf. annexe 2-431

¹⁵ P. RANJARD est un enseignant du secondaire qui a été recruté pour l'action « Education nationale ».

¹⁶ Entretien avec P. RANJARD

Au fond, que dit ce texte ? Sur toile de fond de conflits guerriers entre les deux tribus des Cuces et des Inf'A, il met en évidence l'extrême fragilité des deux clans et leur commune (quoique inégale) dépendance au « Dieu tutélaire » qui les protège, « *mais s'il venait à manquer !...* ». C'est bien ce scénario qu'introduit ce texte : que se passe-t-il dans l'hypothèse de l'abandon du Dieu (ou de l'assèchement du Fleuve) ? Qui prend alors le pouvoir ? Et l'on s'aperçoit alors que rien n'est possible, ni l'association, ni la préservation (les uns y perdraient leur richesse, les autres se feraient dévorer). Il n'est même pas possible d'aller au bout de l'idée même de l'abandon (le tabou est-il trop fort ?) : « *mais le niveau du fleuve a l'air de remonter...* ».

Or la suite de l'histoire, réelle celle-ci, montrera que le niveau du fleuve ne remontera justement pas, du moins pas au niveau initial. La manne (les contrats tout faits) ne tomberont plus du ciel. L'hypothèse esquissée dans le texte mythique de la non-viabilité des tribus se vérifiera effectivement. Les groupes voleront en éclat et tous en seront au bout du compte individuellement « *réduits à une vie de nomades subsistant de cueillettes hasardeuses par les vastes étendues de la plaine* ».

Mais, indépendamment de cette clairvoyance sur l'avenir des groupes, ce texte nous renseigne aussi sur leur organisation respective et leurs rapports dans le présent du moment, c'est-à-dire peu après les événements de mai qui ont profondément secoué comme on l'a vu les deux organisations. Ainsi, si les deux tribus sont « *divisées en familles ayant assez peu de rapport entre elles* » et possédant chacune ses propres méthodes et ses propres territoires, ces familles sont dirigées chez les Cuces par une oligarchie qui n'a pas son équivalent chez les Inf'A, les « *Cuchefs* ». Difficile de dire a posteriori si le terme existait déjà avant le texte ou si c'est celui-ci qui lui donne naissance. Dans le second cas, le succès du terme surpasse de beaucoup celui du texte lui-même. Il sera en effet utilisé par la suite de manière autonome, comme découlant d'évidence. C'est qu'à lui seul, il est représentatif (porteur d'image significative). C'est un concentré de théorie explicative. Notons la consonance injurieuse du terme Cuchef et, par ailleurs, sa proximité, d'un point de vue purement sonore, avec le nom¹⁷ de l'un d'entre eux (plus particulièrement visé ?). Il n'est pas étonnant que puisse se focaliser sur la personne de J.J. SCHEFFKNECHT un certain nombre de rancœurs et de jalousies. Si « *leurs légendes prétendent que les premiers Cuchefs sont nés du limon même du fleuve* », rappelons que J.J. SCHEFFKECHT a justement été le premier d'entre eux à être

¹⁷ On se donne facilement des surnoms ou des diminutifs : Bercovitz devient « Berco », Scheffknecht, « Scheff », de Montlibert, « de Montlib » etc. Cette habitude s'accompagne également d'une certaine caricature qui s'obtient par l'accentuation de certains traits : « *Nous, on était d'abord psychosociologues. Une des figures porteuses de l'autre pôle, pour nous, c'était G. EGG (...) il représentait la figure diabolique de l'ingénieur à qui on prêtait tous les défauts de nos qualités. Et c'était presque un nom commun : un Egg, un pas comme nous* ».

recruté par B. SCHWARTZ, qu'il a participé à la rédaction du « texte des origines » de septembre 1961, qu'il a lancé la première grande intervention en entreprise à la SAP et qu'il dirige alors la plus grosse opération du CUCES en Algérie. Il apparaît par ailleurs comme le principal opposant à l'INFA et il est encore l'ami intime du Cuchef qui « s'imisce » chez les Inf'A, G. BARBARY,¹⁸ par ailleurs patron direct de l'auteur du texte. Cette parenthèse sur la place symbolique de l'un des Cuchefs n'a pas seulement valeur anecdotique. Elle contribue à souligner qu'en aucun cas les groupes ne peuvent être appréhendés comme des entités monolithiques. Si la dépendance, économique et affective, des deux tribus à une figure symbolique (le fleuve B. SCHWARTZ, mais bien davantage que sa seule personne) n'est pas douteuse, elle n'interdit en rien d'autres interdépendances, là encore économiques et affectives. Intégrer la tribu des Cucés ou des Inf'A c'était avant tout intégrer (ou s'opposer principalement par rapport à) tel clan. Non seulement les personnalités ne se fondent pas dans la masse, mais l'identité groupale existe bien à plusieurs niveaux : celui du Complexe de Nancy, celui de son organisme, celui de son équipe, voire de son action à l'intérieur d'une équipe. Cette complexité peut encore être augmentée en prenant en compte le sentiment d'appartenance à un certain milieu, social mais surtout culturel, comme par exemple les « intellectuels » versus les hommes terrain ; les ingénieurs versus les psychosociologues ; les formateurs versus les responsables des interventions ; etc. Des croisements et des rencontres sont donc possibles à plusieurs niveaux qui ne tiennent pas compte de frontières instituées. Ce foisonnement désordonné est une donnée essentielle croyons-nous dans la compréhension des modalités de construction collective d'une certaine culture.

Pour en finir avec ce texte, soulignons que comme toute représentation, il a valeur à construire (à chosifier) le réel. Si son élaboration n'a pas été collective, son appropriation paraît l'avoir été. Il est alors permis de s'interroger sur la portée de sa valeur prédictive. En quoi, comment les groupes se sont-ils conformés à leur image ?

¹⁸ Dont le nom a lui aussi des consonnances barbares susceptibles d'être associées à des pratiques telles que le cannibalisme

4. CREATIVITE DES GROUPES ET CAPITALISATION DE L'EXPERIENCE

Si la créativité est présente à des niveaux variables chez tous les individus « normaux », la situation groupale produit sur elle des effets spécifiques. K. LEWIN, avec ses conférences-discussions sur la consommation des abats avait déjà montré que le fait d'être en groupe pouvait produire chez les ménagères une baisse de la résistance au changement et favoriser l'émergence de conduites nouvelles. D'autres travaux de psychosociologues ont encore montré que le groupe favorisait la prise de risque. Les travaux de HALL et WATSON (1970)¹⁹ permettent de mettre en évidence que l'hétérogénéité du groupe (réelle ou perçue) favorise la créativité, pour autant que les conflits socio-cognitifs qu'elle provoque soient pris en compte et régulés dans la situation. Sans cette condition, l'hétérogénéité serait plutôt source de blocages.

Trois conditions seraient alors favorables à la créativité groupale :

- la confrontation d'idées
- la réduction du stress associé à l'hétérogénéité grâce à l'instauration d'un climat socio-affectif favorable s'accompagnant d'une image positive du groupe sur lui-même
- et à la suite des travaux de LIPITT et WHITE (1947 et 1965), un style de commandement démocratique plutôt qu'autoritaire ou de « laisser faire »

Très sensibilisé à ces questions, dès le début des années 60, le premier groupe qui se constitue autour de B. SCHWARTZ prend ces dimensions en compte dans l'organisation du travail et expérimente sur lui-même méthodes et techniques qui visent à libérer la spontanéité considérée comme fondement de la pensée créatrice. Il est d'autant plus facile de lever certains obstacles à la créativité, comme briser les habitudes ou l'uniformité de pensée, que le champ d'étude est tout neuf et qu'il y a bien plus à construire qu'à déconstruire. Beaucoup d'anciens cadres ont par ailleurs fait du théâtre ou des activités proches avant d'intégrer le CUCES. Ce n'est pas un hasard s'ils préconisent de donner aux activités d'expression dans des formations scientifiques une place particulièrement importante.

Parmi les « techniques » de créativité en groupe, il en est une très peu outillée mais très largement répandue qui est ... la discussion. Toutes les personnes interviewées font référence à un climat de stimulation intellectuelle (autant qu'affective) intense, où la pensée semble en ébullition permanente. Au CUCES plus encore qu'à l'INFA, on discute,

¹⁹ Cités par J.C. ABRIC, 1984, « la créativité dans les groupes » (193-212), in S. MOSCOVICI, 1984, *Psychologie sociale*, opus cit.

on échange, on débat, c'est la « réunionniste permanente », disent les esprits critiques. Les idées sont semées, beaucoup sont reprises au vol.

A cet égard, B. SCHWARTZ, qui « presse les citrons » joue un rôle moteur.

« Il fourmille d'idées, dès qu'il a une idée, il met quelqu'un dessus. (...) SCHWARTZ est un peu dérangent, [c'est] quelqu'un de très mobile, jamais en place : une idée > un homme, il faut foncer, toujours en marche »

Autre témoignage :

« C'est vrai que c'est difficile à supporter d'être toujours en face d'inventions. De regarder la réalité et de dire : qu'est-ce qu'on pourrait faire pour que ça se développe ? SCHWARTZ était fatiguant de ce point de vue, parce qu'on frappait à sa porte : "qu'est-ce que vous m'apportez comme idée ?" »

Mais si B. SCHWARTZ joue un rôle central, l'hétérogénéité des groupes est elle-même essentielle :

« La vraie formation ça a été les discussions, les empoignades d'ailleurs, c'est de tout ça que sont sorties les idées. Je pense que les ingénieurs ont beaucoup apporté. Ils ont mis quand même de la rationalité, cette idée « moyens-objectifs », c'est pas une idée de psychosociologue. Les psychos, ils nous ont quand même montré qu'il ne suffisait pas de poser des équations pour que ça marche, moi ce que Berco et les autres m'ont apporté c'est l'importance de l'écoute, c'est un peu le décryptage des relations interindividuelles, mieux comprendre ce qui se passe, les jeux, les rôles, ça je l'ai appris. »

Par ailleurs la complémentarité des groupes entre INFA et CUCES, malgré toutes les difficultés repérées, jouera à plein à certaines occasions :

« Entre les deux organismes et les personnes, il y avait des liens forts et étroits, les chercheurs de l'INFA venaient sur le terrain du CUCES et les gens du CUCES lisaient les productions de l'INFA. Il y avait des rencontres fréquentes et les uns et les autres ne rechignaient pas à se questionner, les praticiens à demander aux chercheurs de les aider à comprendre des points sur lesquels ils butaient, inversement les chercheurs demandaient aux gens de terrain de valider un certain nombre de choses qu'ils avaient avancé. » (ancien du CUCES)

« On se mettait en position de praticien [dans la recherche action], (...) dans les réunions d'équipe on injectait des choses. »

« Il y avait une rencontre entre des formateurs et des hommes de terrain qui se posaient des questions et l'INFA qui était soi-disant un lieu pour répondre aux questions des formateurs. C'est vrai que c'était une belle idée, mais c'est vrai que dans l'équipe où j'étais, je pense que ça a joué beaucoup (...) on faisait des projets [de recherche] à la fois parce qu'on se posait des questions mais aussi pour

répondre à des questions réelles qu'on se posait dans l'éducation des adultes. »
(ancien de l'INFA)

Quant à l'image des groupes, elle évoluera avec le temps (et notamment avec les remises en question de mai 1968), mais on peut supposer qu'au tout début elle est résolument positive :

« C'était un incroyable esprit de réussite. Nous vivions avec le sentiment que tout était possible, il suffisait de le faire »

Ou encore :

« On appartenait au CUCES et on en était fier »

Outre les discussions, les lectures participent, elles aussi, fortement à « l'ébullition » intellectuelle :

« Il y avait toute une mouvance intellectuelle à l'époque dans laquelle on baignait tous (...) il y a eu le bouleversement du structuralisme, avec Levy-Strauss et puis une effervescence avec Sartre et puis la psychanalyse, et puis le marxisme, on baignait là-dedans et sur le plan idéologique c'était très important. Il y avait une critique de la hiérarchie, d'un monde complètement immobile, figé, d'un savoir purement livresque. »

« Nous avons le droit de lire pendant les heures de service [au CUCES]. Je crois même que si quelqu'un avait été vu comme ne lisant pas, ç'aurait été perçu comme un comportement anormal, comme une faute professionnelle. »

Mais comment réinvestir dans l'action ce qui a été lu ? La transférabilité des savoirs livresques se pose à plusieurs niveaux, le temps de l'action n'étant pas du même ordre que celui de l'observation et de la réflexion. C'est bien là un point de fixation des conflits entre chercheurs et praticiens, comme le montre ce témoignage très critique d'un ancien de l'INFA :

« On avait fait quelques papiers pour souligner les insuffisances théoriques et les a-priori des gens du CUCES. Ils ne savaient pas trop sur quelles bases ils agissaient, ils s'entichaient de références... ils faisaient ce qu'on appellerait maintenant du name dropping, c'est-à-dire qu'ils citaient de grands noms derrière lesquels ils s'abritaient sans vraiment connaître ni exploiter les références théoriques dont ils se servaient comme d'un manteau. Il y a eu en particulier le non-directivisme, puis Foucault (...) A l'usage, on s'apercevait que les gens du CUCES ne lisaient pas les ouvrages... »

Se pose, complémentirement, le problème de la capitalisation des réflexions et des expériences acquises :

« Quand j'ai été embauché [au CUCES] on m'a remis mon paquetage (...) et le paquetage était composé de toutes sortes de choses dont une douzaine de gros dossiers pleins d'articles classés par catégorie disciplinaire. L'équipe dans laquelle je travaillais avait accumulé depuis des années des articles, des chapitres de livres qui constituaient le référentiel savant de notre action, et j'étais prié de me mettre au niveau. »

Pour avoir eu entre les mains un semblable « dossier référentiel » (dans sa version des années 70 et constitué par une autre équipe), il nous apparaît que ces documents sont de véritables patchworks qui juxtaposent sans passerelle entre eux des écrits de formes et de statuts disparates qui contribuent à éclairer à partir d'angles multiples un vaste objet protéiforme ou plutôt un champ entier mal délimité. On y trouve des éléments sur des méthodes pédagogiques (de la méthode Carrard à la pédagogie institutionnelle en passant par Piaget et l'apport Freinet), sur des méthodes d'animation (l'entretien et la conduite de réunion), des « guides de lectures » sur l'Organisation, sur l'expression et le langage, ou encore sur l'éducation dans des pays en voie de développement, etc. Sont ainsi réunis des articles ou extraits d'ouvrages de ROGERS, PALMADE, VATIER, ENRIQUEZ, CROZIER, LEWIN, FILLIOUX, LE BOTERF, JACOBSON, MIGNE, etc. Le tout n'est pas désordonné et répond à une logique de classement facilement repérable, mais représente une quantité de pages relativement impressionnante. La synthèse est laissée au bon soin du nouvel arrivant... Sans doute prime ici le souci d'ouvrir l'esprit plutôt que de le contraindre dans un cadre préfabriqué, mais on peut raisonnablement se demander si ce n'est pas aussi un moyen, pour les aînés, de se défausser de leur rôle de formateur vis-à-vis des nouveaux. C'est aussi que le CUCES n'a jamais eu ou pris le temps d'écrire sa propre expérience. C'est bien la mission qui avait été dévolue à l'INFA, mais ses chercheurs se sont empressés de ne pas s'y conformer. Du coup, le travail n'a jamais été fait :

« Je crois qu'on n'a pas été à la hauteur, les uns et les autres (...) je pense qu'on aurait pu formaliser cette expérience (...) Ça s'est fini comme ça, tout le monde s'est recasé à droite et à gauche, on a eu l'impression d'avoir joui d'un moment de liberté extraordinaire (...) et que tout ça c'était terminé (...) j'ai eu souvent envie d'écrire... » (ancien cadre du CUCES).

Certaines expériences ont bien été écrites, mais il est vrai que globalement, ce qui fait le lien entre toutes celles-ci n'a jamais été formalisé.

La question de l'écrit (et celle de sa diffusion) n'a pas été non plus sans poser quelques problèmes à l'INFA et c'est bien en réponse aux critiques sur ce point de la Cour des

Comptes que M. LESNE lancera la collection des Documents de l'INFA. Mais là encore, globalement, l'INFA n'a pas su capitaliser ni rendre perceptible l'enjeu de ses recherches. C'est comme s'il manquait à toutes ces expériences un « chapeau » qui puisse rassembler sous une même logique un faisceau désordonné d'initiatives.

CONCLUSION : UNE CULTURE D'ORGANISATION TOUT EN CONTRASTES

En conclusion de ce chapitre, nous voulons insister sur le caractère groupal – et complexe - de l'élaboration d'une culture nancéienne, qui résulte essentiellement dans la confrontation des différences : différences dans les postures face à l'action ; dans les modèles de pensées ; dans les références, dans les représentations et dans l'engagement (professionnel et/ou militant) ; et surtout peut-être dans les identifications affectives institutionnelles (à plusieurs niveaux) qui surdéterminent ou conditionnent selon nous beaucoup des paramètres en jeu dans l'élaboration de l'« œuvre » commune. Cette œuvre, rappelons-le, a pour centre un objet neuf – qui n'existait pas alors en tant que tel, en France tout au moins, l'éducation des adultes. L'étude scientifique pluridisciplinaire de cet objet est débordée par l'hétérogénéité que nous venons de décrire. L'abattage des cloisons, déjà au cœur du montage institutionnel du Complexe, se prolonge à la fois dans la production concrète de terrain et dans l'élaboration intellectuelle qui l'accompagne. Si la « fusion » a fait long feu, il n'en reste pas moins qu'elle a été. C'est probablement ce qui donne à cette expérience toute son originalité et aussi toute sa force.

S'il fallait d'un mot définir cette culture, il faudrait alors choisir entre « liaison », « articulation », ou encore « confrontation » entre savoir et action, sachant qu'aucune des trois relations ne serait simple à trouver : en même temps que le rapport est perçu comme nécessaire, il est aussi reconnu comme antinomique. Lorsque l'action devient « praxis », c'est-à-dire orientée vers la transformation du monde, à visée idéologique, ce lien devient encore plus problématique. Une des principales critiques des chercheurs de l'INFA au CUCES est que les soubassements idéologiques de l'action ne sont peut-être pas toujours bien identifiés ou conscients. Pour ce qui est de la formation de formateurs (base ou moyen de toute action), ils ne sont pourtant pas dissimulés :

« Dans tout ceci, il y a évidemment une idéologie sous-jacente : notre expérience nous conduit à dire que le formateur doit être un certain type d'homme qui possède à la fois des qualités de rapport avec autrui (prise de conscience de l'influence de ses attitudes) et un certain type de pensée – ceci est donc l'objectif à poursuivre dans sa formation. »²⁰

Avec la thématique savoir/prise de conscience/praxis, nous nous trouvons au cœur d'un conflit qui agite les deux clans, ceux des praticiens et ceux des chercheurs. Notons au passage que la frontière entre ces deux clans ne se situe pas tout à fait à l'intersection

²⁰ Compte rendu des discussions des Prémontrés, CUCES, avril 1965, p. 9

des groupes INFA/CUCES car quelques individualités²¹ se sentent des appartenances affectives dans l'un ou l'autre clan, malgré leur appartenance institutionnelle (et bénéficient d'ailleurs de la reconnaissance de leurs « pairs »).

« Les gens du CUCES avaient tendance à prendre les notions toutes faites, comme des mots d'ordre. La réalité est plus complexe. » (chercheur de l'INFA)

« Les chercheurs [...] lorsqu'ils sont venus faire leur étude [...] et qui m'ont écrit des trucs avec l'air de me considérer comme un imbécile qu'avait pas compris ce qu'il faisait. C'est assez insupportable de voir des gars qui sont tranquilles dans leur bureau qui font leur thèse. C'est vrai qu'on était naïf, mais si on n'est pas naïf qu'est-ce qu'on fait ? On fait une thèse peut-être... » (cadre du CUCES)

Dans cette caricature là, il est question de réduction du savoir à un certain « sens commun » (savoir naïf), comme passage obligé vers l'action ; à l'opposé, l'expérience intellectuelle interdirait le passage à l'acte. On peut retrouver dans cette opposition celle des savants-amateurs et des savants-professionnels de S. MOSCOVICI.²² C'est comme si le va-et-vient constant entre des expériences distinctes, tantôt intellectuelles, tantôt professionnelles, ne pouvaient ici trouver sa réalisation. La stigmatisation dans des représentations de modes de pensées spécifiques à chaque groupe d'appartenance doit beaucoup à l'histoire des groupes eux-mêmes.

« L'opposition entre la pensée standard et celle qui ne l'est pas, entre la pensée avertie du scientifique et la pensée "naïve" de l'homme de la rue est moins d'ordre logique ou organique que d'ordre social, en définitive » nous dit S. MOSCOVICI.²³

Dans le cas qui nous intéresse, cette opposition apparaît essentiellement de l'ordre de l'institutionnel (de la culture d'organisation) et liée aux représentations des groupes par eux-mêmes, donc essentiellement affective. Une seule distinction « objective » (mais peut-être pas inopérante) pourrait être établie, celle du rythme de travail qui laisse ou non

²¹ Ainsi, J. GUIGOU dont il est dit qu' « *il aurait mieux trouvé sa place à l'INFA qu'au CUCES* » (d'après un chercheur de l'INFA) et qui quittera d'ailleurs le CUCES pour une carrière universitaire, ou à l'inverse, G. MALGLAIVE qui semble se retrouver à l'INFA par le fait du hasard alors que tout le prédisposait pour s'intégrer au CUCES (entretien G. MALGLAIVE). D'autres encore se sentent praticiens-chercheurs ou encore chercheurs de terrain...

²² S. MOSCOVICI, 1984, « De la science au sens commun », *Psychologie sociale*, opus cit., pp. 539-566

²³ Ibid. p. 541

le temps à la pensée de s'épanouir. Mais quoi de plus relatif que le temps ? Et quoi de plus personnalisé qu'un rythme interne de pensée ?

Quant à la place des sciences humaines, elle est centrale dans cette expérience. Les praticiens s'y réfèrent au quotidien. Sur ce sujet les critiques d'anciens de l'INFA se font féroces :

« Il est évident que l'INFA correspond à une volonté politique de justifier sur le plan de la science une orientation idéologique, c'est clair ».

Vernis, caution de circonstance censée imposer un prestige au savoir ou authentique essai de réflexion sur la pratique forcément limité dans le temps par l'action ? Sans prendre position sur le sujet, il semble que ce n'est pas tant le fait que les praticiens du CUCES théorisent *mal* qui irrite certains chercheurs de l'INFA, mais bien qu'ils théorisent. Ce faisant les premiers empiètent sur le territoire des seconds, en menaçant leur propre légitimité. C'est encore un signe que la complémentarité entre les deux institutions n'a pas fonctionné comme initialement prévu.

Un trait essentiel d'une différence d'approches entre CUCES et INFA nous semble être la cristallisation (plus ou moins artificielle selon nous) sur le conflit entre savoir théorique et savoir d'action, ou encore sur celui des « inductifs contre les déductifs » tel que l'expriment parfois ses acteurs eux-mêmes. Ce conflit, nous conduit au cœur des débats épistémologiques qui agitent l'histoire des sciences. Comme le souligne B. LATOUR²⁴, ses fondements politiques autant qu'idéologiques, ainsi que les enjeux sociaux qu'ils induisent, font que la distinction entre ces deux types de savoirs a encore de beaux jours devant elle. Ce conflit est encore le révélateur – en creux – d'une autre face de l'utopie du projet nancéien : celui de réunir autour du même objet d'étude des conceptions « opposées » d'élaboration du savoir. Mais ce projet-là porte peut-être son échec en germe :

« On pourrait (...) s'interroger sur la permanence de cette opposition qui subsiste imperturbablement après 25 ans de réfutation méticuleuse dans tous les domaines des sciences sociales et cognitives. (...) Sans la distinction entre savoir théorique et savoir pratique, il semble que quelque chose d'essentiel à la vie publique soit perdu (...). Ce ne serait d'ailleurs pas l'opposition qu'il faudrait considérer, mais les efforts gigantesques, obstinés, vraiment admirables pour "dépasser" cette opposition, en "réhabilitant" les savoirs pratiques. Malheureusement, vouloir dépasser une opposition

*suppose son existence et même la renforce, c'est là tout le danger de la pensée dialectique. Tous les efforts pour repenser une opposition artificielle ne laveront pas cet artefact de son péché originel : ne pas exister. »*²⁵

Notons toutefois que dans les années 60 la question de la pertinence théorique de la distinction entre les savoirs ne se pose pas avec la même acuité qu'aujourd'hui et que l'expérience nancéienne a peut-être justement contribué à la faire émerger. Encore une fois, croyons-nous, ce conflit nous paraît s'enraciner essentiellement dans un terrain affectif plutôt qu'intellectuel ou théorique, comme le produit direct de l'histoire institutionnelle des organisations nancéienne

²⁴ B. LATOUR, « Sur la pratique des théoriciens », J.M. BARBIER (dir.), **Savoirs théoriques et savoirs d'action**, PUF, 1996, pp. 131-146

²⁵ Ibid. p. 131-132

CONCLUSION GENERALE

En conclusion de ce travail historique, nous voudrions introduire une réflexion, sous forme de questionnements, sur les spécificités des savoirs qui ont été produits par les groupes nancéiens.

Les savoirs collectifs qui s'élaborent au sein du Complexe de Nancy portent avant tout sur le savoir lui-même. Méta-savoirs ou savoirs sur le savoir, ces savoirs-là ne sont pas dépourvus de valeurs ou d'idéologies, mais ils sont plus que cela car ils se construisent également dans la mise en œuvre d'une méthodologie de recherche, d'observation et de confrontation d'idées.

Etant donné les tensions groupales dans lesquelles ils s'élaborent, ils ne sont ni figés, ni vraiment « unanimes ». Ces particularités rendent leur description nécessairement relative par rapport au moment (évolution dans le temps) et par rapport au lieu de leur énonciation (CUCES/INFA, mais aussi telle équipe par rapport à telle autre, etc.). Ce n'est pas pour autant que l'entreprise qui consiste à essayer d'en dégager les principaux traits est totalement vouée à l'échec. Tout d'abord, parce qu'il existe bien, selon nous, quelques fondements communs qu'il est important de repérer. Ensuite, parce qu'il nous semble encore plus important de localiser les points de débat ou de conflit. C'est par leur mise en évidence qu'il nous sera donné de comprendre, non seulement l'essence de cette expérience hors du commun, mais encore ce qu'elle a généré, et légué à la postérité, en termes de questions non résolues.

La construction collective du savoir au CUCES semble se faire non seulement dans l'action, mais aussi dans le moment présent et de manière très personnalisée. A l'INFA, elle s'éloigne peu, sauf exceptions, des normes en cours dans le milieu universitaire, avec ses règles du jeu préétablies, les exceptions se situant justement dans la symbiose CUCES/INFA, qui se vit plus qu'elle ne s'écrit.

L'essence de l'expérience du Complexe de Nancy serait donc principalement de l'ordre de l'oralité. Jamais totalement appréhendable à travers des écrits, toujours partiellement évoquée, elle apparaîtrait comme une hydre aux têtes en nombre indéfini. Ses contours mouvants ajoutent sans doute encore à la fascination chez l'observateur extérieur et rendent vaine toute tentative de description globalisante. Néanmoins il reste possible de traquer, à travers les écrits, des indices des réflexions qui contribuent à faire bouger les conceptions du savoir sous-jacentes à l'action. Une reconstitution chronologique fine des évolutions sur cette question nécessiterait une étude à part entière qui mettrait en œuvre une méthodologie d'analyse de contenu pour l'ensemble des documents pédagogiques produits au cours de la décennie 60, ce que nous n'avons pas eu les moyens en temps d'accomplir dans le cadre de cette recherche.

Trois problématiques majeures nous semblent cependant émerger. La première peut être sommairement énoncée à partir de la question suivante : à quoi sert le savoir ? Ou, d'un point de vue moins utilitaire, quelle est sa finalité ? Que permet-il ? A travers ces questions pointe la controverse entre savoir intégrateur et savoir émancipatoire. La deuxième problématique réunit toutes les questions autour de l'essence même du savoir, dans un débat entre une extériorité supposée sous-jacente à la thèse de sa *diffusion* et de sa *transmission*, ou une intériorité en construction dans celle de l'*appropriation* ou de l'*élaboration* du savoir. La troisième problématique se déduit en fait des deux autres qu'elle englobe. Il s'agit de l'émergence de la notion de « rapport au savoir » au sein du Complexe de Nancy.

Intégration ou émancipation par le savoir ?

Il est manifeste que la question de l'autonomie est princeps. Dans le projet de développement de l'Education permanente, tel qu'il est présenté dans le texte de mars 1960, il s'agit de développer le degré de culture générale des hommes (« *leur ouvrir la vision* ») afin d'éviter la spécialisation qui freine la mobilité. La visée intégrative est forte. Il s'agit, par la formation et la culture, de permettre aux travailleurs de l'industrie de mieux s'*adapter* aux transformations inéluctables liées aux évolutions technologiques de plus en plus rapides :

« *Le fondeur de la sidérurgie, le mineur qui conduit une machine, ne peuvent plus être incultes, la force physique ne suffit plus.* » (1960¹)

Une fois posé le principe d'un développement nécessaire de la culture, il reste à définir quels types de savoir ceux-ci doivent acquérir. Un des aspects certainement novateurs de l'approche qui est alors choisie consiste à renverser le problème : ce n'est pas l'acquisition de savoirs qui importe, ni leur nombre ni leur qualité, c'est l'utilisation qu'on en fait. En-deça des savoirs, sont les opérations intellectuelles qui permettent de les animer. Ce sont celles-ci qu'il convient de développer afin que les adultes en formation puissent « *“apprendre à apprendre”, “apprendre à raisonner”, “apprendre à s'exprimer (oralement ou par écrit)”* ».²

La formation doit en quelque sorte sensibiliser, préparer le terreau pour que les connaissances proprement dites trouvent à s'épanouir avec une efficacité optimum. En

¹ « Le centre universitaire de coopération sociale et économique », mars 1960, p. 14

² « Premiers résultats d'une enquête sur les problèmes liés à la formation des techniciens de l'industrie », Département éducation permanente, CUCES, octobre 1961.

conséquence, l'apport de connaissances doit se cantonner aux strictes « *connaissances nécessaires* », c'est-à-dire reconnues comme telles après étude (analyse des besoins en formation) : celles qui sont directement mises en œuvre à l'occasion d'un travail ou d'une action. Notons toutefois que dans ces « connaissances nécessaires » à l'exécution d'un travail, il y a aussi de l'expérience, entendue comme « *la somme des connaissances vécues, acquises dans la fréquentation quotidienne des problèmes concrets, des situations nouvelles, des difficultés pratiques à résoudre* »³. Le savoir utile n'est cependant pas synonyme de savoir utilitaire. La différence se situe dans la portée de l'objectif fixé : l'immédiateté pour le premier, directement associée à la tâche ou aux besoins limités de l'entreprise ; la continuité dans le temps pour le second, en rapport avec « *la vie active* » et dans le cadre d'un « *prolongement de la scolarité dans la vie de travail.* »

Cette thématique du « savoir utile » se fonde en fait sur le constat d'une certaine faillite de l'école à proposer des savoirs adéquats. Un enseignement traditionnel, basé sur la transmission de savoirs trop nombreux, hétérogènes, sans lien entre eux (découpez en tranches) et surtout sans lien avec la réalité quotidienne et le « vécu » des enfants entraîne une déperdition d'énergie considérable pour un résultat minimum. Car les savoirs se perdent s'ils ne sont pas mis en pratique ou s'ils ne sont pas reliés à l'expérience :

« *C'est parce que les jeunes ne sont pas systématiquement habitués à établir des relations entre lois et exemples, entre règles et cas d'espèce, entre théorie et pratique, que l'individu, une fois devenu adulte, ne pouvant plus trouver de relations entre ce qu'il fait et ce qu'il a appris, ne peut plus valoriser ses connaissances, et, de ce fait, les perd peu à peu.* » (B. SCHWARTZ 1969⁴)

La déperdition des savoirs non utilisés est une thématique récurrente tout au long des textes qui jalonnent l'histoire du Complexe. Elle s'applique d'ailleurs aussi bien aux auditeurs ou aux mineurs en formation que, dans une perspective d'élaboration plus collective, aux cadres du CUCES-INFA eux-mêmes. Ceux-ci constatent⁵ en effet du « *gaspillage* » et « *une perte de connaissances globale* » du fait de ne pouvoir suffisamment mettre en pratique, collectivement, sur le terrain de l'action, des savoirs acquis à l'extérieur, faute de capitaliser les expériences d'interventions diverses, ou faute encore de tisser des liens de cohérence entre ces différents savoirs. La déperdition des savoirs s'effectue également au cours de leur transmission :

³ Ibid. annexe : « Grille d'évaluation des exigences ».

⁴ B. SCHWARTZ, 1969, « Réflexions prospectives », *Education permanente*, 3, juillet-août, septembre 1969, p. 14

⁵ Compte rendu des Discussions des Prémontrés, avril 1965, p. 9

« (...) mes élèves m'ont forgé la conviction que le rendement de mes actes éducatifs a toujours été prodigieusement faible (...) parmi les connaissances que je souhaitais leur apprendre et dont je pensais qu'elles étaient apprises, en fait, il n'y en avait qu'une infime quantité qui étaient réellement apprises » (B. SCHWARTZ, 1969⁶)

On est bien là dans la représentation d'un savoir réifié, flux ou denrée que l'on stocke, que l'on gaspille, que l'on échange même selon un modèle économique.

Les principales critiques portées à l'École, outre qu'elle diffuse des « informations » plutôt que de réels savoirs, sont qu'elle le fait sans méthode ni même réflexion sur la pertinence des savoirs enseignés (et sans s'interroger sur les objectifs des enseignements disciplinaires), en mettant en avant des « programmes » dont les contenus n'ont pas été revus depuis le début du siècle.⁷ L'école par ailleurs « déréalise » le savoir en proposant une « *activité intellectuelle gratuite* ». ⁸ Chez les adultes qui, au contraire des enfants,⁹ ont déjà un long vécu professionnel, familial et social, l'appel à l'expérience s'avère nécessaire.

Le savoir utile est donc avant tout un savoir rationnel, *concret*, qui répond aux questions que les enseignés (élèves ou auditeurs) se posent, qui intègre les « aspects de la vie courante ».

De ces conceptions du savoir découlent en grande partie les options pédagogiques qui particularisent les premières actions de formation du CUCES : le recours aux exemples concrets, l'entraînement par des méthodes actives et l'alternance qui permettent de mettre en pratique le contenu de la formation, ou encore, un peu plus tard, la pédagogie par objectifs. Le savoir n'est conçu qu'en lien avec l'action.

Mais un danger de ces conceptions réside dans l'excès, dans les discours et dans la mise en œuvre, que favorise la référence constante à un contre-modèle. Se méfier de la théorie et de l'abstraction, rapporter toujours à l'utile (mais l'utile à qui ? L'utile à quoi ?), recourir systématiquement au vécu (mais existe-t-il *un* vécu ? Le vécu du formateur est-il le même que celui du ou des auditeurs ?) peut générer des simplifications ou des

⁶ « Journée d'étude des formateurs, Dimanche 2 mars 1969 », CUCES, p. 32

⁷ Notamment dans l'enseignement supérieur : « *Dans nos Universités comme dans nos grandes écoles, les programmes d'enseignement n'ont subi que peu de changement depuis le début du siècle* ». B. SCHWARTZ, 1960, « De la formation des ingénieurs à l'éducation permanente de tous les adultes », *Prospective*, 6, novembre 1960, p. 17

⁸ Texte de septembre 1961, p. 12

⁹ Le « vécu » des enfants sera cependant lui-même reconnu par la suite comme à prendre nécessairement en compte. « *Il faut que tout au long de sa formation durant la période scolaire, le*

caricatures contre lesquels en particulier les chercheurs de l'INFA¹⁰ vont mettre en garde. Leur rôle consiste principalement à complexifier des situations appréhendées de manière trop partielle, de faire surgir des questions là où trop d'évidences semblent tenir lieu de théories explicatives. Leur contribution à la réflexion collective s'établit par le biais d'écrits (rapports d'études) mais également par le biais de leur participation directe à des débats « mixtes », tels les « Discussions des prémontrés » d'avril 1965, le « Séminaire INFA-CUCES » de février 1966 ou encore bien d'autres échanges informels dont il ne reste pas de traces.

Une de ces mises en garde s'attachera précisément à questionner le qualificatif « concret » du savoir, à identifier les valeurs qui le sous-tendent et à mettre en évidence le leurre que représente une sur-rationalité dans le domaine de la pédagogie. J. MIGNE, par exemple, proposera de remplacer le terme de « concret » des exemples à fournir en formation pour aider à la compréhension par celui de « familier », l'environnement immédiat et quotidien n'excluant pas une certaine abstraction. Cette thématique sera reprise par d'autres chercheurs de l'INFA comme ici par H. DESBROUSSES :

« Le concret est un thème souvent abordé par les pédagogues. Toutefois, il ne semble pas que cette notion soit toujours correctement explicitée. (...) Compte tenu du développement actuel de la science, le concret ne peut être considéré comme point de départ que sur le plan pédagogique. Il y est alors considéré comme "concret familier", objet de préoccupations, centre d'intérêt. (...) Sur le plan de la connaissance, le concret n'est pas un point de départ mais le point d'aboutissement d'une démarche scientifique qui le restitue en tant que concret pensé, comme unité, synthèse de multiples déterminations. Ces déterminations ne sont pas "extraites" du concret familier comme on extrairait, par exemple, l'essence de lavande, mais elles sont dégagées par une analyse abstraite qui rend compte néanmoins de l'objet réel. »¹¹

Les sociologues alerteront par ailleurs les formateurs sur les enjeux qui se cachent derrière la notion de besoin (P. FRISTCH) qui masque à la fois les déterminations dues aux conditions de travail et la logique du partage social du savoir (F. MARQUART, C. de MONTLIBERT). Mais le débat le plus fécond, et sans doute le plus déstabilisant, sera celui qui questionnera la finalité de la formation. La thématique de l'aliénation ou désaliénation par le savoir, initiée par quelques cadres du CUCES, est déjà au cœur de la

jeune apprenne à relier ses connaissances à son vécu. » B. SCHWARTZ, 1969, « Réflexions prospectives », opus cit.

¹⁰ Mais également certains cadres du CUCES plus sensibilisés à telle ou telle question

réforme des structures de l'organisme en 1966. Auparavant, le savoir était plutôt conçu comme devant favoriser la prise de pouvoir. La position humaniste de B. SCHWARTZ, telle qu'elle transparaît dans le texte de 1960, ne s'attarde pas sur les incidences sociales des objectifs de la promotion du travail ou de la formation sur le lieu de travail. Tout au plus estime-t-il que donner une seconde chance à ceux qui n'ont pas eu la possibilité de pousser leurs études lorsqu'ils étaient jeunes peut leur « *permettre d'accéder à tous les grades et fonctions, en un mot, leur permettre un changement de classe sociale* ». (1960¹²)

Les débats de 1968 au CUCES et à l'INFA et leurs suites, introduisent de nouvelles questions. En particulier la large diffusion des thèses de BOURDIEU et PASSERON sur la reproduction sociale révèle la question de la transmission de valeurs et de savoirs aliénants. De plus, donner du pouvoir (par la formation) aux cadres ne vise-t-il pas à maintenir d'autres catégories sociales sous leur dépendance ?

« Ce qui me paraît fondamental, c'est la nature de la formation mise en œuvre. Par exemple, si celle-ci, sous la forme de transmission de connaissances théoriques ou techniques, ne vise qu'au renforcement du savoir, donc du pouvoir des personnes formées, il est certain que le risque ci-dessus est couru d'autant plus fortement. En revanche, si la formation est basée sur la réflexion des personnes formées en ce qui concerne leur situation sociale, les causes de cette situation et ses conséquences, ce risque me paraît nettement moins fort. » (A. BERCOVITZ, 1968¹³)

Savoir aliénant ou savoir désaliénant ? La question est également au cœur de la problématique posée par la commission mixte INFA-CUCES « Projet Nancy » qui se constitue à l'automne 1968.¹⁴ Pour ce groupe, « *la formation peut être une arme* ». Elle vise à « *réduire les inégalités dans la répartition du savoir entre catégories (ou classes) de la population* ». Mais le découpage actuel du savoir en disciplines correspond à la division sociale du travail. « *Transmettre un savoir tel quel (découpé) renforce le système* ». ¹⁵ Notons que dans les deux cas, le savoir est « transmis » du formateur au

¹¹ H. DESBROUSSES, « Raisonement scientifique et problèmes socio-économiques », *Education Permanente*, 8, oct. nov. décembre 1970, p. 56

¹² Le CUCES, mars 1960, p. 9. Sur ce point, son projet diffère très sensiblement de celui de M. DAVID qui voit dans la promotion individuelle (opposée à la promotion collective) le danger d'une individualisation excessive de la formation dont le résultat éventuel pourrait être de détourner le travailleur formé d'une certaine solidarité avec son milieu d'origine.

¹³ A. BERCOVITZ, 1968, « Réflexions sur les objectifs de la formation », (4 p.) p. 1

¹⁴ La question que se pose ce groupe est formulée de la manière suivante « *Peut-on travailler en toute tranquillité à la transmission d'un savoir, comme si le savoir était en lui-même désaliénant, ou au contraire la transmission d'un savoir peut-elle être aliénante ?* » Réunion du Projet Nancy du 18 novembre 1968.

¹⁵ Réunion du 3 décembre 1968, Projet Nancy

formé. Une dynamique de construction du savoir par le formé lui-même commence pourtant à se penser, dans le même moment.

Un bon analyseur de l'évolution des conceptions de savoir pourrait peut-être être trouvé dans les actions de formation des femmes de mineurs dans le bassin de Briey, puis, plus largement, dans celles du bassin houiller lorrain. Celles-ci pourraient être lues comme un début de concrétisation du basculement d'une conception d'un savoir intégrateur vers celle d'un savoir émancipatoire. Seule une étude approfondie de ces actions par l'entrée des conceptions de savoirs à l'œuvre permettrait éventuellement de valider ce début d'hypothèse.

Qui est le sujet de la formation (« auditeur » ou auteur de savoir) ?

Il semble que cette question, sans qu'elle soit vraiment posée en ces termes, émerge très tôt, dès le début de la décennie¹⁶. Elle est alors plus une intuition qu'une vraie « question de départ ». Curieusement, alors qu'elle donne lieu à des concrétisations précoces en termes pédagogiques, comme l'instauration de climats ou de situations favorisant l'auto-formation (texte de septembre 1961), la réflexion sur ce thème et les pratiques qui pourraient en découler restent partielles. Pour preuve, l'emploi massif de quelques expressions à haute teneur représentative comme « apprendre quelque chose à quelqu'un » ou encore les « auditeurs »,¹⁷ expression qui reste employée dans de nombreux écrits à la fin de la décennie, malgré la tendance des auteurs de plus en plus fréquente à partir de 1968 à la remplacer par « les personnes en formation », les « adultes » ou encore parfois les « formés ».¹⁸ De même, le thème de la transmission du savoir, de sa diffusion ou de sa communication a encore de beaux jours devant lui. C'est que sans doute, excepté les obstacles liés à la difficulté d'appropriation d'un vocabulaire neuf, il reste sans doute quelque chose de la transmission, de la diffusion ou de la communication dans la relation, même lorsque l'on se réfère à une théorie de la construction du savoir. C'est peut-être aussi que, sur cette question, les cadres du

¹⁶ Mais il est vrai que la référence à WALLON et à PIAGET ne pouvait qu'induire une telle sensibilité.

¹⁷ C'est M. DESHONS qui m'a le premier alertée sur cette question sémantique. En relisant des écrits de cette époque, le mot lui est apparu dans toute sa clarté. Il s'est alors demandé comment, au CUCES, on avait pu pendant aussi longtemps employer un tel vocabulaire sans se questionner sur les théories implicites qu'il véhiculait.

¹⁸ Cette dernière expression ne va d'ailleurs pas dans le sens de l'évolution de réflexion sur la relation pédagogique ! L'expression les « apprenants » quant à elle n'est pas encore importée du Québec.

complexe ne sont pas tous sur la même longueur d'onde et que certains y sont plus sensibles que d'autres.

Au début de la décennie, l'accent est porté sur *l'intégration* des connaissances et *l'appropriation* des savoirs :

« *Si l'on ne veut pas que la formation reçue constitue un handicap à [la] mobilité, il faut donc que l'on s'attache beaucoup plus à intégrer des connaissances (...) plutôt qu'à déverser un savoir, limité par des besoins immédiats, simple accumulation de notions, de documents, de formules trop étroitement utilitaires* » (1961¹⁹).

La cohérence et la complémentarité des savoirs sont privilégiées. C'est bien à la personne en formation qu'il revient de faire la synthèse. Elle y est aidée par des méthodes et par une mise en situation d'expérimentation. Bien que ces processus ne soient pas véritablement détaillés dans le texte de 1961, on peut y lire une définition de la « culture générale » qui est « *entendue comme un ensemble de connaissances permettant d'accéder à un niveau synthétique de compréhension des faits techniques* ». ²⁰ Le qualitatif prend le pas sur le quantitatif, ce n'est plus un « *simple accroissement* » des connaissances qu'il faut viser mais les liens entre elles.

Comment se construit cette synthèse et quelle est l'action de la formation sur les formés ? Les recherches effectuées à l'INFA à partir des théories de l'apprentissage élaborées par PIAGET apportent leur lot d'outils conceptuels. Le groupe I.N.R.C.²¹, combinatoire des opérations logiques, les schèmes opératoires, le décentrement, le processus de déconstruction-reconstruction, etc., qui apportent de l'eau au moulin d'une théorie constructiviste du savoir. Les recherches sur les représentations de J. MIGNE viendront par la suite éclairer de manière complémentaire les démarches tortueuses par lesquelles le « formé » parvient à produire sa propre construction du réel. A la suite de G. BACHELARD, J. MIGNE suggère que le formateur s'appuie sur les erreurs du formé pour tenter de reconstituer avec lui « *la démarche de réorganisation des connaissances* » :

« *On notera la décentration opérée par le formateur : son objectif principal n'est plus constitué par les connaissances à acquérir mais par le travail de construction par le formé des démarches les plus efficaces pour l'élaboration des connaissances. Le*

¹⁹ « Centre Universitaire de coopération économique et sociale. Département Education Permanente », septembre 1961, p. 5

²⁰ Ibid. p. 4

²¹ I : transformation nulle ou identique, N : transformation inverse ou négative, R : transformation réciproque, C : transformation corrélative ou duale. Cf. P. HIGELE, « L'apprentissage du raisonnement logique », *Education permanente*, 8, oct., nov., décembre 1970

*formateur n'est plus celui qui transmet un savoir mais "celui qui fait comprendre" (G. BACHELARD, 1949) ».*²²

Ces idées font leur chemin quoique de manière inégale selon les praticiens. Ce n'est pas pour autant qu'elles trouvent facilement une application dans l'action et il semble bien que l'écart se creuse entre des théories de la construction du savoir qui s'affinent et se complexifient et des pratiques qu'il n'est pas toujours possible d'adapter en conséquence. Sauf à individualiser au maximum la formation (ce qui est d'ailleurs bien l'enjeu de la réforme de la PST en 1967, avec la détermination d'itinéraires de formation des personnes inscrites avec l'aide du SOC, service d'orientation et de conseil), les travaux de recherche de l'INFA ne trouvent pas toujours une application concrète. Ce n'est d'ailleurs pas forcément le but recherché. Du moins peuvent-ils contribuer à aider les formateurs à réfléchir à leurs propres pratiques et à modifier la perception de leur place dans la relation formateur-formé. Une illustration de ce thème peut être trouvée, entre autres, dans une étude d'A. COLLOT et H. DESBROUSSES datée de novembre 1969, *Le raisonnement dans l'étude d'un problème socio-économique*, qui relate une expérience de formation dans un atelier de formation générale en cours du soir de la PST. Le rapport d'étude cite en exergue L. ALTHUSSER (« *Il faut (...) concevoir la connaissance comme production* »)²³ et G. BACHELARD (« *Qui est enseigné doit enseigner* »)²⁴ et décrit le travail mené comme un essai de réintroduction dans la formation étudiée de « *l'aspect dialectique que revêt tout processus d'appropriation réelle de savoir* ».

On peut y lire par exemple que :

*« L'élève ne sera considéré ni comme "modèle de récepteur" ni comme "modèle d'émetteur" qui n'est que son inverse illusoire. C'est le jeu des interactions (élève – matière – maître – matière – élève) qui constitue l'apprentissage commun »*²⁵

La « centration sur le formé » devient le mode d'appréhension de la fonction du formateur « idéologiquement dominant ». Ce qui n'est d'ailleurs pas pour déplaire aux rogériens qui défendaient déjà une écoute compréhensive comme condition du développement personnel. A la suite de C. ROGERS (« Enseigner et apprendre, réflexions personnelles »²⁶), A. BERCOVITZ dans une note à B. SCHWARTZ de juillet 1969 écrit :

« Plus j'avance et plus je suis convaincu que l'enseignement est un leurre et que seul l'apprentissage existe. Ce qui compte, c'est la façon dont celui qui apprend

²² J. MIGNE, 1970, « Pédagogie et représentations », *Education permanente*, 8, opus cit. p.86

²³ L. ALTHUSSER, *Lire le Capital*, tome 1, page 22 (référence donnée dans le rapport d'étude)

²⁴ G. BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*

²⁵ A. COLLOT, H. DESBROUSSES, *Le raisonnement dans l'étude d'un problème socio-économique, expérience pédagogique*, INFA, novembre 1969, (42 p.), p. 36

²⁶ C. ROGERS, 1961, *Le développement de la personne*, Dunod, opus cit.

s'approprié le savoir et non la façon dont celui qui enseigne le transmet (...). Former est un verbe actif, on forme quelqu'un ou quelque chose. Ce qui importe, ce n'est pas le modelage (la formation) c'est l'acquisition (...). On ne forme jamais autrui, on peut seulement l'aider à apprendre. »²⁷

Aider à apprendre oui, mais comment ? Entre le formé et son savoir en construction existe-t-il bien une place pour le formateur ? La réponse à Nancy est, sans conteste, oui, le formateur doit jouer son rôle. Aucune voix ne s'élève pour défendre l'autodidaxie, ni même pour s'en réclamer, même si cette question fascine et fait l'objet d'un intérêt très marqué²⁸. Là où les avis divergent c'est bien sur le contenu de ce rôle et les méthodes à mettre en œuvre comme le montre cette citation de F. VIALLET :

« La formation (à l'expression) doit avoir pour toile de fond une éthique de l'effort et de la volonté. Or cette éthique est dévalorisée à cause de l'influence pernicieuse du psychologique et du sociologique, c'est-à-dire d'une certaine manière fort répandue de pratiquer les "sciences humaines". La volonté et l'effort ce sont des valeurs, disons morales, et la mode veut que dans les relations humaines, on se débarrasse de tout ce qui pourrait avoir une allure axiologique. (...) Et de façon plus générale et peut-être plus diffuse encore, on sent une espèce de mauvaise conscience collective, un sentiment qu'il faut laisser faire la nature, la spontanéité, laisser libre cours à la verdure et au génie personnel : que les gens s'expriment comme ils s'expriment, que les gens écrivent comme ils écrivent, etc.... Or la nature est bien incapable de faire la rose si le jardinier vient à mourir. »²⁹

Cette citation, qui apparaît un peu dissonante, illustre bien, s'il en était encore besoin, la diversité des positions par rapport à la formation qui s'expriment à Nancy, y compris sur des thèmes essentiels comme celui du rôle du formateur.

Notons pour finir le peu de place dans cet ensemble laissée à certaines approches de construction du savoir, notamment toutes celles qui se réfèrent explicitement à la psychanalyse et au *désir de savoir*. Il est clair qu'elles ne constituent pas un « fonds commun » de référence culturelle du Complexe. Quelques équipes de l'INFA contribuent à sensibiliser les cadres du Complexe à une approche plus clinique de la formation

²⁷ A. BERCOVITZ, 1969, Note à l'intention de Monsieur SCHWARTZ, 24 juillet 1969

²⁸ Même ceux qui ont eu les parcours de formation les plus atypiques, comme A. BERCOVITZ par exemple, reconnaissent qu'ils ont eu des « maîtres ». Mais on fait lire aux auditeurs de l'année temps-plein de la PST *Martin Eden* de J. LONDON et l'on se réfère fréquemment, au sein des équipes, aux écrits de B. CACERES.

²⁹ F. VIALLET, février 1968, Transcription d'un entretien entre F. VIALLET et D. MORALI en vue de la préparation du colloque de professeurs d'expression dans les IUT, p. 2 (13 p.)

(notamment l'équipe de G. PALMADE). Au CUCES, l'équipe de psychosociologie est sans doute celle qui prône le plus volontiers à une approche plus globale, incluant la dimension inconsciente et affective de la personne humaine et le recours à la psychanalyse pour tenter de comprendre ce qui se passe dans la relation pédagogique. Mais le discours « dominant » s'intéresse peu à ces questions (parce qu'elles font peur ?), qui trouvent de fait une place marginale dans les débats. L'omniprésence de la question de la « réponse aux besoins » (ressentis ou non) qui répond sans doute le mieux à ce qu'on pourrait appeler « l'approche de l'ingénieur » et qui constitue le leit motiv du CUCES pendant de longues années, révèle ce parti pris. C'est ce que souligne P. FRITSCH dans un texte paru dans le premier numéro d'*Education permanente*³⁰ :

« Si l'intention de "répondre aux besoins" témoigne – surtout lorsqu'elle se réfère à la préoccupation humaniste d'épanouissement personnel – d'une opposition à la pédagogie de la contrainte et de l'obligation ("didactisme" et "directivisme" étant alors posés comme attributs de la pédagogie traditionnelle), elle est en même temps l'expression d'une revendication de positivité, c'est-à-dire tout à la fois de réalisme, de sérieux, d'utilité et de rationalité (...) Evacuer la notion de désir au profit de la notion de besoin n'est pas une opération insignifiante : elle correspond à l'utilitarisme que masquent les préoccupations humanistes mais que dévoile l'obsession du quantifiable. Ce n'est pas non plus une opération sans conséquence : méconnaître la médiation du désir, c'est oublier que le besoin n'a pas d'objet spécifié, c'est par-là même courir ou faire courir le risque d'un technocratisme plus ou moins déguisé. »

Dans les écrits de la fin de la décennie, cependant, les cadres du complexe ont le plus souvent recours aux guillemets pour désigner les « besoins » en formation. De plus en plus souvent encore l'expression « analyse des besoins » laissera la place à « l'analyse de la demande », ce qui est une manière différente de poser le problème.

Un autre trait marquant caractérise les conceptions à l'œuvre : le savoir (transmis ou construit) se décline le plus souvent au singulier. Il s'agit d'un savoir monolithique : le savoir scolaire, le savoir scientifique, l'appropriation du savoir, etc. Peu de travaux ou de réflexions sont initiés sur des savoirs pluriels, différenciés en fonction de la place socioprofessionnelle des personnes. Le Complexe de Nancy, malgré les diversités des positions de ceux qui le composent, n'est pas le lieu où l'on pose le problème des rapports de classes au savoir, encore moins (mais c'était historiquement plus improbable) les rapports sexués au savoir.

³⁰ P. FRITSCH, « Le sens d'une pratique, introduction à une critique de l'analyse des besoins »

Rapport au savoir et formation

En revanche, Nancy est bien le lieu où la notion de « rapport au savoir » trouve à s'épanouir. Distinguer *conceptions du savoir* et *rapport au savoir* relève de l'exercice de style, puisque les premières font consubstantiellement partie du second. Mais l'expression même de « rapport au savoir » est utilisée, dans l'esprit et dans la lettre, au sein du Complexe. Il convient donc de nous y arrêter un moment.

Quand, par qui et par quels chemins la notion de rapport au savoir acquiert-elle une place reconnue au sein du Complexe de Nancy ? Il est bien difficile de le dire précisément. Là encore, le travail de reconstitution de l'élaboration conceptuelle reste à entreprendre. En l'état de notre documentation, cependant, il nous apparaît vraisemblable que la notion en vient à prendre consistance à partir de plusieurs sources différenciées.

La première de celles-ci serait expérientielle, constituée du propre rapport au savoir vécu (mais peu théorisé) des premiers cadres du CUCES, qui de l'avis même de certains d'entre eux, se lancent dans une aventure sans *rien connaître* de la formation :

« J'étais engagé dans une recherche d'emploi (...) j'avais pas mal de contacts, j'étais sur le point de conclure quand je rencontre SCHWARTZ. Il me dit : "écoutez, ne faites rien, moi j'ai une place à vous proposer (...) je suis en train de lancer ce truc [le CUCES], vous savez, l'éducation permanente, c'est l'enjeu des années qui viennent". Je lui dis "mais moi je n'y connais rien du tout". Il me dit "c'est une chance parce que justement personne n'y connaît rien". C'est textuellement ce qu'il m'a dit. » (Entretien avec un ancien cadre du CUCES)

La notion n'est alors pas encore nommée, mais c'est bien déjà de rapport au savoir qu'il est question lorsque qu'on s'interroge au début des années 60 sur les manières d'apprendre et de modifier attitudes ou représentations des adultes, que ce soit dans les domaines de la physique (PST), ou du développement possible de son milieu de travail (éducation permanente).

Une seconde source du rapport au savoir trouverait son origine dans les travaux philosophiques, notamment phénoménologiques, en référence à une manière d'Être au Monde, et de la psychanalyse et serait directement importée à Nancy par les chercheurs de l'INFA à partir du milieu de la décennie.

Une troisième source enfin aurait une origine marxiste et serait en partie construite à partir d'analyses de type « rapport de production » du savoir. Elle devrait plus à

l'engagement politique militant de quelques-un(e)s³¹ qu'à une professionnalisation spécifique de chercheur ou de praticien et s'affirmerait à partir de mai 1968.

Les conditions d'élaboration de la notion restent opaques. Le bouillonnement d'idées permanent, les lectures des uns et des autres alimentant la réflexion et la discussion continuelle, mais encore la rareté des écrits de fond (autres que rapports d'étude ou d'expérience) sont autant de facteurs qui interdisent tout discernement. Interrogés sur le sujet, certains anciens cadres du Complexe ne se souviennent pas que le thème – ainsi formulé – du rapport au savoir ait spécifiquement fait l'objet d'un débat ou d'une étude. Ils reconnaissent pourtant que cette question-là était bien au cœur du projet du Complexe.

Une entrée pour étudier la notion de rapport au savoir en construction nous semble être le thème de la « relation maître-élève » ou encore celui du rôle du formateur d'adultes, à travers lesquels s'expriment des prises de position sur des sujets comme le partage et la diffusion du savoir ou le prestige du détenteur du savoir.

Et tout d'abord il convient de nous arrêter sur un principe de base essentiel énoncé dès 1960, sur lequel tout l'édifice idéologique puis théorique va pouvoir s'édifier par la suite : *le savoir préexiste à la formation*. C'est la spécificité de l'auditoire « adulte » par rapport à celui des enfants (dont la compétence et l'histoire ne sont alors pas encore reconnus) :

« tout homme possède un bagage de connaissances qu'il doit pouvoir communiquer à d'autres »³²

Notons toutefois que, si un savoir préexiste, il n'est pas nécessairement le « bon » savoir (représentations fausses) et qu'il faudra parfois lutter contre pour rétablir les « bonnes » représentations. Cependant lutter contre est une manière de reconnaissance de ce savoir-là.

Ce principe de base s'accompagne d'une sorte « d'acte de foi » :

« il faut "croire" en la rentabilité de l'élévation du niveau culturel (...) pour que [la] victoire soit assurée, la mobilisation suppose un désir de tous d'élever son prochain en s'élevant soi-même »³³

De ces deux positions militantes (voire missionnaires) : le savoir préexiste et il doit être partagé (« *chacun, ayant reçu une formation, doit pouvoir à son tour la diffuser* »³⁴), tout le reste découle : la démultiplication par « progression géométrique », l'éducation mutuelle, l'auto-formation et l'auto-évaluation et, bien entendu, la place spécifique de l'enseignant

³¹ En particulier A. COLLOT et H. DESBROUSSES qui défendaient alors des positions politiques assez radicales.

³² Le CUCES, département Education Permanente, septembre 1961, p. 7

³³ Le CUCES, mars 1960, p. 19

³⁴ Le CUCES, Département Education Permanente, p. 7

qui de pourvoyeur de savoir devient animateur, guide ou assistant... La relation maître-élève s'en trouve de fait bouleversée (cf. chapitre C.52 : le rôle du formateur).

C'est encore par l'entrée de la relation maître-élève, et sur la question de l'autorité, que l'expression « rapport au savoir » s'exprime pour la première fois (à notre connaissance) dans un écrit du chercheur de l'INFA, C. LEFORT, à l'occasion de la préparation du séminaire « INFA-CUCES » de février 1966³⁵.

*« Nous croyons pouvoir affirmer, sans outrecuidance aucune, qu'une théorie de la formation ne sera jamais élaborée tant que n'aura pas été convenablement posée la question de l'Autorité (...) Rien ne sera dit de sérieux sur la Formation en l'absence d'une réflexion sur les rapports des sujets au formateur, sur leur rapport au Savoir que celui-ci est censé détenir et sur le rapport du formateur lui-même à son propre savoir et aux autres. En ce sens, si singulier que soit le problème d'une formation d'adultes, il ne saurait être séparé du problème maître-élève... »*³⁶

C. LEFORT proposait dans son texte que l'INFA mette au point un document « qui fasse ressortir clairement ses intentions [et qui] aurait le mérite de fournir à ses membres un texte de base auquel ils pourraient utilement se référer dans leur activité ». Ce texte ne sera malheureusement pas rédigé. Ce document devait selon lui souligner l'intérêt de la formation d'adultes (intérêt augmenté par les récents changements sociaux et économiques) et les conditions alors favorables d'élaborer une « *politique concertée d'éducation* ». Il devait également attirer l'attention sur le fait que, dès lors qu'on s'adressait à un public adulte, les connaissances à dispenser requéraient une « *pédagogie neuve* » ; que cette pédagogie impliquait un « *rapport particulier avec le savoir et un rapport particulier entre formateurs et sujets qui se forment* » :

« En ce qui concerne le rapport avec le savoir, on insisterait notamment sur cette idée que l'acquisition par l'adulte de connaissances particulières, si limitées soient-elles, suppose :

- a) l'intelligence de leur connexion et donc des principes qui les fondent ;*
- b) un nouvel usage de la "fonction symbolique" (au niveau de la lecture, de l'exercice de la parole, du maniement des rapports)*

³⁵ L'utilisation de cette expression à Nancy en 1966 coïncide avec son émergence dans d'autres écrits, tels ceux de LACAN parus en 1966. Elle est donc très précoce et les chemins qui permettraient de remonter à son origine mériteraient d'être identifiés. Cf. J. BEILLEROT, Le rapport au savoir : une notion en formation (pp. 165-202) in J. BEILLEROT, A. BOUILLET, Cl. BLANCHARD-LAVILLE, N. MOSCONI, **Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques**, Les éditions universitaires, 1989 et J. BEILLEROT, **Le rapport au savoir, Recueil de fiches d'emplois contextualisés de la notion de « Rapport au savoir »**, Mise à jour de septembre 1995, coordonnée par F. LAOT.

c) un désir de savoir qui va de pair avec une sensibilité nouvelle aux motivations et à l'expérience personnelle du sujet et une prise de conscience des contraintes sociales

les concepts de développement combiné (dans l'apprentissage), d'ouverture au savoir (provocation à une formation continuée), et de mutation psychique pourraient utilement témoigner de notre intention. »³⁷

Curieusement, l'expression ne semble pas avoir été immédiatement reprise, pas plus que n'a été vraiment approfondie la question du « désir de savoir ». Sans doute le fait que C. LEFORT n'ait effectué qu'un court séjour à l'INFA n'est-il pas étranger à cela. Petit à petit on voit par contre apparaître dans des écrits des notions proches comme « relation au savoir », « relation à la connaissance, à la culture, au langage » (J. MIGNE et équipe de psychopédagogie). A. COLLOT et H. DESBROUSSES s'interrogent quant à elles sur le rapport savoir-pouvoir chez le formateur :

« Ce ne sont pas eux [les auditeurs] qui ont le pouvoir. Celui qui a le pouvoir définit ce qu'est le savoir, c'est lui qui pose le référend (les questions), qui construit l'objet du savoir par rapport auquel des questions peuvent être posées, des réponses évaluées (...) Ceci montre d'ailleurs les limites de l'auto-évaluation qui ne sont jamais que l'intériorisation des critères du formateur ou de l'institution (...) Peut-on concevoir dans les conditions de possibilités actuelles une relation au savoir qui ne passerait pas par l'aliénation à l'autre par une identification spatialisante momentanée (pour le formateur comme pour le formé) ? (...) Autre problème non résolu : existe-t-il un lien nécessaire entre un savoir faire et le savoir censé le sous-tendre ? Peut-on imaginer un savoir toujours se construisant, jamais spatialisé, même momentanément, jamais donc posé du dehors ? »³⁸

Le problème de l'intériorisation des normes et des relations sociales est un objet de questionnement récurrent tout au long de la décennie. Il semble en effet que ce soit l'obstacle le plus insidieux, parce que caché, auquel doivent faire face les praticiens de la formation ; le seul peut-être susceptible de remettre en question le projet construit sur la générosité et l'ouverture défendu par le CUCES. Il n'est pas étonnant que les théoriciens

³⁶ C. LEFORT, note « Préparation au séminaire INFA-CUCES », 1966, 5 p. (p. 3)

³⁷ Ibid. p. 2 (c'est lui qui souligne)

³⁸ A. COLLOT, H. DESBROUSSES, *Réflexions sur un atelier de formation générale*, CUCES, 1969, pp. 62,67. Les auteurs font référence, p. 65, au « sujet supposé savoir » : « (...) nous postulons qu'il n'existe pas (comme pour un objet technique déjà construit) de lieu où le savoir serait constitué et disponible. Il n'y a pas quelque part un sujet supposé savoir comment se pose le problème du raisonnement, comme se pose le problème de l'avenir professionnel. On ne peut donc pas essayer de "trouver" ce savoir, on doit se contenter de le construire ».

s'emploient à le décrire et à mettre en garde les formateurs contre les effets pervers des pratiques les plus « vertueuses » (ou supposées politiquement irréprochables).

Après 1968, l'expression « rapport au savoir » semble gagner toutes les sphères du Complexe en même temps qu'elle s'autonomise par rapport à la thématique de la relation maître-élève. On la trouve, à partir de 1969 sous les plumes diverses de P. RANJARD³⁹, de P. HUMBERTJEAN⁴⁰, de C. THESMAR⁴¹, etc. Cette notion sera retravaillée par la suite, en dehors du cadre des institutions qui nous intéressent, et réutilisée dans des écrits « d'anciens du Complexe ».⁴²

Nous voyons au moins deux perspectives à partir desquelles la question de la construction de la notion de rapport au savoir à Nancy pourrait être étudiée. La première s'attacherait à reconstituer une élaboration historique collective qui mettrait en tension le jeu entre, d'une part, la production de savoirs (et de conceptions de savoirs) sur un mode collectif et, d'autre part, l'évolution des rapports aux savoirs individuels des personnes impliquées dans cette élaboration. Ce serait en particulier l'occasion de requestionner l'axiome selon lequel « il ne peut y avoir de rapport au savoir que d'un sujet » (N. MOSCONI, 1996⁴³, B. CHARLOT, 1997⁴⁴) et d'approfondir - pour peut-être mieux l'abandonner - la question d'un sujet-auteur groupal d'un rapport au savoir spécifique mis en actes dans cette expérience.

La seconde perspective pourrait s'attacher à la description d'un rapport au savoir du formateur d'adultes tel qu'il se dessine de manière évolutive au cours de ces années et tel qu'il semble se stabiliser au début des années 1970. Une lecture pourrait en être faite à partir du projet de formation de formateurs mis en place au CUCES en 1972. Ce pourrait être alors l'occasion de le comparer avec d'autres élaborations sur cette même question, en d'autres lieux et dans ses développements actuels.

Bien d'autres pistes de recherches restent ouvertes et cette thèse sur l'histoire du Complexe de Nancy appelle pour moi et je l'espère pour d'autres un prolongement par de nouvelles recherches sur les actions, les productions et l'histoire collective ou individuelle

³⁹ P. RANJARD, *Etude sur la formation des maîtres du cycle terminal pratique, II. Le point de vue des formateurs*, INFA, décembre 1969, p. 208 (rapport au savoir et au pouvoir...)

⁴⁰ P. HUMBERTJEAN « U=RI, et après... », *Education permanente*, 2, p. 74 (obstacles liés à l'attitude des adultes par rapport au savoir)

⁴¹ C. THESMAR, 1970, *La relation pédagogique professeur-assistant-élève dans une institution de formation d'adultes*, compte rendu de recherche

⁴² Par exemple : M. LESNE, 1977, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF

⁴³ N. MOSCONI, 1996, « Famille et construction du rapport au savoir » in J. BEILLEROT, C. BLANCHARD-LAVILLE, N. MOSCONI (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan

d'acteurs de l'éducation des adultes au temps des « pionniers ». Il me semble en effet que c'est par une plus grande connaissance de cette période qu'il sera donné aux acteurs de la formation des adultes d'aujourd'hui de mieux comprendre les enjeux et le sens de leurs pratiques actuelles et des perspectives à développer dans l'avenir.

⁴⁴ B. CHARLOT, 1997, *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*, Ed. Economica

A l'issue de cette recherche, pour tenter, en quelques lignes, de résumer l'histoire du Complexe de Nancy, il nous faut la considérer à partir de plusieurs angles différents.

1 – Du point de vue institutionnel

Ce qui frappe au premier chef, c'est le formidable acharnement et la quantité de temps et d'énergie déployés à tenter de forger un statut⁴⁵ qui puisse à la fois encourager et asseoir l'innovation, un statut qui concilie l'inconciliable : la souplesse, l'autonomie et l'initiative avec la reconnaissance sociale, la pérennité, et ... la sécurité. Dès les premières années, les fondateurs du CUCES refusent le « lot commun ». Comme si l'exceptionnel ne devait s'épanouir qu'à partir d'un cadre lui-même exceptionnel. Par la suite, ce point de vue semble ne devoir jamais être remis en question. Ce qui n'était peut-être initialement qu'une stratégie devient la condition sine qua non pour que de nouvelles pratiques puissent envahir la scène éducative.

A cet égard, les AUREFA constituent pour nous, bien plus que n'importe quelle action de formation ou de recherche du Complexe, la quintessence du projet nancéen. Elles sont la clé de compréhension de l'ensemble, l'aboutissement logique d'une démarche qui s'enrichit de toutes les expériences. Elles repoussent, au-delà des dates historiques, les limites de la symbiose INFA-CUCES qui, sans cette « transcendance » n'aurait finalement duré qu'à peine trois à quatre malheureuses années (fin 65 à mi-69). L'échec des AUREFA préfigure et concentre celui de Complexe lui-même. Au cœur de la recherche de l'inaccessible statut, le conflit public/privé, sujet idéologique s'il en est à cette époque, tient une place prépondérante : peut-on avoir « mission de service public » sous statut privé ? Car si les successions de statuts penchent plutôt du côté de la sphère privée, pour échapper à toutes sortes de contraintes, la mission, elle, ne s'est jamais voulu autre qu'altruiste, au service du plus grand nombre, Publique au sens le plus noble du terme. Au centre même de cette dialogique, le statut du personnel prend une place envahissante. C'est parce qu'il pose en fait la question de l'acteur dans l'organisation et, plus largement, dans la société tout entière ; de ce qui le pousse au risque ou au retranchement ; de ce qui le conduit à subir, à tolérer ou à porter le projet d'un groupe. C'est cette question même qui ne pourra être posée au moment de la création de l'INFA et qui en fera un institut mort-né, du moins dans l'esprit de ses concepteurs. C'est cette question encore qui ne sera jamais tranchée dans les débats pour ou contre la « nationalisation » ou la « privatisation » du CUCES. Le bureaucratisme centralisateur de

⁴⁵ Nous avons pu dénombrer pas moins de 15 sigles correspondant à des statuts plus ou moins proches de tout ou partie d'une des composantes du complexe : outre CUCES, ACUCES et INFA, nous trouvons ainsi mention, au fil des documents, de CPST-PIC, UEP, EPEP, EREP, IREP, IUREP, CUPEP-INEP, IREFA-INEFA, IUREFA, AUREFA, INAREP, INFEP... ADEP !

l'Education nationale, vieille institution qu'il s'agit d'ébranler de l'extérieur comme de l'intérieur, s'avérera finalement par trop bloquant. Face à lui, à la fin de notre période, la bataille – mais pas la guerre – semble bel et bien perdue, du moins à Nancy, car la création de l'ADEP, qui remet le travail sur l'ouvrage, montre bien que la capitulation n'est pas à l'ordre du jour.

Quant à la question du rapport au politique elle se pose à plusieurs niveaux mais semble pourtant n'avoir jamais été énoncée en tant que telle. Le projet du Complexe de Nancy répond en effet autant à une prescription de l'Etat (l'institutionnalisation de l'éducation des adultes s'accroît fortement à partir de la loi de 1959) qu'à une demande sociale forte. Cette dernière est hétéroclite certes, mais ses différentes composantes arrivent à se rejoindre de manière apparemment consensuelle. Pour la première fois peut-être les enjeux économiques coïncident avec certains enjeux sociaux. Il n'y a donc pas d'urgence à situer le développement de l'éducation des adultes sur l'échiquier politique. Vers l'extérieur comme à l'intérieur du Complexe, la priorité est donnée au faire sans que la question des finalités s'impose d'emblée. En conséquence, les marges de liberté laissées aux acteurs s'avèrent particulièrement larges. Les événements de mai 1968 viendront bousculer fortement ce « consensus pluriel ». En le faisant voler en éclat, ils détruiront pour une bonne part la dynamique du projet. Notons à ce propos la position ambivalente adoptée par les cadres du CUCES aux lendemains de mai, dans leur double refus : celui de prendre position au plan idéologique (le CUCES n'est pas un « mouvement ») et celui de se soumettre aux politiques nationales en technicien sans âme ni esprit critique. Or la nouvelle image du CUCES dans les mois et les années qui suivent ne se construira pas sur l'ambivalence mais, à son corps défendant pourrait-on dire, sur celui d'un engagement idéologique prononcé. Toujours est-il que le « bricolage institutionnel » marque le pas et l'on commence, de l'intérieur (comité d'entreprise) comme sous les pressions externes (loi de 1966, loi d'orientation de 1969), à se confronter aux règles, parfois pour mieux les contourner (dérogations), mais au bout du compte pour mieux s'y fracasser. Pour le Complexe de Nancy, déjà très affaibli, l'avènement de la loi de 1971 sera vécu bien plus comme une menace que comme un espoir. C'est que l'institutionnalisation de la formation continue, en mettant un terme à l'état d'exception, revient à réduire considérablement les possibles, à borner autant qu'à banaliser une expérience qui s'était vécue jusqu'alors sur le mode extraordinaire.

2 - Du point de vue des apports en termes de savoirs

Il s'agit ici non plus de nous arrêter sur ce qui a freiné ou favorisé l'innovation ou son extension, mais sur les novations en tant que telles qui ont pu émerger de ce « creuset ». Or à bien y regarder, rien ne paraît clairement « nouveau ». A contrario, les emprunts y sont nombreux autant que disparates. Comme bien souvent lorsque l'on parle d'innovation, il s'agit moins de création ex nihilo que de nouvelles manières d'agencer l'existant. Ici, l'inédit consiste à réinterroger ce qui, a priori, ne semblait pas devoir faire problème : l'éducation des adultes, et d'en faire, pour la toute première fois, en France tout au moins, un objet d'étude et d'expérimentation pluridisciplinaire. S'il ne prend par la suite qu'une part relativement faible à son analyse et à sa construction théorique, c'est bien à B. SCHWARTZ que semble revenir la paternité de la formulation initiale du problème. Très vite, dès 1960, d'autres vont s'en emparer.

Le projet de la première équipe emprunte à trois univers de référence distincts :

- le courant des relations humaines, centré sur l'organisation dans l'entreprise, importé des Etats-Unis dans les milieux progressistes et humanistes du patronat français ;
- la dynamique des groupes avec les théories du leadership et de la résistance au changement, qui, par certains côtés, peut paraître proche de la source précédente mais qui s'en distingue néanmoins par la concentration sur les interrelations au sein de groupes restreints ;
- les méthodes d'éducation actives développées par les mouvements d'éducation populaire et d'éducation nouvelle dans leurs développements cette fois plus nationaux, avec une influence très marquée de Peuple et Culture.

L'éducation ouvrière et la culture syndicale, si elles ne sont pas tout à fait absentes, semblent cependant jouer un rôle de bien moindre importance, tandis que l'Education nationale et l'enseignement traditionnel qui y est associé jouent le rôle de repoussoir. Cette culture de référence va s'enrichir par la suite grâce à deux apports fondamentaux qui vont s'entrecroiser :

- celui de la « méthode » (de la rationalité) de l'ingénieur
- celui des disciplines de recherches universitaires plus classiques, notamment la psychologie

Elle s'inscrit par ailleurs dans une ouverture sur le monde (curiosité à l'égard de ce qui se fait à l'étranger, attention soutenue aux recherches contemporaines) et dans un rapport au savoir d'un nouveau type (rapport à l'ignorance assumé, prise de distance par rapport aux modèles universitaires classiques, etc.).

Un tel mélange aurait pu conduire à la neutralisation ou à la paralysie. Il semble au contraire avoir été détonnant et produit, au-delà des conflits, de réels savoirs. Ce n'est certainement pas le moindre mystère de l'alchimie nancéienne. Deux soucis majeurs vont mobiliser les énergies durant toute la décennie 60 :

- le lien et la récursivité nécessaires entre la recherche et l'action
- la formation de formateurs

Quid des legs ? Nombre de pratiques et de réflexions actuelles sur la formation semblent trouver sinon leur origine, du moins une inscription forte, dans les réflexions initiées à Nancy dans les années 60. Pour ne s'arrêter que sur les plus flagrantes, citons en vrac l'alternance, l'individualisation des parcours de formation, la prise en compte des représentations des formés, la démultiplication, l'ingénierie de formation, le rapport au savoir et même, l'organisation apprenante... Mais il est des filiations à rechercher dans d'autres champs que celui de la formation. Celui du développement social urbain notamment qui, s'appuyant sur les trois notions centrales que sont le projet, le territoire, et la participation des habitants, nous semble devoir quelque chose à cette histoire là.

3 – Du point de vue des trajectoires d'acteurs

Notre approche historique de ces institutions a voulu donner une place centrale à l'acteur en tant que sujet producteur de culture et d'organisation, au sein de groupes identitaires et, bien entendu, immergé dans un contexte socio-économique, culturel et politique particulier. C'est pourquoi nous avons souhaité leur donner largement la parole et accorder du poids à leur biographie. Si l'organisation est un construit d'action collective dans lequel le jeu des acteurs est central⁴⁶, il nous a paru nécessaire, pour donner sens à cette analyse diachronique, d'aller chercher à la fois dans les trajectoires des cadres du Complexe de Nancy et dans la genèse même du système, notamment avec les modes différenciés de constitution des groupes, des clefs de compréhension de la culture à l'œuvre. Celle-ci s'élabore dans la confrontation et le conflit, mais tendue vers un même but : le développement de l'éducation permanente. Notons que ce projet implique l'entière transformation du système éducatif en place. Mais une moindre ambition aurait-elle pu mobiliser tant d'énergie ? Ce projet est bien celui d'un groupe (ou plutôt d'un méta-groupe qui fédérerait les différentes équipes nancéiennes) ou encore celui d'une organisation complexe, et en aucun cas celui d'un homme, même s'il a pu, par commodité, être parfois identifié comme le « projet-schwartz ». Il reste que le personnage de B. SCHWARTZ joue un rôle bien particulier dans la mise en mouvement de l'ensemble. Il est bien question de son personnage et non de sa seule personne, c'est-à-dire qu'y est incluse la dimension sociale de sa figure déjà emblématique. Il est, selon, chef charismatique, leader participatif qui délègue et fait confiance, Père nourricier ou castrateur. Le mode de management en œuvre permet, de fait, toutes les prises de risque et nombreux sont ceux qui vont s'y essayer, quitte à choisir, pour certains, la révolte contre le Père. Ce mode est,

⁴⁶ M. CROZIER, E. FRIEDBERG, 1977, *L'acteur et le système*, Editions du seuil.

en même temps, injonction (paradoxe) à l'autonomie. L'accession au rang « d'élite » ne se fait pas sans casse. Luttres d'influence et emprise n'empruntent jamais des voies uniques. Elles s'installent entre pairs, entre équipes, entre groupes, entre organisations. C'est cet enchevêtrement qui permet l'émergence – ou non - de nouvelles figures, de nouveaux personnages. Le conflit entre chercheurs et praticiens, sans doute le plus facilement repérable, n'est pas, selon nous, autre chose qu'une cristallisation symbolique, autant que réductrice, des difficultés à vivre dans la tension permanente entre deux pôles que sont les deux modes différenciés de construction de savoirs. Pour des raisons essentiellement historiques et culturelles (de l'histoire et de la culture des organisations elles-mêmes mais pas exclusivement), ces deux pôles s'attirent et se repoussent à la fois. Ce conflit pourrait, encore, être la manifestation régressive d'une certaine résistance au changement. La fin de notre période correspond à l'effondrement d'un système sans doute trop chargé d'affectif pour continuer à rester viable dans un monde où la règle tend à s'imposer de manière grandissante. La « dramatisation » qui accompagne la fin de l'INFA et la scission CUCES-ACUCES, puis la « diaspora », ajoutent un aspect mythique à cette « épopée » qui fascinera pour longtemps encore ceux qui veulent s'en souvenir. Comme dans toute aventure humaine, la dimension du sensible est le moteur de l'action. Une histoire de ces institutions qui n'aurait pas laissé place à l'émotion n'aurait rendu compte que de faits sans significations. Incarner ce récit nous a semblé la condition nécessaire pour le rendre intelligible. Nous espérons y avoir quelque peu contribué.

Références bibliographiques

Liste établie dans l'ordre d'apparition dans le texte

1. B. CACERES, 1964, *Histoire de l'éducation populaire*, Seuil.
2. P. DUBOIS, 1990, *L'acte photographique et autres essais*, Nathan.
3. « La mise en intrigue est essentielle pour l'historien, entretien avec A. PROST », *Sciences Humaines*, 60, avril 1996, 24-26.
4. A. PROST, 1996, *Douze leçons sur l'histoire*, Editions du Seuil.
5. F. F. LAOT, 1991, *Photographier pour un peu plus que rien*, mémoire de maîtrise sous la direction d'A. BOUILLET, Université de Paris X Nanterre.
6. S. FREUD, 1904, *Cinq leçons sur la psychanalyse*, Petite bibliothèque Payot, (édition de 1984).
7. H. ATLAN, 1979, *Entre le cristal et la fumée, Essai sur l'organisation du vivant*, Point Seuil.
8. G. FERRY, 1983, *Le trajet de la formation*, Dunod.
9. M. PERICARD, 1956, "On demande des ingénieurs", *L'éducation Nationale*, 1, janvier, 6-10.
10. **Cadres et Maîtrise. Leur formation en tant que chefs aux Etats-Unis.** Rapport de mission de 12 experts français à Monsieur le Ministre des affaires européennes, président du Comité National de la Productivité, 1952.
11. P. OLMER, 1956, « Le CUCES de Nancy », *Revue de l'enseignement supérieur*, 4, 47-57.
12. F. BIRCK, 1996, *Les écoles d'ingénieurs en Lorraine. L'Ecole des Mines de Nancy, 1919-1957*, A.R.E.S.L.I. Nancy, document multigraphié, 102 p. + annexes, non publié.
13. C. NIQUE, C. LELIEVRE, 1990, « J. CAPELLE », in *Histoire biographique de l'enseignement*, Paris : Retz, p. 315.
14. A. GRANDPIERRE, 1963, *Une éducation pour notre temps*, Berger-Levrault.
15. J.-M. BELORGEY, 1972, La formation professionnelle continue et la promotion sociale en France, *Notes et études documentaires n° 3864-3865*, mars-avril 1972, La documentation française.
16. R. CERCELET, 1965, « L'Education nationale et la promotion sociale », *Education professionnelle et technique appliquée*, 161, février, 11-15.
17. M. DAVID, 1976, *L'individuel et le collectif dans la formation des travailleurs. Approche historique (1944-1968)*, Economica.
18. « La promotion sociale », *Liaisons sociales*, supplément 55/60 du 19 mai 1960.

19. « La Promotion supérieure du travail », *Revue de l'enseignement supérieur*, **4**, oct.-nov. 1961.
20. L. WEIL, 1961, "La promotion supérieure du travail", *Revue de l'enseignement supérieur*, **4**, oct-déc., 18-26.
21. L. DELAUNE, 1962, "A Grenoble : la promotion supérieure du travail", *L'éducation nationale*, **2**, 11 février, 3-4
22. L. RAGEY, 1954, "La promotion du travail", *L'éducation nationale*, **28**, novembre, 3-4
23. G. FRIEDMANN, 1946, *Problèmes humains du machinisme industriel*, Gallimard.
24. R. LICK, 1996, *Mémoire de la formation, le CESI*, Les éditions du CESI.
25. P.H. GISCARD, 1957, "Formation et perfectionnement du personnel d'encadrement", *Le travail humain*, **20**, 1957, 193-304 ; 1958, **21**, 19-140
26. G. HASSON, 1955, *La formation dans l'entreprise et ses problèmes*, cité par R. LICK, 1996 (opus cit.)
27. CHARLOT (B.), FIGEAT (M.), 1985, *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984*, Paris : Minerve.
28. J. FREYSSINET, 1991, "Lieux de production et lieux de formation : Mutations économiques et stratégies sociales", *Convergences, Etudes offertes à Marcel DAVID*, Quimper : Calligrammes, 149-172
29. A. LEON, 1965, *Formation générale et apprentissage du métier*, Presses universitaires de France.
30. R. VATIER, 1960, *Développement de l'entreprise et formation des hommes*, Editions de l'Entreprise moderne.
31. La formation professionnelle des adultes, *Notes et études documentaires*, n° 3104, 9 juillet 1964.
32. J. ARDOINO, 1963, *Propos actuels sur l'éducation* (Contribution à l'éducation des adultes), IAE Bordeaux, réédité aux éditions Gauthier-Villars, 1969.
33. J. DUMAZEDIER, 1982, "Renouveau de l'éducation populaire à la Libération : les antécédents (1941-1944) de la création de «Peuple et Culture»", *Education permanente*, **62-63**, 127-137.
34. *Un peuple, Une culture*, Manifeste de 1945, réédité par la Revue Peuple et culture en 1972.
35. J.-F. CHOSSON, 1991, *Pratiques de l'entraînement mental*, Armand Colin.
36. J.-F. CHOSSON (Dir.), 1995, *Peuple et Culture, 1945-1995. 50 ans d'innovation au service de l'Education Populaire*, Editions Peuple et Culture.
37. N. CHARLOPEAU, J.-F. CHOSSON, 1966, *52 fiches de méthodologie du raisonnement par l'entraînement mental*, Fayard.

38. G. PALMADE, 1959, "Sessions et séminaires de perfectionnement aux relations humaines dans l'entreprise", **Hommes et techniques**, **169**, hors série, 45-51.
39. P. ARENTS, 1955, Elaboration d'un projet de réforme de l'enseignement, Ligue Française de l'Enseignement, cité par L. LESCAR, 1972, **Essai bibliographique sur l'Education permanente**, Volet I. De l'éducation populaire à l'éducation permanente, INRDP, p. 67.
40. A. LEON, 1978, "L'éducation permanente. Evolution des concepts et des fonctions", in M. DEBESSE, G. MIALARET, **Traité des sciences pédagogiques, T8, Education permanente et Animation socio-culturelle**, Paris, PUF, 11-38.
41. A. CONQUET, 1957, "Le monde des professions et l'éducation permanente", Qu'est-ce que l'éducation permanente ?, **Educateurs**, **72**, nov-déc., 519-530.
42. A. BOUTET DE MONVEL, 1959, "L'Université et le monde du travail", **L'Education Nationale**, **1**, 1er janvier 1959, 1-2.
43. G. BERGER, 1958, L'attitude prospective, préface, **Prospective**, **1**, PUF, mai.
44. G. BERGER, **L'homme moderne et son éducation**, Paris, PUF, 1967 (édition posthume).
45. L. ARMAND, M. DRANCOURT, 1961, **Plaidoyer pour l'avenir**, cité par J. ARDOINO, **Propos actuels sur l'éducation**, Gauthier-Villars, 1969.
46. J. FOURASTIE, 1956, « Aperçus sur notre évolution économique », **L'Education nationale**, **1**, janvier, 2-5.
47. M. PERICARD, 1956, « On demande des ingénieurs », **L'Education nationale**, **1**, janvier, 6-10.
48. G. BERGER, 1957, « Une nouvelle conception de la formation des ingénieurs et techniciens : L'Institut National de Lyon », **L'Education Nationale**, **8**, février, 1-3.
49. B. SCHWARTZ, C. DESTIVAL, 1964, « L'école des Mines de Nancy », **Esprit**, **5-6**, mai-juin, 1018-1030.
50. B. SCHWARTZ, 1960, « De la formation des ingénieurs à l'éducation permanente de tous les adultes », **Prospective**, **6**, novembre 1960, 15-34.
51. B. SCHWARTZ, 1994, **Moderniser sans exclure**, La découverte.
52. J. DUMAZEDIER, 1962, **Vers une civilisation du loisir ?**, Edition du Seuil.
53. M. LESNE, C. de MONTLIBERT, 1967, **Recherches sur les besoins en formation en développement ou en perfectionnement des adultes. La fonction "Ingénieur de fabrication"**, INFA.
54. M. MORIN, 1976, **L'imaginaire dans l'Education Permanente**, Gauthier-Villars.
55. Cl. THESMAR, 1965, **Etude sur les raisons des abandons aux cours du soir**, éditée dans la collection les Documents de l'INFA, 1971.

56. C. de MONTLIBERT, 1966, *Les aspirations à la promotion*, thèse, reprise dans les Documents de l'INFA en 1970.
57. P. CASPAR, 1970, *Formation des adultes ou transformation des structures de l'entreprise. Une expérience du CUCES*, Les éditions d'organisation.
58. A. MEIGNANT, 1972, *L'intervention sociopédagogique dans les organisations industrielles*, Mouton, Paris ; La Haye.
59. M. LESNE, C. COLLON, C. OECONOMO, 1968, *Changement professionnel et formation : Etude d'une situation de crise dans le Bassin de Briey*, INFA.
60. J. JEANDIN, 1977, *Trieux, 79 jours au fond pour la Lorraine*, Editions sociales.
61. L. TANGUY, 1998, « Reconversion industrielle et conversion culturelle dans un bassin minier de Lorraine au milieu des années 60 », 41-78, L. TANGUY (Dir.), 1998, *Genèse d'un espace d'activité sociale, la formation professionnelle continue*, Conseil scientifique de l'Université de Paris X Nanterre.
62. M. LESNE et C. de MONTLIBERT, 1967, *Recherches sur les besoins en formation en développement ou en perfectionnement des adultes. La fonction "ingénieur de fabrication" »*, INFA.
63. B. SCHWARTZ, 1969, « L'éducation permanente : une mutation du système éducatif global », *L'Education*, **33**, du 29 mai, 19-21.
64. B. SCHWARTZ, 1973, *L'éducation demain*, Aubier-Montaigne.
65. B. SCHWARTZ, 1977, *Une autre école*, Flammarion.
66. B. SCHWARTZ, 1964, « L'éducation permanente », *Esprit*, **5-6**, mai-juin, 1136-1144.
67. R. CERCELET, 1965, « L'éducation nationale et la promotion sociale », *Education professionnelle et technique appliquée*, **161**, février, 11-15 .
68. P. RANJARD, 1971, « Une action de formation de maîtres », *Education Permanente*, **12**, oct. Nov., 163-185.
69. J.-M. BERBAIN, 1989, « Voyage entre éducation et formation », *Les perspectives documentaires en éducation*, **17**, 46-51.
70. W. ROUX-MARCHAND, 1983, *Une page de la formation des adultes : heurts et malheurs de "L'Ecole de Nancy"*, article rédigé pour la revue Education Permanente, non publié.
71. E. BURGUIERE, 1987, « L'école de Nancy de 1957 à 1972 », in *Contrats et éducation*, Paris : INRP ; L'Harmattan, 65-93.
72. *Recurrent Education in the réalisation of Permanent Education in Yugoslavia*, Yugoslav Insitute for Educational Research, Belgrade, septembre 1971.
73. A. BERCOVITZ, 1975, « Confession d'un psychosociologue mal repenté », postface in M. MORIN, 1976, *L'imaginaire dans l'éducation permanente* », opus cit., p. 174 ;

- texte repris in A. BERCOVITZ, 1995, *La curiosité déplacée. Propos sur l'apprentissage et la motivation*, érès, 11-22.
74. C. R. ROGERS, 1961 (édition américaine *On Becoming a Person*), *Le développement de la personne*, Dunod, 1968.
 75. P. FRITSCH, 1971, *L'éducation des adultes*, EPHE et Mouton, Paris - La Haye.
 76. BRIX, HUMBERTJEAN, LAMBERT, 1971, « L'enseignant et les adultes », *Education Permanente*, **10**, avril, mai, juin, 23-34.
 77. Y. THIRIET, 1967, « A Nancy : une expérience pilote de formation des adultes », *L'Education nationale*, **816**, 10-12.
 78. P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON, 1964, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : éditions de Minuit.
 79. R. RIEFFEL, 1993, *Les intellectuels sous la Ve République*, tome 1, Calmann-Lévy.
 80. L. SCHWARTZ, 1997, *Un mathématicien aux prises avec le siècle*, Odile Jacob.
 81. C. CHAMPAUD, 1974, « L'ADEP et la formation continue », *Droit social*, **12**, décembre 1974, p. 449.
 82. G. METAIS, 1973, « L'Agence Nationale pour l'éducation permanente », *Education Permanente*, **18**, mars, avril 1973, 5-15.
 83. D. ANZIEU, 1975, *Le groupe et l'inconscient*, nouvelle édition 1981, DUNOD.
 84. M. WEBER, 1947, « Types d'autorité », in A. LEVY, *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains*, Paris, DUNOD, 1996 (3^{ème} édition), 353-358.
 85. M. ELIADE, 1959, *Initiation, rites, sociétés secrètes*, Editions Gallimard.
 86. S. MOSCOVICI, 1961, *La psychanalyse, son image et son public*, PUF.
 87. J. MIGNE, 1969, « Les obstacles épistémologiques et la formation des concepts », *Education Permanente*, **2**, avril, mai, juin 1969, 40-63.
 88. D. JODELET, 1984, « Représentation sociale, phénomènes, concepts et théorie » in S. MOSCOVICI (dir.), *Psychologie sociale*, PUF, 1990 (3^{ème} édition).
 89. P. HUMBERJEAN, 1969, « U=RI et après... », *Education Permanente*, **2**, avril, mai, juin, 97-86.
 90. J.C. ABRIC, 1984, « la créativité dans les groupes », in S. MOSCOVICI, 1984, *Psychologie sociale*, opus cit., 193-212.
 91. S. MOSCOVICI, 1984, « De la science au sens commun », *Psychologie sociale*, opus cit., 539-566.
 92. B. LATOUR, 1996, « Sur la pratique des théoriciens », J.M. BARBIER (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 131-146.
 93. B. SCHWARTZ, 1969, « Réflexions prospectives », *Education permanente*, **3**, juillet-août, septembre, 3-25.

94. H. DESBROUSSES, 1970, « Raisonnement scientifique et problèmes socio-économiques », *Education Permanente*, **8**, oct. nov. décembre 1970, 47-64.
95. P. HIGELE, 1970, « L'apprentissage du raisonnement logique », *Education permanente*, **8**, oct., nov., décembre, 89-100.
96. J. MIGNE, 1970, « Pédagogie et représentations », *Education permanente*, **8**, opus cit. 65-88.
97. G. BACHELARD, 1938, *La formation de l'esprit scientifique*, réédition Librairie philosophique J. VIRRIN, 1989.
98. A. COLLOT, H. DESBROUSSES, 1969, *Le raisonnement dans l'étude d'un problème socio-économique, expérience pédagogique*, INFA.
99. P. FRITSCH, 1969, « Le sens d'une pratique, introduction à une critique de l'analyse des besoins » *Education permanente*, **1**, mars, 56-60.
100. J. BEILLEROT, 1989, Le rapport au savoir : une notion en formation (165-202) in J. BEILLEROT, A. BOUILLET, C. BLANCHARD-LAVILLE, N. MOSCONI, *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*, Les éditions universitaires
101. J. BEILLEROT, *Le rapport au savoir, Recueil de fiches d'emplois contextualisés de la notion de « Rapport au savoir »*, Mise à jour de septembre 1995, coordonnée par F. LAOT.
102. A. COLLOT, H. DESBROUSSES, 1969, *Réflexions sur un atelier de formation générale*, CUCES.
103. P. RANJARD, 1969, *Etude sur la formation des maîtres du cycle terminal pratique, II. Le point de vue des formateurs*, INFA.
104. C. THESMAR, 1970, *La relation pédagogique professeur-assistant-élève dans une institution de formation d'adultes*, compte rendu de recherche.
105. M. LESNE, 1977, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF.
106. N. MOSCONI, 1996, « Famille et construction du rapport au savoir » in J. BEILLEROT, C. BLANCHARD-LAVILLE, N. MOSCONI (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan.
107. B. CHARLOT, 1997, *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*, Ed. Economica.
108. M. CROZIER, E. FRIEDBERG, 1977, *L'acteur et le système*, Editions du seuil.

BIBLIOGRAPHIE

PLAN

I - EDUCATION - FORMATION

1. Education et enseignement

2. Education et formation des adultes : les fondements

21. Histoire de l'éducation et de la formation des adultes

22. Education populaire

23. Education permanente

3. Education & formation des adultes selon les buts

31. Formation professionnelle, apprentissage, qualification

32. Perfectionnement et formation des cadres

33. Promotion

34. Reclassement, reconversion

35. Insertion

36. Développement personnel

4. Politiques et institutions

41. Politiques nationales, cadre institutionnel, analyses socio-politiques

42. Entreprises et formation

43. Université et formation

44. Institutions de formation

441. Le complexe de Nancy

442. Autres institutions

5. Pratiques et pédagogie

51. Pédagogie : généralités

52. Psychopédagogie, psychologie des groupes

53. Méthodes de formation

54. Interventions, conseil en entreprises

55. Formateurs d'adultes et formation de formateurs

6. Savoir et formation, rapport au savoir

II – CADRES DE REFERENCE

1. Données contextuelles

11. Analyses historiques

12. Economie et société, analyses contemporaine

13. Biographies

2. Groupes et organisations

21. Organisations

22. Représentations

23. Groupes

3. Histoire

I – EDUCATION – FORMATION

1. Education et enseignement

11. Propos sur l'éducation et l'enseignement

- BERGER (G.), *L'homme moderne et son éducation*, Paris : PUF, 1967.
 - BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : éditions de Minuit, 1964.
 - BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.), *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les éditions de Minuit, 1970.
 - BLOCH (M.-A.), *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris : PUF, 1948.
 - CAPELLE (J.), *L'école de demain reste à faire*, PUF, 1966.
 - COOMBS (P.), *La crise mondiale de l'éducation*, (trad. française), PUF, 1968.
 - GRANDPIERRE (A.), *Une éducation pour notre temps*, Berger-Levrault, 1963 (préface de J. Capelle).
 - GUSDORF (G.), *Pourquoi des professeurs ?* Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1963.
 - SCHWARTZ (B.), *L'éducation demain*, Aubier-Montaigne, 1973.
 - SCHWARTZ (B.), *Une autre école*, Paris, Flammarion, 1977.
-

12 Histoire

- GAL (R.), *Histoire de l'éducation*, PUF, 1955.
- LEON (A.), *Histoire de l'enseignement en France*, PUF « Que sais-je », 1995 (8^{ème} édition).
- PROST (A.), *Histoire de l'enseignement en France. 1800 – 1967*, Armand Colin, 1968.
- PROST (A.), *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Seuil, 1992.
- VIAL (J.), *Histoire de l'éducation*, PUF « Que sais-je », 1998 (2^{ème} édition).

13. Pédagogie

- LOBROT (M.), *La pédagogie institutionnelle*, Gauthier-Villars, 1966.
- OURY (F.), VASQUEZ (A.), *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspéro, 1967.
- POSTIC (M.), *La relation éducative*, PUF, 1982.
- RESWEBER (J.-P.), *Les pédagogies nouvelles*, PUF, « Que sais-je », 1986.
- SNYDERS (G.), *Pédagogie progressiste. Education traditionnelle et éducation nouvelle*, PUF, 1971.

2. Education & formation des adultes : les fondements

21. Histoire de l'éducation et de la formation des adultes

- CHARLOT (B.), FIGEAT (M.), *Histoire de la formation des ouvriers : 1789 - 1984*, Paris : Minerve, 1985.
- DAVID (M.), *L'individuel et le collectif dans la formation des travailleurs, t. 1 Approche historique*, Economica, 1976. (t. 2 *Approche sociologique*, Economica 1977.)
- DUMAZEDIER (J.) (dir.), *La leçon de Condorcet. Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république*, l'Harmattan, 1944.
- TERROT (N.), *Histoire de l'éducation des adultes en France. La part de l'éducation des adultes dans la formation des travailleurs : 1789 - 1971*, Edilig, 1983.

-
- BARBIER (J.-M.), CASPAR (P.) (Dir.), « Tendance d'évolution de la formation des adultes, notes introductives », Note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, 97, oct.-déc. 1991, 75-108.
 - BOLTANSKI (L.) « America, america, le plan Marschall et l'importation du "management", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 38, 19-41.
 - DUBAR (C.), « La formation continue en France et ses sociologues (1960-1980), *Education Permanente*, 68, 1983, 25-32.
 - VATIER (R.), « Hier, aujourd'hui, demain », *L'éducation*, 31 mai 1973, 22-25.
 - MERLIE (C.), « La formation des adultes, histoire, concepts, bilan », Repères bibliographiques, *Actualité de la formation permanente*, 100, 1989, 113-120.

-
- « *L'éducation des adultes* » Bulletin du laboratoire de pédagogie de l'université de Paris, 2 et 3, 1969, spécial, vol I, présentation et montage de textes par P. BESNARD, Vol. II, présentation et montage de textes par P. BESNARD et J. DUMAZEDIER.
 - « La formation permanente : repères dans l'histoire, réflexions pour l'avenir », *Pour 72*, mai-juin 1980.
 - « 1971... et avant ? Aux racines de la formation », *Entreprise et formation*, 51, avril – mai 1991.

-
- *Bibliographie française de l'éducation des adultes, 1955-1970*, INFA, 1971, 52 p.

22. Education populaire

- CACERES (B.), *Histoire de l'éducation populaire*, Paris : Seuil, 1964.
- GEHENNO (J.), *Changer la vie*, Grasset, 1961.

- LEON (A.), *Histoire de l'éducation populaire en France*, Nathan, 1983.
- POUJOL (G.), *L'éducation populaire, histoires et pouvoirs*, Les éditions ouvrières, 1981.

-
- DUMAZEDIER (J.), « Renouveau de l'éducation populaire à la Libération. Les antécédents de la création de Peuple et Culture », *Education Permanente*, 62-63, 1982.
 - FOURASTIE (J.), HASSENFORDER (J.), « Développement économique et culture populaire », *La table ronde*, 1963, 184, 23-30.
 - LESCAR (L.) « De l'éducation populaire à l'éducation permanente. Education permanente, bibliographie générale », *Cahiers de documentation*, brochure 23, juin 1972.

-
- L'espérance contrariée. Education populaire et jeunesse à la Libération (1944-1947), *Les cahiers de l'animation*, 57-58, INEP, décembre 1986.
 - Un peuple, une culture. Manifeste de 1945, *Peuple et Culture*, 1er trimestre 1972.
 - *Aspects français de l'Education populaire*, Notes et études documentaires 1399, 1950.

23. Education permanente

- FORQUIN (J.C.), *Composantes doctrinales de l'idée d'Education permanente. Analyse thématique d'un corpus international : l'UNESCO*, Thèse de Sciences de l'Education, Université de Paris V, sous la direction de Louis PORCHER, 1978.
- JANNE (H.), SCHWARTZ (B.), *Le développement européen de l'Education permanente*, Commission des communautés européennes, Luxembourg : officie des publications officielles des communautés européennes, 1976.
- LENGRAND (P.), *L'éducation permanente*, Peuple et culture, 1966.
- LEVEUGLE (J.), *Initiation à l'éducation permanente*, Toulouse : Privat, 1968.
- TRICOT (M.), *De l'instruction publique à l'éducation permanente*, Ed. Terra, 1973.

-
- CAPELLE (J.), « Evolution de l'éducation permanente en France » in *Education permanente*, Recueil de 15 études, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1970, 399-421.
 - DUMAZEDIER (J.), « Education permanente », *Encyclopedia Universalis*, Tome V, 1969, 473-476.
 - DUMAZEDIER (J.), « Education permanente », in CHAMPY (P.), ETEVE (C.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et la formation*, 347-352.
 - LEON (A.), « L'éducation permanente, évolution des concepts et des fonctions » in DEBESSE (M.), MIALARET (G.), *Traité des sciences pédagogiques t. 8 : Education permanente et animation socio-culturelle*, Paris : PUF, 1978, 11-38.

- MIALARET (G.), VIAL (J.) (Dir.), « Jalons pour une histoire de l'éducation permanente » in ***Histoire Mondiale de l'éducation***, 375-383.

- HASSENFORDER (J.), « L'éducation permanente en Grande-Bretagne », ***L'éducation nationale***, **30**, 1962, 5-7 ;15.

- LUCAS (A.M.), « Actualité du concept Education permanente », ***Actualité de la formation permanente***, **100**, 1989, 13-16.

- MOROT-SIR (E.), « Education permanente et rééducation aux états unis d'Amérique », ***Revue de l'enseignement supérieur***, **1**, janv.-mars 1962, 55-65.

- PALZZESCHI (Y.), « L'origine du terme éducation permanente », communication à la Biennale de l'Education et de la Formation, 1996, le CD-ROM.

- SCHWARTZ (B.), « De la formation des ingénieurs à l'éducation permanente de tous adultes », ***Prospective***, **6**, novembre 1960, 15-34.

- SCHWARTZ (B.), « L'Education permanente », ***Esprit***, **32**, 1964, 328, 1136-44.

- SCHWARTZ (B.), « Réflexions sur le développement de l'éducation permanente », ***Revue française de pédagogie***, **4**, 1968, 32-44.

- SCHWARTZ (B.), « Pour une éducation permanente », ***Education permanente***, **1**, 1969, 63-86.

- SCHWARTZ (B.), « Réflexions prospectives », ***Education permanente***, **3**, 1969, 3-25.

- SCHWARTZ (B.), « L'éducation permanente : une mutation du système éducatif global », ***L'Education***, **33**, 29 mai 1969, 19-20.

- SCHWARTZ (B.), « Se former à travers la vie, par la vie, pour la vie. Entretien avec B. SCHWARTZ », VEN, CEMEA, février 1996, 6-7.

- Qu'est-ce que l'éducation permanente ?, ***Educateurs***, **72**, décembre 1957.

- Connaître les bonnes pages de l'éducation permanente, ***Pour***, **21/22**, juillet 1971.

- L'éducation permanente vingt ans après, ***Education permanente***, **98**, 1989.

3. Education & formation des adultes selon les buts

31. Formation Professionnelle, apprentissage, qualification

- LEON (A.), ***Formation générale et apprentissage du métier***, Paris : PUF, 1965.

- ***La formation professionnelle des adultes***, Notes et études documentaires, 3104, juil. 1964.

- « La formation des techniciens supérieurs dans les facultés. Hésitations d'industriels et d'universitaires face à une profonde évolution », **Informations SIDA**, supplément au 118.

32. Perfectionnement et formation des cadres

- CLARKE (V.H.), **Formation dans le domaine des relations humaines**, O.E.C.E., Rapport sur la France, 1956.
- GISCARD (P.-H.), **La formation et le perfectionnement du personnel d'encadrement**, PUF, 1958.
- CARRARD (A.), **Le chef, sa formation, sa tâche**, Delachaux et Niestlé, 1956.
- DEMARNE (P.), **Le perfectionnement des cadres en France et aux Etats Unis**, Thèse de doctorat de psychologie de 3ème cycle, Paris 1963, Editions de l'entreprise moderne.
- **Le Perfectionnement des cadres**, PUF, Que sais-je n° 1341, 1969.

-
- GISCARD (P.-H.), « La formation et le perfectionnement des cadres », **Le travail Humain**, **20**, 1957, 193-304 ; 1958, 21, 19-140.
 - ROETHLISBERGER (F.), « La formation des chefs aux relations humaines », **Hommes et techniques**, **97**, janvier 1953.

-
- **Cadre et maîtrise. Leur formation en tant que chefs aux Etats Unis**, Rapport de la mission de productivité de 1951.

33. Promotion

- MONTLIBERT (Ch. de), **Les aspirations à la promotion**, thèse publiée par INFA/CUCES, 1966, Document de l'INFA, 1971.
 - THUILLIER (G.), **La promotion sociale**, PUF, 1966.
-
- BONNARDEL (R.), « Recherches sur la promotion des ouvriers dans la maîtrise », **Le travail humain**, **24**, 1961c, 21-34.
 - CERCELET, « L'Education Nationale et la promotion sociale », **Education professionnelle et technique appliquée**, **161**, fév. 1965, 11-15.
 - DESHONS (M.), LAJOINIE (G.), SCHEFFKNECHT (J.-J.) , SCHWARTZ (B.), Les difficultés de la promotion sociale, document CUCES de 18 pages, octobre 1963.
 - DESJARDINS (J.), « Promotion supérieure du travail de Grenoble, étude de quelques données sociologiques », **Bulletin de l'A.C.O.F.**, **164**, 1962, 26-37.
 - SCHWARTZ (B.), « Critique de la promotion du travail », **Revue de l'Enseignement Supérieur**, **1**, 1962, 5-9.

- SCHWARTZ (B.), « Les difficultés de la promotion sociale », *Informations SIDA*, **113**, 1963, 1-8 (reprise du texte paru dans *Direction*, juil. août 1963).
- VATIER (R.), « Pour une pédagogie de la promotion du travail », *Formation et promotion dans l'entreprise*, **4**, 1963, 365-378.
- VATIER (R.) « Les conditions de l'élève de la PST et leurs conséquences sur les modes d'enseignement », *Revue de l'enseignement supérieur*, **1**, janv.-mars 1961, 31-37.
- WEIL (L.), « La promotion supérieure du travail », *Revue de l'enseignement supérieur*, **4**, oct.-nov. 1961, 18-26.

-
- *La promotion sociale dans le cadre de l'Education Nationale*, Paris, IPN, 1961, 71 p.
 - *Livre blanc de la promotion sociale*, Documentation française 1966.
 - *La promotion sociale*, colloque Université-Industrie organisé par l'Institut des études économiques de Lyon, 15-16 mars 1963, Dunod, 1965.

-
- « La promotion sociale », *Liaisons sociales*, suppl. 55/60, jeudi 19 mai 1960.
 - « La promotion sociale dans l'université », *Education Nationale*, 18 mai 1961.
 - « La promotion supérieure du travail », *Revue de l'Enseignement supérieur*, **4**, oct.-nov. 1961.

34. Reclassement, reconversion

- CHARRIAUX (J.-M.), GUIGOU (J.), HAUTENAUVE (M.), MEIGNANT (A.) sous la dir. de M LESNE, *Contribution à une recherche sur la formation des adultes : trois études sur les conversions professionnelles*, CUCES, 1966.
- LESNE (M.), COLLON (Ch.), OECONOMO (C.), Changement professionnel et formation, étude d'une situation de crise dans le bassin de Briey, 1971, INFA.
- DUPUIS (P.A.), FATH (G.), HIGELE (P.) « Des actions collectives de formation aux formations conversion : quelles problématiques ? » in *La reconversion de la main d'œuvre. Bilan des problématiques*, Université de Nancy 2, 1989, 81-110.

35. Insertion

- SCHWARTZ (B.), *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, Rapport au Premier Ministre, La Documentation Française, 1981.

36. Développement personnel

- BEILLEROT (J.), *Voies et voix de la formation*, Ed. Universitaires, 1988.
- FAURE (E.), *Apprendre à être*, Paris : UNESCO ; Fayard, 1972.

- HONORE (B.), *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, Paris : l'Harmattan, 1992.
- MOUNIER (E.), *Le personnalisme*, PUF, 1950.
- ROGERS (C.), *Le développement de la personne*, Dunod, 1968.

4. Politiques et institutions

41. Politiques nationales, cadre institutionnel, analyses socio-politiques

- BELORGEY (J.-M.), *La formation professionnelle continue et la promotion sociale en France*, Notes et études documentaires, 3864-3865, mars 1972.
 - BESNARD (P.), LIETARD (B.), *La formation continue*, PUF, 1990.
 - DUBAR (C.), *La formation professionnelle continue*, La découverte, 1985.
 - DUBAR (C.), *Formation permanente et contradictions sociales*, Ed. Sociales, 1980.
 - FRITSCH (P.), LESNE (M.), MARQUART (F.), MONTLIBERT (C. de), *Sociologie de l'éducation des adultes*, INFA, 1966.
 - FRITSCH (P.), MONTLIBERT (C. de), VOROBIEFF (R.), *Etat de la formation continue en France*, INFA, 1971, (124 p. ronéotées).
 - FRITSCH (P.), *L'éducation des adultes*, Cahier de sociologie européenne, 7, Paris, La Haye : EPHE et Mouton, 1971.
 - GUIGOU (J.), *Critique des systèmes de formation. Analyse institutionnelle de diverses pratiques d'éducation des adultes*, Anthropos, 1972.
 - LORRIAUX (J.P.), SEITE (J.A.), *La formation professionnelle continue. Illusion lyrique ou enjeu stratégique*, Paris : Economica, 1990.
 - LUTTRINGER (J.-M.), *Les institutions de la formation permanente et leur rôle*, Paris, Armand Colin, 1974.
 - MONTLIBERT (C. de), *Institutionnalisation de la formation permanente*, Presses universitaires de Strasbourg, 1991.
 - TANGUY (L.) (Dir.), *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*, Paris : La documentation française, 1986.
 - VAUDIAUX (J.), *La formation permanente, enjeu politique*, Paris, Armand Colin, 1974.
-
- DELORS (J.) « Formation permanente. Reconsidérer l'ensemble du système », *L'éducation*, du 31 mai 1973, 18-21.
 - MONTLIBERT (C. de), « Le public de la formation d'adultes », *Revue française de sociologie*, XIV, 4, 1973, 529-545.
-

- La formation permanente. Idée neuve ? Idée fausse ?, **Esprit**, 10, octobre 1974.

42. Entreprises et formation

- BARBIER (J.-M.), BERTON (F.), BORU (J.-J.), (Dir.), **Situations de travail et formation**, l'Harmattan, 1996.
- VATIER (R.), **Développement de l'entreprise et promotion des hommes**, Editions de l'Entreprise Moderne, 1960.
- WEISS (D.) (Dir.), **La fonction ressources humaines**, Les éditions d'organisation, 1988.

-
- HARTUNG (H.), « La condition d'une véritable politique de formation dans l'entreprise », **Jeune patron**, fév. 1963.
 - VATIER (R.), « Chances et risques de la formation dans l'entreprise », **Economie et Humanisme**, 124, mars-avril 1960, 54-61.

43. Université et formation

- CHEVROLET (D.), **L'université et la formation continue. Signe et sens d'une situation de l'éducation**, Castermann, 1977.

-
- BOUTET DE MONVEL (A.), « L'université et le monde du travail », **L'Education Nationale**, 1, janvier 1959, 1-2.

44. Institutions de formation

441. Le complexe de Nancy

- **Notice sur l'INFA**, INFA, novembre 1970, 35 p. ronéotées.
- **L'INFA, centre de recherches**, INFA, 1971, 37 p. ronéotées.

-
- **Le Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale**, CUCES, mars 1960, 19 p. ronéotées.
 - **Le Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale. Département Education Permanente**, CUCES, septembre 1961, 35 p. ronéotées.

-
- APPEL (M.), MAS (C.), RICHARD (M.), RUFIN (J.-J.) « Le CUCES », in **L'initiative de la puissance publique en matière de formation continue dans le cadre de l'éducation permanente : l'exemple Lorrain**, mémoire de droit public sous la dir. de G.P. BLOCH, 1973, 163-179.
 - BURGUIERE (E.), « L'école de Nancy » in BURGUIERE (E.) (dir.) **Contrats et éducation**, Paris : INRP ; L'Harmattan, 1987, 65-93.

- CASPAR (P.), *Formation des adultes ou transformation des structures de l'entreprise. Une expérience du CUCES*, Les éditions d'organisation, 1970.
 - MEIGANT (A.), *L'intervention sociopédagogique dans les organisations industrielles*, Mouton, Paris ; La Haye, 1972.
 - MORIN (M.), *L'imaginaire dans l'éducation permanente*, Paris : Gauthier-Villars, 1976.
 - SCHWARTZ (B.), *Moderniser sans exclure*, Paris : éditions La Découverte, 1994.
 - TITZ (J.P.), *Le CUCES. Expérience de formation dans la région de Nancy*, FFCVB, Université Libre de Bruxelles, 1972, 115 p. ronéotées.
-
- BARBIER (J.M.), « Chemin de recherche », Itinéraires de recherche, *Perspectives documentaires en éducation*, **15**, 1988, 21-37.
 - BERBAIN (J.M.), « Un voyage aller-retour entre l'éducation des jeunes et la formation des adultes », Chemins de praticiens, *Perspectives documentaires en éducation*, **17**, 1989, 45-58.
 - COMBES (M.-C.) « Les CAP par unités capitalisables. Interview de P. HUMBERTJEAN », *Formation et emploi*, **37**, janv.-mars 1972, 22-25.
 - LAJOINIE (G.), « Les recherches du CUCES sur la promotion dans l'entreprise », *Formation et promotion dans l'entreprise*, **4**, oct. déc. 1963, 417-423.
 - OLMER (P.), « Le CUCES de Nancy », *Revue de l'enseignement supérieur*, **4**, 47-57.
 - PECHENART (J.M.), « Reconversion régionale et formation des adultes, *Correspondance municipale*, octobre 1991, 9-12.
 - SCHWARTZ (B.), « Le Centre universitaire de coopération économique et sociale », *Revue de l'enseignement supérieur*, **4**, oct.-nov. 1961, 48-52.
 - SCHWARTZ (B.), « L'idée force du CUCES de Nancy : l'éducation permanente », *Informations SIDA*, **113**, 27-34.
 - SCHWARTZ (B.), « Réflexions sur le développement de l'éducation permanente », *Revue française de pédagogie*, **4**, 1968, 32-44.
 - TANGUY (L.), « Reconversion industrielle et conversion culturelle dans un bassin minier de Lorraine au milieu des années 60 », 41-78, L. TANGUY (Dir.), *Genèse d'un espace d'activité sociale, la formation professionnelle continue*, Conseil scientifique de l'Université de Paris X Nanterre, 1998.
 - THIRIET (Y.), « A Nancy : une expérience pilote de formation des adultes » *L'éducation Nationale*, **816**, 16 fév. 1967, 10-12.
 - « Les objectifs de l'INFA » : *Informations SIDA*, 105, p. 15.
-
- Revue *Education permanente* (numéros 1 à 21 en particulier pour la période 1969-1973)

442. Autres institutions

- BONNET (B.), **La formation professionnelle des adultes. Une institution et ses agents. 1934-1994**, thèse de sociologie sous la direction de L. TANGUY, Université de Paris X-Nanterre, 1994.
 - BRULIARD (L.), SCHLEMMINGER (G.), **Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt**, L'Harmattan, 1996.
 - CHOSSON (J.-F.) (Dir.), **Peuple et Culture, 1945-1995. 50 ans d'innovation au service de l'Education Populaire**, Editions Peuple et Culture, 1995.
 - CONTE (B.), **Une utopie combattante**, Fayard, 1991.
 - DAVID (M.), **Témoins de l'impossible. Militants du monde ouvrier à l'université**, Ed. de l'Atelier, Ed. Ouvrière, 1982.
 - FRITSCH (Ph.), **Les élèves des Instituts de Promotion Supérieure du Travail, étude sociologique**, INFA, 1971.
 - GRELON (A.), BRICK (F.) (Dir.), **Des ingénieurs pour la Lorraine XIX – XX siècle**, Editions Serpenoise, 1998.
 - LICK (R.), **Mémoire de la formation. Histoire du CESI**, les éditions du CESI, 1996.
 - THESMAR (C.), **La relation pédagogique professeur-assistant-élève dans un institut de formation d'adultes (CIF)**, compte rendu d'étude, janvier 1970, 334 p. ronéotées.
 - MARMOZ (L.), **Les sciences de l'éducation en France – Histoire et réalités**, Editions EAP, 1988.
-
- BERGER G, « Une nouvelle conception de la formation des ingénieurs et des techniciens, l'INSA de Lyon », **L'éducation nationale**, 8, 21 février 1957, 1-3.
 - DECAUNES (L.), « A Grenoble : la promotion supérieure du travail », **L'éducation nationale**, 2, février 1962, 8-10.
 - METAIS (G.), « L'Agence nationale pour le développement de l'éducation permanente (ADEP) », *Actualité de la formation permanente*, 8, juin 1973, 8-10.
 - METAIS (G.), « L'Agence nationale pour le développement de l'éducation permanente », *Education permanente*, 18, mars-avril 1973, 5-15.
 - ROGE (F.), RUPPERT (J.), SCARSETTO (T.), « Retour aux origines des instituts du travail », **Convergences**, études offertes à M. DAVID, Calligramme, 1991, 391-395.
 - SCHWARTZ (B.), DESTIVAL (C.), « L'école des Mines de Nancy », *Esprit*, 32, 328, 1964, 1018-30.
-

- **Histoire de ... ou la genèse du Conservatoire National des Arts et Métiers**, CNAM, 1994, brochure éditée à l'occasion du bicentenaire du CNAM.
- **20 ans de formation continue d'adultes, les GRETA ont 20 ans**, Ministère de l'éducation nationale, Direction des lycées et collèges, 3 brochures, 1994.

5. Pratiques et pédagogie

51. Pédagogie : généralités

- ARDOINO (J.), **Propos actuels sur l'éducation (Contribution à l'éducation des adultes)**, Institut d'Administration des Entreprises, Bordeaux, 1963, réédité aux éditions Gauthier-Villars, 1965, 1967, 1969 (4ème éd.).
 - AVANZINI (G.), **L'éducation des adultes**, Anthropos, 1996.
 - BESNARD (P.), **Socio-pédagogie de la formation des adultes**, Paris : éditions ESF, collection information et formation, 1974.
 - BRUNNER (E. de S.) & alii, **An overview of Adult Education Research**, Adult Education Association, Chicago, 1959.
 - CROS (F.), ADAMCZEWSKI (G.), (Dir.), **L'innovation en éducation et en formation**, De Boeck Université, INRP, 1996.
 - GAL (R.), **Où en est la pédagogie ?** Buchet-Chastel, 1961.
 - GIBB (J-R.), **Handbook of Adult Education in United States**, Chicago, 1960.
 - HELY (A.-S.), **Nouvelles tendances dans l'éducation des adultes. D'Elseneur à Montréal**, Paris : UNESCO, 1963.
 - LAPASSADE (G.), **L'entrée dans la vie : essai sur l'inachèvement de l'homme**, Editions de Minuit, 1963.
 - LESNE (M.), **Travail pédagogique et formation d'adultes**, PUF, 1977.
 - LESNE (M.), **Lire les pratiques de formation d'adultes**, Paris : Edilig, coll. Théories et pratiques de l'éducation permanente, 1984.
 - MALGLAIVE (G.), **Politique et pédagogie en formation d'adultes**, Edition : Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente, coll. Théories et pratiques de l'éducation permanente, 1981.
 - MALGLAIVE (G.), **Enseigner à des adultes : travail et pédagogie**, PUF, 1990.
 - THORPE (Louis P.), SCHMULLET (A-M.), **Les théories contemporaines de l'apprentissage et leur application à la pédagogie et à la psychologie**, PUF, 1956.
-
- ARDOINO (J.), DE PERETI (A.), LOBROT (M.) à FERRY (G.), « Mort de la pédagogie », Lettre, **L'éducation nationale**, 11 mai 1967.

- LESCAR (L.), « Aspects actuels de la recherche dans le domaine de l'éducation des adultes », *Dossiers documentaires*, 1964, 8, 25-28.
- PEER (Robert), « Du nouveau en matière d'éducation des adultes », *Education de base et Education des adultes*, X, 3, juillet 1954, 129-133.
- SOLAR (C.), « Nouvelles tendances en éducation des adultes », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXI, n°3, 1995, 443-472.

-
- ANDSHA, *L'éducation des adultes*, 4ème séminaire national de psychosociologie industrielle, Marly-le-Roi, 1963.
 - *Education et formation des adultes en France*, Séminaire de Nancy, 29, 30, 31 octobre 1968, INFA, 1969.

52. Psychopédagogie, psychologie des groupes

- A.R.I.P., *Pédagogie et psychologie des groupes*, Paris : Ed. de l'Epi, 1964.
- LEON (A.), *Psychopédagogie des adultes*, PUF, 1971.
- LIVERIGHT (A.A.), *Strategies of Leadership in Conducting Adult Education Programs*, New York, Harper & Brother, 1959.
- MAISONNEUVE (J.), *La dynamique des groupes*, PUF, 1968.
- PAGES (M.), *L'orientation non directive*, Dunod, 1967.
- ROGERS (C.), *Les groupes de rencontre*, Dunod, 1986, (1ère édition française, 1973).

-
- ANZIEU (D.), « Quelques problèmes posés par la formation dite en profondeur », *Psychologie Française*, 1962, 7, 85-93.
 - BIZE (P.), « L'évolution actuelle des problèmes de formation », *Bulletin de psychologie*, 1952, 12, 271-276.
 - PALMADE (G.), « Sessions et séminaires de perfectionnement aux relations humaines dans l'entreprise », *Hommes & Techniques*, 169, 1959, 45-51.

53. Méthodes de formation, évaluation

- ANTOINE (P.), DESBROUSSES (H), *L'enseignement programmé, points forts, points faibles*, INFA, 1971, (Document de l'INFA).
- BARBIER (J.M.), *L'évaluation en formation*, PUF, 1985.
- CHARLOPEAU (N.), CHOSSON (J.F.), *52 fiches de méthodologie du raisonnement par l'entraînement mental*, Fayard, 1966.
- CHOSSON (J.F.), *Pratiques de l'entraînement mental*, A. COLIN, 1991.

- VIALLET (F.), MAISONNEUVE (P.), **80 fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement**, Ed. d'Organisation, 1981.

- COMBES (M. C.), « Les CAP par unités capitalisables, entretien avec P. HUMBERTJEAN », **Formation-emploi**, **37**, janv. – mars 1992, 22-25.

- ANTONETTI (Ch.), « L'entraînement mental », **Peuple et culture**, 1958.

- DUMAZEDIER (J.), « Réflexions sur l'entraînement mental. Méthode de formation », **Peuple et Culture**, 1963.

- SCHWARTZ (B.), « Les méthodes d'enseignement à l'Ecole nationale supérieure de la métallurgie et de l'industrie des mines à Nancy », **Revue Univ. Mines Metall. Méc. (Belg.)**, 1962, 18, 8, 520-30.

54. Interventions, conseil en entreprises

- BERCOVITZ (A.), LEFEVRE (C.), **Quelques problèmes posés par l'intervention**, Document ronéoté extrait de « L'éducation permanente à l'OCP », CUCES, 1964, 13 p. ronéotées.

- DUBOST (J.), **L'intervention psychosociologique**, PUF, 1987.

- LOUREAU (R.), **L'analyse institutionnelle**, Les éditions de Minuit, 1970.

- VIALLET (F.), **L'ingénierie de formation**, Ed. d'Organisation, 1987.

- DUBOST (J.), « Sur les sources techniques de l'intervention psychosociologique et quelques questions actuelles », **Connexions**, **49**, 1987-1, 7-28.

- PAGES (M.), « Eléments d'une sociothérapie de l'entreprise » **Hommes et techniques**, **169**, 1959.

55. Formateurs d'adultes et formation de formateurs

- BERCOVITZ (A.), **Réflexions sur quelques aspects psychosociaux de la formation de formateurs**, communication au colloque d'Amiens, 15-16-17 mars 1968, 10 p. ronéotées.

- CARDON (C.A.), « Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail », **Les cahiers du CUEP**, **23**, octobre 1993.

- CASPAR (P.), VONDERSCHER (M.-J.), **Profession, responsable de formation**, Ed. d'Organisation, 1986.

- GALVANI (P.), **Autoformation et fonction de formateur**, Lyon : Chroniques sociales, 1991.

- KAES (R.), ANZIEU (D.), THOMAS (L.-V.), LE GUERINEL (N.), *Fantasme et formation*, Dunod, 1979.
- LAJOINIE (G.), *Rôles du formateur d'adultes*, CUCES, 1966, 10 p. ronéotées.
- RANJARD (P.), *Etude sur la formation des maîtres du cycle terminal pratique, II. Le point de vue des formateurs*, INFA, 1969.
- SCHEFFKNECHT (J.-J.), *Le métier de formateur. Typologie des formateurs d'adultes : éléments d'introduction à la pratique de formation de formateurs*, Conseil de coopération culturelle, Conseil de l'Europe, 1971 (réédité en 1975).

-
- MALGLAIVE (G.), « Une expérience de formation de formateurs. La formation des CIFFA », *Education permanente* **18**, 1973, 45-60.
 - RANJARD (P.), « Une action de formation de maîtres », *Education Permanente*, **12**, oct. Nov. 1971, 163-185.

-
- La formation de formateurs, *Education permanente*, **12**, oct., nov., déc. 1971.

6. Savoir et formation, rapport au Savoir

- BACHELARD (G.), *La formation de l'esprit scientifique*, 1938, réédition Librairie philosophique J. Vrin, 1989.
 - BARBIER (J.-M.), (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996.
 - BEILLEROT (J.), BOUILLET (A.), BLANCHARD-LAVILLE (Cl.), MOSCONI (N.), *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*, Les éditions universitaires, 1989.
 - BEILLEROT (J.), BLANCHARD-LAVILLE (Cl.), MOSCONI (N.), (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan, 1996.
 - BERCOVITZ (A.), *La curiosité déplacée : propos sur l'apprentissage et la motivation*, Erès, 1995.
 - CHARLOT (B.), *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*, Ed. Economica, 1997.
 - FERRY (G.), *Le trajet de la formation, : les enseignants entre la théorie et la pratique*, Dunod, 1983.
-
- MIGNE (J.), « Les obstacles épistémologiques et la formation des concepts », *Education Permanente*, **2**, avril, mai, juin 1969, 40-63.

- HUMBERJEAN (P.), « U=RI et après... », *Education Permanente*, 2, avril, mai, juin, 1969, 67-86.
- Le rapport au savoir, *Education permanente*, 47, janvier 1979.

II – CADRES DE REFERENCE

1. Données contextuelles

11. Analyses historiques

- BERNSTEIN (S.), *La France de l'expansion. T. 1 La République gaullienne 1958 – 1969*, Editions du Seuil, 1989.
- BOLTANSKI (L.), *Les cadres : la formation d'un groupe social*, Editions de Minuit, 1982.
- BOUVIER (J.), BLOCH-LAINE (F.), *La France restaurée. 1944-1954*, Fayard, 1986.
- RIEFFEL (R.), *Les intellectuels sous la Ve République*, tome 1, Calmann-Lévy, 1993.
- RIOUX (J.-P.), *Histoire de la IV République*, Seuil, tomes 14 et 15, 1983.

12. Economie et société, analyses contemporaine

- BLOCH-LAINE (F.), *Pour une réforme de l'entreprise*, Seuil, 1963.
 - DUMAZEDIER (J.), *Vers une civilisation des loisirs ?*, Editions du Seuil, 1962.
 - FOURASTIE (J.), *Les 40 000 heures*, Paris, Genève : Laffont, Gonthier, 1965.
 - FRIEDMANN (G.), *Le travail en miettes*, Paris : Gallimard, 1956, 2ème édition.
 - GIRARD (A.), *La réussite sociale en France. Ses caractères, ses lois, ses effets*, Paris : PUF, travaux et documents de l'INED, 1961.
 - MEIGNIEZ (R.), *Pathologie sociale de l'entreprise*, Gauthier-Villars, 1964.
 - PRIGENT (R.), *Renouveau des idées sur la famille*, PUF, 1954.
 - SAUVY (A.), *La montée des jeunes*, Paris : Calmann-Lévy, 1959.
 - SERVAN-SCHREIBER (J.-J.), *Le défi américain*, Paris : Denoël, 1967.
-
- *Changements dans la société contemporaine*, panorama bibliographique (1947-1967), INFA, 1968.
-
- FOURASTIE (J.), « Les besoins de l'économie française en personnel qualifié », *L'éducation nationale*, 5, fév. 1962, 5-7.

13. Biographies

- BAYEN (M.), « Gaston BERGER (1896-1960) », *Revue de l'enseignement supérieur*, **4**, 1960, 5-12.
- DELPECH (L.), « Maurice BLONDEL et Gaston BERGER. Les courants précurseurs et la prospection », *Prospective*, **7**, 1961, 17-28.
- MOROT-SIR (E.), « Introduction à la vie de Gaston BERGER », in Gaston BERGER, *L'homme moderne et son éducation*, 1967, 1-15.
- NIQUE (C.) LELIEVRE (C.), « Bertrand SCHWARTZ », in CHAMPY (P.), ETEVE (C.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et la formation*, 893-897.
- NIQUE (C.) LELIEVRE (C.), « J. CAPELLE », in *Histoire biographique de l'enseignement*, Paris : Retz, 1990, p. 315.

2. Groupes et organisations

21. Organisations

- CROZIER (M.), *Le phénomène bureaucratique*, Paris : Seuil, 1963.
- CROZIER (M.), FRIEDBERG (E.), *L'acteur et le système*, Editions du Seuil, 1977.
- LAPASSADE (G.), *Groupes, organisations, institutions*, Gauthiers-Villars, 1967.
- PAGES (M.), BONETTI (M.), GAULEJAC (V. de), DESCENDRE (D.), *L'emprise de l'organisation*, PUF, 1979.
- SAINSAULIEU (R.), *L'identité au travail : les effets culturels de l'organisation*, Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977.
- SAINSAULIEU (R.), TIXIER (P.E.), MARTY (M.O.), *La démocratie en organisation*, Librairie des Méridiens, 1983.
- PIOTET (F.), SAINSAULIEU (R.), *Méthodes pour une sociologie de l'entreprise*, Presses de la FNSP, 1994.

- Comprendre les organisations, *Sciences humaines*, Hors série, Mars-avril 1998.

22. Représentations

- BELISLE (C.), SCHIELE (B.), (Dir.), *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherches sur les représentations*, Editions du CNRS, 1984.
- MOSCOVICI (S.), *La psychanalyse, son image et son public*, PUF, 1961.
- MOSCOVICI (S.) (dir.), *Psychologie sociale*, PUF, 1990 (3^{ème} édition).

23. Groupes

- ANZIEU (D.), MARTIN (J.-Y.), *La dynamique des groupes restreints*, Dunod, 1968.
- ANZIEU (D.), *Le groupe et l'inconscient*, Dunod, 1975, nouvelle édition 1981.
- LEVY (A.), *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains*, Paris, DUNOD, 1996 (3^{ème} édition).
- LEWIN (K.), *Psychologie dynamique*, PUF, 1964.
- MAISONNEUVE (J.), *La dynamique des groupes*, PUF « Que sais-je », 1968.
- PAGES (M.), *La vie affective des groupes*, Dunod, 1997 (1^{ère} édition 1968).

3. Histoire

- BOUTIER (J.), JULIA (D.), *Passés recomposés*, Autrement, 1995.
- FOUCAULT (M.), *L'archéologie du savoir*, Gallimard, 1969.
- RICOEUR (P.) *Temps et récit ; vol. 1 : l'intrigue et le récit historique*, Seuil, 1983.
- RIOUX (J.-P.), SIRINELLI (J.-F.) (Dir.), *Pour une histoire culturelle*, Seuil, 1997.
- PROST (A.), *Douze leçons sur l'histoire*, Editions du Seuil, 1996.